

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

„ALECU RUSSO” BĂLȚI STATE
UNIVERSITY



FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS



CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL
SCIENCES



MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL: REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

**Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a IV-a
27-28 octombrie, 2022**

EDUCATIONAL MANAGEMENT: ACHIEVEMENTS AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES

**Materials of the IV-st International Scientific Conference
October 27-28, 2022**

BĂLȚI, 2023

CZU 37(082)=135.1=111=161.1

M 20

**Recomandat spre publicare de
Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
din 07.12.2022 (proces-verbal nr. 5)**

Întrunirea cadrelor științifico-didactice ale instituțiilor universitare și preuniversitare din Republica Moldova, România, Republica Belarus, Iordania la **Ediția IV-a a Conferinței științifice internaționale „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”**, organizată de către Catedra de științe ale educației în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, a avut ca obiectiv principal – analiza problemelor stringente de optimizare a procesului managerial prin sintetizarea ideilor inovatoare și a practicilor avansate.

Comunicările prezentate au vizat următoarele direcții tematice:

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

Considerăm lucrările conferinței reușite în coeziunea forțelor orientate spre organizarea și desfășurarea procesului managerial de calitate. În discursurile participanților au fost reliefate un șir de probleme cu care se confruntă la ora actuală sistemul de management educațional.

Comitetul de organizare

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA
"Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare", conferință științifică internațională (4 ; 2022 ; Bălți). Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare = Educational management: achievements and the development perspectives : Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 4-a, 27-28 octombrie 2022 / comitetul științific: Șova Tatiana (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Bețivu Aurelia (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2023 (Tipografia din Bălți). – 538, [2] p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-161-32-9.

37(082)=135.1=111=161.1

M 20

ISBN 978-9975-161-32-9



COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte:

- **ȘOVA Tatiana**, conferențiară universitară, doctor, Decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **GAȘIȚOI Natalia**, rector, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PRIȚCAN Valentina**, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **AMARFII-RAILEAN Nelli**, președintă a Consiliului Științific, conferențiară universitară, doctor habilitat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **GAGIM Ion**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BOROZAN Maia**, profesoară universitară, doctor habilitat, Șefa Secției Cercetări și Inovații Pedagogice, Institutul „Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **BEȚIVU Aurelia**, conferențiară universitară, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PERETEATCU Maria**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **CIOBANU Lora**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **SACALIUC Nina**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **CURTEVA Oxana**, conferențiară universitară, doctor, șefa Catedrei de Pedagogie și Psihologie, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova
- **COTOS Ludmila**, conferențiară universitară, doctor, responsabilă pentru activitatea științifică la Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **STANDAVID Beatrice-Maria**, doctor, profesoară, grad didactic unu, Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România
- **STANDAVID Adrian Gheorghe**, doctor, profesor, grad didactic unu, Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România
- **ЗАЙЦЕВ Игорь**, доцент, кандидат педагогических наук, Государственное Учреждение Образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь

COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

- **BEȚIVU Aurelia**, conferențiară universitară, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **BEJAN Angela**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BRIȚCHI Aliona**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BALȚAT Lilia**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **GÎNJU Tatiana**, lectoră universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PANCO Tatiana**, lectoră universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **RUSOV Veronica**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **FOCA Eugenia**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **POSTOLACHI Iulia**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PAIUL Irina**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PUTINĂ Dorina**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **OPREA Oana Miruna**, directoare, grad didactic unu, Școala Gimnazială Oniceni, Forăști, Suceava, România



COMUNICĂRI ÎN PLEN



CZU 371.12

PERFEȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL – FACTOR DE CREȘTERE A PERFORMANȚEI ȘI PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE IMPROVING THE TEACHING STAFF IN SECONDARY EDUCATION – A FACTOR FOR INCREASING THE PERFORMANCE AND PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHING CAREER

**Oana Miruna OPREA, directoare, grad didactic unu,
Școala Gimnazială Oniceni, Forăști, Suceava, România,
doctorandă,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: Profesionalizarea carierei didactice este unul dintre obiectivele ce vizează calitatea educației, iar politicile propuse la nivelul Uniunii Europene converg către o viziune comună asupra acestui scop. Profesorii trebuie să-și dezvolte, periodic, competențele profesionale, pentru a întâmpina atât nevoile educaționale, actualizate, ale elevilor, cât și inovațiile științifice ce decurg din cercetarea în diverse domenii. Aceasta înseamnă că perfecționarea cadrelor didactice este un proces continuu, generat de evoluția socială neîntreruptă. Perfecționarea continuă și riguroasă a profesorilor, în vederea adaptării la provocările permanente din sistemul de învățământ, reprezintă un factor important pentru un învățământ calitativ și profesionalizarea carierei didactice.

Cuvinte-cheie: perfecționare, profesionalizare, performanță

Abstract: The professionalization of the teaching career is one of the objectives aimed at the quality of education, and the policies proposed at European Union level converge towards a common vision of this goal. Teachers need to develop their professional skills on a regular basis, in order to meet both the educational, up-to-date needs of the students, as well as the scientific innovations arising from research in various fields. This means that the improvement of teachers is a continuous process, generated by the uninterrupted social evolution. The continuous and rigorous improvement of teachers, in order to adapt to the permanent challenges in the education system, is an important factor for a qualitative education and professionalization of the dental career.

Keywords: improvement, professionalization, performance

Educația este știință și artă. Ca știință, educația pretinde rațiune, iar ca artă pretinde implicare afectivă. Profesiunea de dascăl este o profesiune vocațională. Ea implică o anumită stare de spirit, de entuziasm, de bunătate, într-un cuvânt – tinerețe sufletească, în măsură să asigure un caracter elevat și generos acțiunii educative. De la profesor societatea pretinde calitate și eficiență maximă, ceea ce presupune un efort permanent de formare și informare, condiție esențială a menținerii în actualitate a oricărui profesor care vrea să fie competent și eficient.

În politica educațională românească direcția strategică a ultimilor ani a fost și este în continuare aceea de calitate în educație, școlii cerându-i-se să facă față atât provocărilor prezentului, cât și așteptărilor viitorului, să integreze și să pregătească socio-profesional educabilul.

Formarea continuă a devenit în lumea contemporană, nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul



și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți pe piața muncii.

Nu mai putem discuta, în prezent, despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului de educație care este un continuum existențial. Acesta este și punctul de plecare al Memorandumului privind învățarea permanentă, document elaborat de Comisia Europeană, în octombrie 2000, după Consiliul de la Lisabona.

Accentuând că oamenii sunt cel mai de preț bun al Europei și trebuie să se afle în centrul politicilor Uniunii, concluzia este că, mai presus de orice, sistemele de educație și formare trebuie să se adapteze noilor realități ale secolului al XXI-lea și că învățarea permanentă este o politică esențială pentru dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și a ocupării forței de muncă, Memorandumul a propus și șase mesaje-cheie, adică șase acțiuni generale capabile să producă efecte în educația permanentă [2, pp.10-19]:

1. Mesajul-cheie nr.1, noi competențe de bază pentru toți, are drept obiectiv principal "garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reînnoi competențele necesare pentru o participare susținută la societatea cunoașterii". Schimbarea economică și socială, se arată în textul Memorandumului, afectează configurația competențelor de bază pe care fiecare persoană trebuie să le dețină ca o dotare minimală pentru a fi capabil să participe activ la activitatea productivă, la viața de familie și la toate nivelurile vieții în comunitate - de la nivelul local până la cel european. Iar noile competențe de bază incluse în concluziile Consiliului European de la Lisabona (paragraful 26) sunt: deprinderile în domeniul tehnologiei informatice, limbile străine, cultura tehnologică, spiritul antreprenorial și competențele sociale.

2. Mesajul-cheie nr.2, realizarea unor investiții superioare în resursele umane, își propune drept obiectiv "creșterea vizibilă a nivelului de investiții în resursele umane în vederea promovării valorii celei mai importante a Europei, anume oamenii săi". Aspectul cel mai important este acela că investiția în resursele umane necesită trecerea către o cultură a responsabilităților comune și către acorduri clare de co-finanțare pentru participarea la învățarea permanentă.

3. Mesajul-cheie nr.3, încurajarea inovației în predare și învățare, își propune dezvoltarea metodelor și contextelor de predare și învățare necesare pentru a se asigura continuum-ul învățării permanente și învățării de-a lungul întregii vieți.

Între timp, însă, societățile s-au schimbat, oamenilor li se cer alte competențe decât în urmă cu cinci-șase decenii. Sistemele educaționale trebuie adaptate la contextul fluid în care oamenii trăiesc și învață astăzi. Ar trebui să aibă prioritate metodele care-l pun pe individ în context, care se apropie de viața reală, pentru a dezvolta deprinderi cognitive și practici sociale eficiente. Profesorii vor trebui să devină, tot mai mult, consilieri, mentori și/sau mediatori.

4. Mesajul-cheie nr.4, valorificarea învățării, are drept scop îmbunătățirea semnificativă a modalităților în care "participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere în învățarea nonformală și în cea informală". "Creșterea cererii angajatorilor de personal calificat și creșterea competiției între indivizi pentru a obține și



a păstra un loc de muncă conduce, mai mult ca oricând, la o mai mare cerință de educație recunoscută. Cum să modernizezi mai bine sistemele și practicile naționale de certificare pentru noile condiții sociale și economice a devenit o chestiune politică și profesională importantă în toate țările Uniunii”, se arată în textul Memorandumului.

5. Mesajul-cheie nr.5, regândirea orientării și consilierii, vizează asigurarea condițiilor pentru ca ”fiecare să poată avea acces cu ușurință la informație de calitate și la sfaturi privind oportunitățile de educație pe tot cuprinsul Europei și pe tot parcursul vieții”.

6. Mesajul-cheie nr.6, să apropiem mai mult învățarea de domiciliu, prin ”oferirea oportunităților de învățare permanentă cât mai aproape posibil de beneficiari, în propriile lor comunități și sprijinite prin echipamente bazate pe ICT, oriunde se impun” Cerința este ”conformă cu tendințele de dezvoltare regională și locală, de încurajare a exercitării profesiilor în medii cunoscute, familiare, cât mai aproape de realitate. Se încurajează programele locale, care prezintă note distinctivă, care valorifică ideea colectivității. Acestea sădăsc încredere, dau semnificație muncii, sprijină angajarea în învățare. Îndemnul ar fi: aducerea învățării spre beneficiar, și nu transportarea acestuia în locuri nefamiliare, străine, pe care el le simte ostile. Învățarea permanentă poate deveni astfel un motor al regenerării locale, al dezvoltării comunitare. Orice mediu familiar poate deveni centru de învățare: cămine culturale, biblioteci, muzee, lăcașuri de cult, centre de sănătate, complexe de agrement etc” [7, p. 82].

Din această perspectivă, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârgie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației.

Legislația în vigoare precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, o dată la 5 ani, la formare profesională continuă în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. În cadrul perfecționării periodice este luată în considerare și obținerea definitivatului sau a unui grad didactic. De asemenea, conform sistemului creditelor profesionale transferabile, un cadru didactic trebuie să obțină minimum 90 de credite, într-un interval de 5 ani, prin participarea la diferite programe de perfecționare acreditate de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar. Aceasta reprezintă aproximativ 60 de ore pe an, la care se adaugă participarea o dată la una-două luni la cercuri pedagogice (organizate pe grupuri de unități de învățământ) și o dată pe săptămână la activități metodice. Având în vedere cerințele sociale, tehnici și economice actuale, exigențele educaționale actuale impun, după cum demonstrează și literatura de specialitate, ”configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum, exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică, și, în mod special, despre profesionalizarea pentru



cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național”.

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, așadar, o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință: la nivel funcțional, la nivel structural și la nivel operațional.

Performanța unei unități de învățământ este dependentă de performanța cadrelor didactice pe care le are/integrează, motiv pentru care toți factorii de decizie implicați trebuie să privească profesionalizarea cadrelor didactice ”ca pe o investiție care poate aduce un imens beneficiu pentru întreaga comunitate educațională materializat în:

1. îmbunătățirea calității managementului formării continuă și dezvoltării profesionale a personalului didactic în noile realități educaționale și sociale;

2. eficientizarea procesului de implementare a strategiilor manageriale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;

3. diversificarea și eficientizarea acțiunilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;

4. sporirea motivației și interesului cadrelor didactice pentru propria formare. Sporirea motivației pentru dezvoltarea și profesionalizarea didactică este un deziderat obligatoriu, generat, în primul rând, de efectul de domino, direct și/sau indirect, al absenței sale: cadrul didactic nemotivat poate conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează (sau chiar la demotivarea celor care sunt motivați în procesul educativ).

Alături de formarea inițială și formarea continuă, demersul metodologic trebuie să fie subsecvent și autoformării sau autoeducării. Autoformarea (definită ca implicare în procesul devenirii/profesionalizării individului încă din Antichitate) desemnează etimologic educația prin sine și pentru sine. În definirea conceptului au fost subliniate mai multe aspecte/atribute ale autoformării. Pentru Sorin Cristea, „autoeducația reprezintă direcția de evoluție a activității de formare-dezvoltarea a personalității umane care implică transformarea obiectului educației în subiect al educației, capabil de autoevaluare și autoproiectare pedagogică” [3, p. 23]. Pentru Steliana Toma, „A educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație” [10, p. 40]. Și, în fine, în viziunea lui Andrei Barna, autoeducația reprezintă ”activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități” [1, p. 31].

Ca demers particularizat de educație a adulților, formarea continuă a cadrelor didactice se înscrie în sistemul formal de organizare a activităților care au ca scop profesionalizarea carierei. Susținem calitatea de educație formală prin următoarele argumente: cursurile de formare continuă se adresează unui grup-țintă delimitat cu ajutorul unor criterii explicite, au la bază obiective educaționale cu un grad ridicat de operaționalitate, sunt proiectate psihopedagogic, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare, sunt realizate de specialiști atestați în domeniu, au o bună delimitare în timp (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel



instituțional) și se încheie cu certificarea personalului care a promovat toate probele de evaluare.

N. Vicol și C. Butnaru au realizat o adaptare terminologică pentru profesia didactică rezultând, astfel, următoarea particularizare pentru funcțiile formării continue a cadrelor didactice:

– *Funcția de profesionalizare*, care vizează formarea unor competențe profesionale noi (metodologice, de comunicare și relaționare, de dezvoltare a carierei, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform noilor standarde impuse de politicile educaționale europene, folosirea computerului în activitatea de predare-învățare-evaluare;

– *Funcția de adaptare profesională*, cu referire la dezvoltarea sau exersarea competențelor deja dobândite și la diversificarea contextelor didactice în care pot fi utilizate – de pildă capacitatea de a îmbina eficient metodele tradiționale de predare-învățare cu metodele interactive moderne;

– *Funcția de angajare profesională*, care accentuează necesitatea folosirii competențelor într-un cadru profesional larg (de exemplu în activitățile extracurriculare, în managementul organizațional etc.) ceea ce presupune implicit o abordare bazată pe inițiativă și creativitate;

– *Funcția de organizare socioprofesională*, cu rol în autoconștientizarea statutului de inovator în demersul educațional și identificarea, din proprie inițiativă, a circumstanțelor care permit schimbarea [11, p. 22-23].

Exigențele educaționale actuale impun configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică și, în mod special, despre profesionalizarea pentru cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național [8, p. 20].

Profesionalizarea este un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective. Din această definiție decurg două dimensiuni importante ale profesionalizării.

1. Profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale“, ceea ce, implică un efort de a construi profesia ca obiect teoretic în ruptură cu meseria ca obiect al practicii cotidiene. Din această perspectivă, profesionalizarea înseamnă trecerea de la meserie la profesie. Meseria este rezultatul unei asimilări artisanale, intuitive și imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoștințe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice.



2. Efortul de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale constituie o a doua dimensiune esențială a profesionalizării pentru cariera didactică. Aceasta presupune un model al profesiei didactice, lucru relativ dificil având în vedere specificul activității educaționale [7, p. 21].

Profesionalizarea didactică se fundamentează, înainte de toate, pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă a cadrelor didactice (considerată astăzi o îndatorire profesională în 28 de sisteme de educație din Uniunea Europeană) și la autoformare (autoeducație), cu alte cuvinte la funcțiile centrale ale educației contemporane. Schimbându-și conotația semantică tradițională, formarea continuă a cadrelor didactice capătă două funcții noi:

1) perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale; și

2) completarea formării inițiale, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome.

La nivel de politică a educației, ambele funcții evocate vizează ceea ce înțelegem prin profesionalizarea cadrului didactic. Conținuturile programelor de formare trebuie să se supună unor obiective clar stabilite care vizează, așadar, atât ameliorări în domeniul larg al sistemului educativ interconectat cu sistemele societății în care este integrat, cât și schimbări concrete la nivelul personalității cadrului didactic ce se concretizează în dobândirea unor cunoștințe și comportamente specifice. Paradigma profesionalizării didactice va ține cont de contextul actual, (nevoile emergente ale beneficiarilor procesului educațional, care trebuie să se coreleze cu nevoile noi de formare pentru furnizorii de servicii educaționale; diversificarea personalului care oferă servicii educaționale, precum și accelerarea inserției profesionale a personalului didactic ș.a.) context în care este necesară creșterea eficienței programelor de formare continuă a cadrelor didactice prin optimizarea strategiilor de formare. Raportându-ne permanent la realitățile teoretice transmise în cadrul programelor de formare, precum și la realitățile social-economice, profesionalizarea cadrelor didactice prin stagiile de formare continuă nu mai poate fi privită drept un simplu program cu finalități prestabilite, ci un veritabil proces de cercetare și acțiune. Metodele utilizate în cadrul stagiului de formare vor fi supuse constant unui proces de transformare, pe parcursul experimentării lor în cadrul respectivului stagiu astfel încât finalul fiecărui program de formare să poată constitui un progres nu numai pentru format, ci și pentru formator prin feedbackul obținut pentru metoda aplicată. În acest fel, ajustările fiecărei metode vor reprezenta căi prin care metoda va dobândi noi valențe ce vor putea fi utilizate ulterior, progresul metodologic al procesului de formare a cadrelor didactice putându-și afla resursele fie în domeniul practic aplicativ al formării, fie în cel al cercetării teoretic-aplicative [9, p. 109 -110].

Elena Joița emite un profil al profesionistului în educație:

1. Dimensiunea cognitiv-axiologică: capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale); capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale);

2. Dimensiunea motivațional-atitudinală: capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoricatitudinal, al orientării în problematică;



3. Dimensiunea acțional-strategică: competențe normativ-generale; competențe acțional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor) [6, p. 183-197].

Profesionalizarea înseamnă o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente [8, p. 20], deoarece cadrul didactic se confruntă în munca sa cu două tipuri de situații, pentru abordarea cărora sunt necesare două categorii de competențe diferite:

Situații repetitive și relativ ritualizate, pentru care profesorul dispune în repertoriul său profesional de competențele necesare pentru a le aborda și soluționa rapid și eficient. Este vorba de situațiile de consultare a documentelor școlare curriculare, de elaborare și completare a documentelor școlare care fac obiectul activității profesorului, de proiectare și organizare a unor situații de învățare, de pregătire a mijloacelor didactice necesare ș.a.

Situații noi, neobișnuite, care configurează un spațiu de incertitudine și risc și pentru care se impun abordări noi, nespecifice, creative, neconvenționale, care cer uneori timp de reflectare și explorare, implică ezitări. Putem include în această categorie marea majoritate a activităților de predare-învățare-evaluare de la clasă, în cadrul cărora intervenția didactică se personalizează și se adaptează unui complex de factori situaționali: relația cu elevii, considerați ca individualități, dar și în colectiv, relația cu părinții, cu celelalte cadre didactice și cu conducerea școlii; activitățile ce completează munca de la clasă și vizează cercetarea de specialitate, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale ș.a. În consecință, un model al profesiei didactice trebuie să cuprindă atât competențe standardizabile (măsurabile, observabile), cât și competențe nestandardizabile (cu un coeficient mare de subiectivitate). În prima categorie pot fi incluse competențele legate de analiza pedagogică a conținuturilor și a documentelor școlare curriculare, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice ș.a., iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea, ș.a. [9, p. 182].

Noile abordări interdisciplinare au impus cerințe de profesionalizare tot mai mari. „Date fiind condițiile de evoluție rapidă a societății, formarea inițială trebuie să lase loc posibilității de reconversie profesională. Individul are nevoie, pe lângă deprinderile (competențele) specifice profesiunii didactice, și de experiențe colaterale, care să-i dea posibilitatea să facă față cerințelor sociale tot mai diverse” [5, p. 35].

Nu putem pretinde formarea unui cadru didactic universal valabil, el se desăvârșește în cursul activității la catedră, în cursul interacțiunilor cu elevii. Programele de formare inițială au ca finalitate formarea competențelor specifice pentru profesiunea didactică, dar parcurgerea unui program de formare inițială nu este suficientă pentru formarea acestor competențe, întrucât complexitatea lor nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată.

Personalitatea tinde către o nouă organizare, prin care individul să se adapteze mai bine condițiilor de mediu. Toate acestea se desăvârșesc în cursul formării continue,



unde progresele se concretizează în succesele în confruntarea cu problemele cărora individul le face față apelând la funcțiile sale intelectuale, la abilitățile sale creative și volitive [5, p. 39].

Referințe bibliografice:

1. BARNA, Andrei. *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995. 176 p. ISBN 973-30-4783-x;
2. Comisia Comunităților Europene. *Memorandum asupra Învățării Permanente*. Brussels, 30.10.2000, SEC (2000) 1832;
3. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6;
4. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010. 400p. ISBN 978-973-46-1562-9;
5. IUCU, Romita. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004. 164 p. ISBN 973-8289-89-0;
6. JOIȚA, Elena. *Management educațional*. Iași: Polirom, 2000. 230 p. ISBN 973-683-597-9;
7. NECULAU, Adrian. *Educația adulților. Experiențe românești*. Iași: Editura Polirom, 2004. 224 p. ISBN 973-681-745-8;
8. PĂUN, Emil. Profesionalizarea carierei didactice. In: *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București, 2002;
9. ȘERBĂNESCU, Laura. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011. 227 p. ISBN 978-606-521-793-5;
10. TOMA, Steliana. *Autoeducație. Sens și devenire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 132 p. ISBN/COD 71682511982IPCRAAU;
11. VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Monografie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. 185 p. ISBN 978-9975-48-163-2.

CZU: 159.922.8:004.7

**EFACTELE CYBERBULLYING-ULUI ASUPRA STĂRII DE BINE
A ADOLESCENȚILOR
EFFECTS OF CYBERBULLYING ON ADOLESCENT WELL-BEING**

**Aurelia BEȚIVU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În acest articol, analizăm fenomenul cyberbullying-ului, cauzele, caracteristicile, manifestările, formele și impactul cyberbullying-ului asupra bunăstării adolescenților. Subliniem posibilele efecte negative asupra bunăstării care pot fi legate de hărțuirea cibernetică prin intermediul rețelelor sociale, inclusiv suferința psihologică, scăderea satisfacției cu viața și ideea suicidară. Încheiem cu sugestii de prevenire și intervenție, inclusiv utilizarea unor instrumente specializate de hărțuire cibernetică pentru a încuraja utilizatorii să caute ajutor.

Cuvinte-cheie: cyberbullying, bunăstare, social media, predictorii și rezultate, prevenire și intervenție

Abstract: In this article, we analyze the phenomenon of cyberbullying, causes, characteristics, manifestations, forms and the impact of cyberbullying on the well-being of adolescents. We highlight the possible negative effects on well-being that may be related to cyberbullying through social media, including psychological distress, decreased life satisfaction, and suicidal ideation. We conclude with suggestions for prevention and intervention, including the use of specialized cyberbullying tools to encourage users to seek help.

Keywords: cyberbullying, well-being, social media, predictors and outcomes, prevention and intervention



Odată cu creșterea semnificativă a comunicării digitale, noi provocări însoțesc noile facilități. În timp ce informațiile sunt mai accesibile și mai rapid primite, rata la care putem transfera date și ne putem conecta cu alții, mai înaltă, anonimul aparent din spatele tuturor, nu este întotdeauna benefic. Nu toată lumea are cele mai bune intenții atunci când folosește resursele digitale care se extind rapid și, adesea, cei mai tineri dintre noi sunt cei care nu numai că abuzează de aceste instrumente, dar și suferă abuzuri. Pe de o parte, în contextul siguranței online vorbim despre riscurile la care este supus adolescentul, considerându-l în acest sens vulnerabil, cel puțin din două perspective: pentru că trece prin metamorfoza spre viața de adult dar și fiind cel care este addictable (dependent) de social-media, ca sursă generatoare de riscuri. Pe de altă parte siguranța este una dintre fațetele stării de bine derivată din satisfacerea nevoilor umane din treapta a II-a a piramidei lui Maslow. Astfel ajungem să conectăm cyberbullying-ul, ca risc al comunicării digitale, cu starea de bine.

Odată cu tehnologizarea, bullying-ul a căpătat noi valențe, evoluând la fenomenul de „cyberbullying”, care definește hărțuirea online. Hărțuirea cibernetică este descrisă ca „prejudiciul deliberat și repetat provocat prin utilizarea telefoanelor mobile/smartphone-urilor, computerelor/tabletelor și a altor dispozitive electronice (inclusiv dispozitive de jocuri Wi-Fi) [12].

Hărțuirea în mediul online sau așa numitul cyberbullying (din engleză) are loc prin intermediul rețelelor sociale, a diferitelor aplicații online, camere chat, unde postările pot fi făcute publice prin intermediul computerelor, tabletelor sau telefoanelor mobile, când o persoană sau un grup de persoane este în repetate rânduri înjosită, criticată și luată în derâdere de către o altă persoană sau grup de persoane, utilizatori ai Internetului [7].

Așa cum am specificat anterior social media este sursa cea mai extinsă prin care se aplică cyberbullying-ul. Imaginea dată ilustrează procentual platformele *social media* prin care persoanele experimentează acest tip de hărțuire.

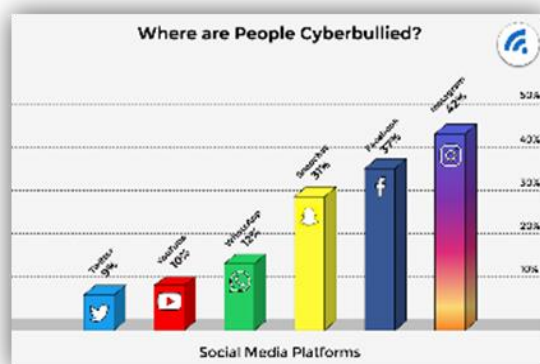


Fig. 1. Platformele *social media* prin care persoanele experimentează cyberbullying-ul [1]

Așa cum nu orice agresiune este considerată bullying, la fel și nu orice agresiune în mediul online este considerată cyberbullying. Principalele caracteristici ce se conturează în cazul hărțuirii online sunt: online, repetat, intenționat. Însă:

- este o modalitate mai ușoară de a agresa pentru că, spre deosebire de agresiunea tradițională;
- nu implică interacțiune față în față;



- nu prezintă prea mult pericol pentru agresor;
- are spațiul oriunde, oricând;
- neîntreruptă, poate continua în afara orelor de școală, inclusiv nopțile și weekendurile;
- este mai frecventă (are loc cu o rată de peste două ori mai mare decât hărțuirea tradițională);
- mulți agresori cibernetici cred că comportamentul lor este mai puțin dăunător sau prezintă un risc mai mic de consecințe, deoarece sunt „doar cuvinte”;
- desensibilizarea agresorului;
- incapacitatea de a identifica impactul acțiunilor lor sau de a recunoaște atunci când o situație a avansat la un nivel toxic sau dăunător;
- dificil de recunoscut din cauza insultelor acoperite și chiar a limbajului codificat;
- poate rămâne ascunsă de părinți și profesori în diferite aplicații populare pentru adolescenți ș.a.

Aceste caracteristici ne permit a distinge hărțuirea online de alte tipuri de hărțuire. Specificitatea cyberbullying-ului este determinată și de anume manifestări ale acesteia: mesaje care țintesc să denigreze imaginea unei persoane; comentarii răutăcioase la fotografii sau la alte postări; distribuire de fotografii sau informații personale distorsionate, ajunse întâmplător sau intenționat la persoanele care se implică în hărțuire; limbaj agresiv în timpul jocurilor online în perechi sau grup pe care le preferă atât copiii din ciclul primar, cât și adolescenții [7]; răspândirea minciunilor sau postarea de fotografii jenante ale cuiva pe rețelele de socializare; transmiterea de mesaje supărătoare sau de amenințări prin platformele de schimb de mesaje; copierea identității unei persoane și transmiterea în numele acesteia de mesaje răuvoitoare cuiva – aceasta din urmă fiind pasibilă de răspundere penală [4].

La fel de multiple sunt și formele acestui fenomen:

- *Intimidarea și amenințarea* – hărțuitorii folosesc Internetul pentru a ajunge mai repede la victima țintită cu scopul de a o intimida prin mesaje sau comentarii negative, fie scrise în mesaje private, fie postate acolo unde mai mulți utilizatori le pot citi și se pot alătura. Amenințările pot fi de diferită natură, începând cu divulgarea anumitor informații personale, până la amenințări de aplicare a violenței asupra persoanei vizate sau apropiaților săi.
- *Excluderea* – hărțuitorii doresc să oblige astfel o persoană să părăsească un anumit grup (cerc de prieteni, clasa în care învață copilul, alte grupuri de interese etc.), adresându-i mesaje și comentarii cu caracter denigrator, care l-ar diferenția de grupul cu care se identifică.
- *Denigrarea/defăimarea* – în unele situații hărțuirea începe de la anumite caracteristici particulare pe care le posedă un copil. De exemplu, trăsături fizice (culoarea pielii, înălțimea, masa corporală etc.), dizabilități fizice sau psihice, orientare religioasă, apartenența etnică, limba vorbită, statutul social, anumite preferințe sau hobby-uri etc. Toate acestea sunt utilizate de hărțuitori ca puncte de pornire a agresiunii în mediul online.

- **Șantajul** – hărțuitorii pot ajunge și la situații când încearcă să șantajeze victima, cerându-i anumite servicii sau bunuri în schimbul nedivulgării anumitor informații [7].

Trolling: Folosirea insultelor sau a unui limbaj rău pentru a provoca pe cineva este trolling. Se poate întâmpla în fiecare forum și este, de asemenea, foarte răspândit în jocurile online. Indiferent dacă se întâmplă pe Instagram, Snapchat, Facebook sau alte rețele sociale sau serviciu online, trollingul are loc în mod regulat și poate dăuna bunăstării unui copil.

Hărțuire: Aceasta este o formă susținută și intenționată de agresiune care poate implica mesaje trimise copilului sau unui grup de copii. Poate avea implicații grave asupra bunăstării unui copil datorită naturii sale constante și rău intenționate.

Ieșire (outing): ieșirea este actul de a face de rușine sau de a rușina în mod deliberat un copil sau un grup cu informații care sunt considerate private sau sensibile. Mai ales distructiv este orice de natură sexuală, inclusiv imagini, videoclipuri sau divulgarea unei preferințe sexuale sau de gen.

Fraping: Fraping este actul unei alte persoane care accesează contul de socializare al unui copil și postează conținut care ar fi considerat nepotrivit.

Dissing: Acesta este actul de a trimite sau de a posta online informații crude sau defăimătoare cu intenția de a distruge reputația sau prietenii altui copil. Această formă de hărțuire cibernetică poate include imagini, videoclipuri (potențial manipulate) sau minciuni.

Profiluri false: hărțuirea cibernetică oferă agresorul multe modalități de a-și ascunde identitatea, iar profilurile false sunt deosebit de eficiente în acest sens. Folosind un profil fabricat sau furând personajul altcuiva, agresorul poate fi oricine.

Cu referire la cauzalitatea acestui fenomen putem identifica o serie de cauze ce determină cyberbullying-ul. Cele mai răspândite cauze care generează cyberbullying-ul și raportarea procentuală a acestora sunt ilustrate în Figura 2.

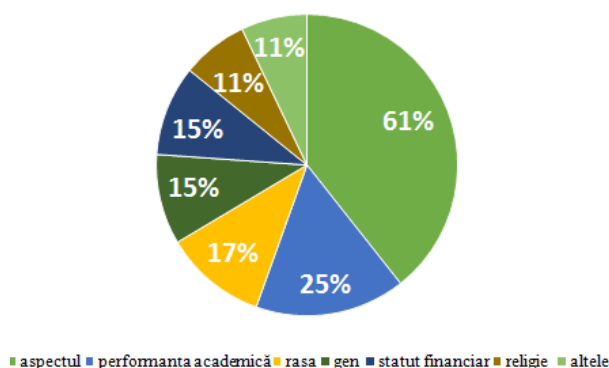


Fig. 2. Cauzalitatea fenomenului de cyberbullying

Datele prezentate în diagramă ilustrează ponderea cea mai mare a *aspectului persoanei* ca cauză generatoare de cyberbullying-ul (61%), urmată de *performanța academică* (25%), *rasă* (17%), *gen* (15%), *statut financiar* (15%), *religie* (11%), *altele* (11%).



Statisticile la nivel internațional ne arată că problema cyberbullying-ului a luat amploare, mai cu seamă în perioada pandemică și conform celor mai recente statistici mondiale privind cyberbullying-ul (2022) constatăm: 36, 5% din populație a experimentat acest tip de agresiune ca victimă; 60% de adolescenți au trăit una din formele cyberbullying-ului; 70% de adolescenți au raportat că s-au răspândit zvonuri false despre ei; 87% de adolescenți au fost martorii unei asemenea agresiuni; 95% de adolescenți sunt conectați la internet, iar 85% dintre ei folosesc social media [1].

La nivel național fenomenul de *bullying și variantei sale online* în rândul copiilor și tinerilor a ajuns la cote alarmante în ultimii ani. Situația în cauză preocupă din ce în ce mai mult atât părinții și profesorii, precum și psihologii. Toți aceștia caută împreună soluții pentru a opri și a ridica nivelul de conștientizare asupra acestui fenomen care poate să lase cicatrici emoționale adânci încă de la nivelul copilăriei și care poate să modeleze ulterior comportamentul copilului ajuns la maturitate [3]. Fiecare al patrulea elev din Republica Moldova (85%) este victimă a bullying-ului sau a asistat la situații de acest fel asupra altor copii. Cazurile sunt mai frecvente în rândul fetelor și al elevilor din clasele gimnaziale. Cel puțin așa arată un studiu al organizației UNICEF, desfășurat în 36 de instituții de învățământ din țară [11]. Cifrele menționate vorbesc despre faptul că cyberbullying-ul nu este o problemă secvențială ce vizează un segment îngust al populației, dimpotrivă, denotă existența unei probleme complexe care afectează în special adolescenții și are repercursiuni grave asupra stării de bine a acestora.

Efectele cyberbullying-ului sunt evidente pentru ceea ce reprezintă starea de bine (wellbeing) a adolescentului, aceasta din urmă fiind tratată în mod conventional ca stare de spirit pozitivă (de exemplu, mulțumire, fericire), absența emoțiilor negative (de exemplu, depresie, anxietate), satisfacție, împlinire și funcționare pozitivă și deseori fiind confundată cu bunăstarea (wellness), sau fericirea, sănătatea. Nu există un consens în jurul unei singure definiții a stării de bine /bunăstării. În scopuri de sănătate publică, bunăstarea fizică (eg. simțindu-se foarte sănătos și plin de energie) este, de asemenea, privită ca fiind esențială pentru bunăstarea generală. Cercetătorii din diferite discipline au examinat diferite aspecte ale bunăstării, care includ următoarele: sănătatea fizică; bunăstarea economică; bunăstarea socială; dezvoltarea și activitatea; stare de bine emoțională; bunăstarea psihologică; satisfacție în viață; satisfacția specifică domeniului de activitate; activități și muncă antrenate [14].



Fig. 3. Aspecte ale bunăstării [Ibidem]



În cazul cyberbullying-ului, conform UNICEF, efectele pot fi de lungă durată și pot afecta o persoană în multe feluri: psihic – te simți supărat, stânjenit, prost, chiar furios; emoțional – te simți rușinat sau îți pierzi interesul pentru lucrurile care îți plac; fizic – te simți obosit (ai insomnii) sau ai simptome precum dureri de stomac sau de cap.

Suferința copiilor hărțuiți se manifestă prin izolare, tristețe, stimă scăzută de sine, sentimentul de singurătate, eșec sau chiar abandon școlar, stări depresive și chiar tendințe suicidale. Problema hărțuirii în general și în special în școală are un caracter complex, ea începe pe coridoarele școlii și poate continua online, precum și viceversa. Acest lucru demonstrează că o astfel de problemă necesită și o abordare complex [Ibidem].

În conformitate cu Cyberbullying Reseach Center se determină efectele agresiunii de tip cyberbullying: 64% - abilitatea de a învăța scade și nu sunt în siguranță în mediul în care se află; 19% - probleme emoționale; 14% - probleme relaționale; raportează dublu probleme de comportament și de sănătate mintală; raportează dublu dureri de cap și stomac și insomnie.

UNICEF și partenerii lor globali vin și cu o serie de recomandări de acțiuni preliminare pentru a atenua riscurile online pentru copii:

Pentru guverne: să consolideze serviciile principale de protecție a copilului pentru a se asigura că acestea rămân deschise și active pe tot parcursul pandemiei; instruirea lucrătorilor din domeniul sănătății, educației și serviciilor sociale cu privire la efectele pe care COVID-19 le poate avea asupra bunăstării copiilor, inclusiv riscuri online crescute.

Executivul trebuie să intensifice inițiativele de sensibilizare și educaționale privind siguranța online a copiilor și asigurați-vă că furnizorii de servicii sociale, școlile, părinții și copiii sunt conștienți de mecanismele de raportare locale și au un număr de asistență de linii de asistență și linii de asistență locale.

Un nou Program național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 este elaborat de MMPS cu susținerea UNICEF Moldova. Industria tehnologiei informației, inclusiv platformele de rețele sociale: Asigurați-vă că platformele online au măsuri de siguranță și de salvagardare sporite, în special instrumente virtuale de învățare, și că acestea sunt în mod clar accesibile educatorilor, părinților și copiilor; să promoveze și să faciliteze serviciile de recomandare și linii de asistență pentru siguranța copiilor; elaborează politici standard de moderare care sunt alinate la drepturile copiilor; să utilizeze măsuri de protecție încorporate în timp ce inovează, după caz, și să ofere conectivitate la internet pentru a îmbunătăți accesul copiilor defavorizați din gospodăriile cu venituri mici.

Pentru școli: să actualizeze politicile actuale de protecție pentru a reflecta noile realități pentru copiii care învață de acasă; să promoveze și să monitorizeze comportamente online bune și să se asigure că copiii au acces continuu la serviciile de consiliere la școală.

Pentru părinți: să se asigure că dispozitivele copiilor au cele mai recente actualizări de software și programe antivirus; să aibă dialoguri deschise cu copiii despre cum și cu cine comunică online; lucreți cu copiii pentru a stabili reguli pentru cum, când și unde poate fi utilizat internetul; să fie atenți la semne de suferință la copii care pot



apărea în legătură cu activitatea lor online și să cunoască politicile din districtul școlar și mecanismele locale de raportare și aveți acces la numeroase linii de asistență și linii de asistență la îndemână [2].

Un șir de instituții și organisme internaționale și naționale oferă sprijin adolescenților, școlii, părinților în vederea prevenției sau soluționării cazurilor de cyberbullying: *UNICEF*, *Sigur Online* – portal interactiv de informare și promovare a utilizării în siguranță a Internetului de către copii cu sprijinul și implicarea specialiștilor, *Child helpline international* – este o organizație cu impact colectiv cu 159 de membri din 135 de țări și teritorii din întreaga lume, *Stop bullying* – proiect „Eforturi comune pentru a combate bullying-ul în Moldova”, ș.a.

Concluzie: Hărțuirea cibernetică este o problemă socială în creștere care a devenit prea comună în comunitățile online. Agresiunea de tip cyberbullying este în legătură cauzală directă cu starea de bine a adolescenților și determină o serie de efecte pe termen lung, care necesită a fi precăutate prin efort comun susținut de toate structurile și toți actorii implicați în procesul educațional al adolescenților.

Referințe bibliografice:

1. All the latest cyberbullying statistics 2022 [online] [citat 04 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.broadbandsearch.net/blog/cyber-bullying-statistics#post-navigation-0>;
2. Analiza situației copiilor și adolescenților din Republica Moldova. Progresul precum și provocările în promovarea și respectarea drepturilor copiilor și adolescenților în perioada 2016-2022 [online] [citat 23 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/analiza-situa%C8%9Biei-copiilor-%C8%99i-adolescen%C8%9Bilor-din-republica-moldova>;
3. Bullying-ul și cicatricele emoționale adânci pe care le poate lăsa asupra copiilor [online] [citat 07 oct. 2022]. Disponibil: <https://anticoruptie.md/ro/investigatii/social/reportaj-bullying-ul-si-cicatricele-emotionale-adanci-pe-care-le-poate-lasa-asupra-copiilor>;
4. Cyberbullying: Ce este și cum îi punem capăt? 10 lucruri pe care adolescenții vor să le știe despre cyberbullying [online] [citat 14 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/articole/cyberbullying-ce-este-%C8%99i-cum-%C3%AEi-punem-cap%C4%83t>;
5. Effects of cyberbullying: what parents and teenagers need to know [online] [citat 14 sept. 2022]. Disponibil: <https://socialmediavictims.org/cyberbullying/effects/>;
6. GIUMETTI, G. W., KOWALSKI, R. M. Cyberbullying via social media and well-being. In: *Current Opinion in Psychology*. Volume 45, June 2022, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314>;
7. Hărțuirea în mediul online și rolul școlii [online] [citat 12 sept. 2022]. Disponibil: <https://siguronline.md/rom/educatori/informatii-si-sfaturi/hartuirea-in-mediul-online-si-rolul-scolii>;
8. <https://childhelplineinternational.org>;
9. <https://childhelplineinternational.org/moldova-telefonul-copilului-116111-moldova/>;
10. <https://stopbullying.md/>;
11. Siguranța online a copiilor: bullying și cyberbullying [online] [citat 04 oct. 2022]. Disponibil: <https://mediacritica.md/podcast/siguranta-online-a-copiilor-bullying-si-cyberbullying/>;
12. SINGHAL, M. How to Prevent Cyberbullying. 5 ways to protect your teen from cyberbullying [online] [citat 07 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-therapist-mommy/202111/how-prevent-cyberbullying>;
13. TURCHINĂ, T., VAȘCHEVICI, C., ASTRAHAN, L. *Stop bullying – cunosc, înțeleg, aplic*. Ghidul profesorului pentru realizarea activităților de instruire cu elevii. 11-15 ani [online] [citat 24 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/7036/file/Stop%20bullying%20-%20cunosc,%20%C3%AEn%C8%9Beleg,%20aplic.pdf>;
14. Well-Being Concepts [online] [citat 04 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm>
15. What is wellness? [online] [citat 24 sept. 2022]. Disponibil: <https://globalwellnessinstitute.org/what-is-wellness/>.



Secțiunea I. VIZIUNE ȘI STRATEGII



CZU 111.11

ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE CONCEPTULUI DE EXISTENȚĂ UMANĂ CONTEMPORARY APPROACHES TO THE CONCEPT OF THE HUMAN EXISTENCE

**Claudia Daniela ARGHIROIU, profesoară în învățământul preșcolar, grad didactic I
Grădinița Nr. 23, sector 2, București, România**

Rezumat: Articolul prezintă principalele abordări ale conceptului de existență umană pornind de la motto-ul lui Viktor Frankl care sensibilizează subtil: „...cel care are unde și pentru ce să trăiască poate îndura aproape orice”, îmbinând umanismul cu știința, generează cea mai importantă concepție psihologică de la S. Freud și A. Adler încoace, analiza existenței umane a generat obiectul și conținutul logoterapiei. Alfabetizarea existențială a presupus asigurarea premiselor de interiorizare și externalizare a unor atitudini în raport cu sensurile vieții umane și învățarea unor modele de conduită socială în baza valorilor generațiilor contemporane. Din perspectivă cultural-filosofică se constată, că abordarea existenței umane conturează o problematică ontologică, epistemologică, fenomenologică și pragmatică referitoare la dezvoltarea omului ca valoare creatoare de valori implicând afirmarea complexă a potențialului uman. Măcinată de căutări ale sensului vieții, societatea contemporană este măcinată de contradicții existențiale, ce capătă accente suplimentare în dezbaterile științifice privind noile conotații ale existenței umane, impuse de ritmul dezvoltării socio-culturale a civilizației contemporane.

Cuvinte-cheie: psihoterapie, tensiune existențială, umanism

Abstract: The article presents the main approaches to the concept of human existence starting from Viktor Frankl's motto that subtly sensitizes: "...he who has where and what to live for can endure almost anything", combining humanism with science, generates the most important psychological conception from S. Freud and A. Adler henceforth, the analysis of human existence generated the object and content of logotherapy. Existential literacy presupposed ensuring the premises of internalization and externalization of some attitudes in relation to the meanings of human life and the learning of some models of social conduct based on the values of contemporary generations. From a cultural-philosophical perspective, it is found that the approach to human existence outlines an ontological, epistemological, phenomenological and pragmatic issue related to the development of man as a value creator involving the complex affirmation of human potential. Grinded by searches for the meaning of life, contemporary society is grinded by existential contradictions, which gain additional emphasis in scientific debates regarding the new connotations of human existence, imposed by the pace of socio-cultural development of contemporary civilization.

Keywords: psychotherapy, existential tension, humanism

Importanța cercetării existenței umane se desprinde din preocupările științifice ale cercetătorilor din diverse domenii privind soluționarea unei probleme fundamentale, semnificația și sensul existenței, avansată de sistemele postmoderne de educație, pe plan global, ca resursă de (auto) perfecționare permanentă, determinată de exigențele sociale contemporane. Premisa de la care se pleacă în examinarea acestui subiect de mare relevanță socială antrenează amintirea umanismului, ca metaparadigmă transdisciplinară complexă, cu puternice rădăcini în istoria gândirii filosofice, care a generat un salt axiologic spre înțelegerea dintr-o nouă perspectivă a existenței umane. Gordon W. Allport, renumit profesor de Psihologie la Universitatea din Harvard, sublinia în prefața cărții *Omul în căutarea sensului vieții*, meritul lui Viktor Frankl de a introduce o nouă direcție psihologică în cadrul psihoterapiei – logoterapia. Cercetările lui V. Frankl – deschizătorul celei de-a treia direcții a Școlii vieneze de psihoterapie, după psihanaliza



lui Sigmund Freud și psihologia individuală a lui Alfred Adler – au pus în valoare partea de introspecție a omului îndreptat, care are o deosebită importanță în discernerea drumului care îi deschide orizontul viitorului, mai bine spus, contribuția sa hotărâtoare, într-o lume a derutei și dezorientării spirituale, în privința aprofundării ontologice de care are nevoie psihicul uman pentru descoperirea sensului propriei sale existențe. Se constată, că cea de-a treia școală vieneză de psihoterapie se concentrează asupra sensului existenței umane, asupra căutării sensului de către om. V. Frankl a ales logosul – care în grecește înseamnă și cuvânt și sens, dar și cultivare sau căutare – pentru a denumi noua direcție psihoterapeutică și pentru a sublinia că orice preocupare psihoterapeutică trebuie să țină seama de tensiunea existențială, trăită de orice persoană umană, legată de aflarea sensului existenței umane [6, p. 350].

Paradigma postmodernității presupune „o abordare filosofică și critică a curentelor de gândire revoluționară ale secolului XX, apărută pe fondul revoluției științifice teoretizate de Thomas Kuhn. Pentru Viktor E. Frankl, viața reprezintă, valoarea supremă [7, p. 198]. În intenția de a trece în revistă determinantele evocării sensurilor existenței, se constată, că *paradigma reflecției, a reflexivității și a interpretării semnificațiilor vieții umane* presupune „găsirea de soluții specifice în identificarea și rezolvarea problemelor critice”. În accepțiunea noastră reflecțiile filosofice presupun activități de formulare a unor interpretări cu privire la anumite probleme existențiale, în timp ce reflexivitatea este definită prin intenția explicită de a analiza problemele prin implicații metacognitive. Valorile morale constituie, pentru Viktor E. Frankl, dar și pentru logoterapie – căile de acces spre descoperirea sau redescoperirea sensului vieții, acestea fiind constituite din trăirea valorilor existențiale care marchează auto-transcendența și existența fiecărui om [Ibidem, p. 94]. Cu alte cuvinte, nu putem vorbi de o logoterapie fără implicarea spiritualului. Găsirea sensului este o prioritate, dar și necesitate pentru umanitatea modernă și contemporană, pe care se pare că preocupările zise pozitiviste au ignorat-o; aceasta constituindu-se într-o dovadă în plus că oamenii – în calitate de persoane sau ființe personale – au nevoie de cunoaștere, dar una îndreptată spre descifrarea și îmbogățirea existențială a ființei umane.

Subliniem importanța analizei existențiale care a fost realizată de Viktor Frankl pentru psihoterapia modernă. Problematika confruntării omului cu suferința nu poate lipsi, deoarece orice existență – mai ales după căderea protopărinților, oglindită ca o cădere sau fracturare chiar și de filosofie, cum spune Constantin Noica – presupune îndrăzneala de a lupta cu greutățile în momente în care se cer eforturi de auto-depășire. La această dimensiune transcendențială ne îndreaptă și perspectiva logoterapiei, având punctul de pornire în însăși experiența existențială tragică a lui Viktor E. Frankl. Vom căuta să identificăm și să explicăm cât de important este locul pe care îl are credința în terapia bolilor sufletești și trupești, subliniind totodată și rolul suferinței în dobândirea mântuirii sufletului omenesc, precum și în descoperirea sensului vieții, unicul sens al omului în creștinism.

Conchidem aici, că *omul are chemarea de a dovedi înțelepciune în a-și conduce viața* în așa fel încât să ajungă a descoperi fericirea chiar la granița cu suferința [6, p. 9]. Acest fapt reiese din cele 32 de cărți scrise pe această temă de V. Frankl, cărți ce



constituie o adevărată provocare pentru un teolog ortodox, mai ales, atunci când acordă timpul necesar unei analize – chiar și succinte – a cercetărilor și a concluziilor la care a ajuns. Fericirea descoperită la granița cu suferința l-a condus pe Viktor Frankl, nu fără ani de muncă, la întemeierea unei școli de psihoterapie, la transformarea acelor indivizi dintr-un lagăr de exterminare care erau doar purtătorii unui număr în acele ființe care au reușit să-și pună toată experiența tristă în descoperirea sensului vieții. Literatura de specialitate americană îl recunoaște pe Viktor Frankl ca fiind cel care a marcat cea de-a treia direcție a psihoterapiei vieneze [Ibidem, p. 237]. În centrul teoriei sale V. Frankl a plasat ceea ce am putea numi rolul forței motivatoare al omului, care se nu concretizată prin nimic altceva decât în această universală nevoie ontologică a persoanei umane de căutare a sensului vieții.

Incursiunea istorică în evoluția sensurilor vieții umane înainte de afirmarea filosofiei lui Viktor Frankl, în secolele XIX-XX, promovează o imagine optimistă, susținută de previziuni și predicții cu privire la rolul inovator al evoluției tehnice industriale și economice de mare amploare, despre lume și libertatea nelimitată de care trebuie să se bucure omul. Viktor Frankl s-a arătat preocupat de a adânci cercetările sale, prin care să confirme că numai identificarea sensului de către fiecare persoană umană – desigur ca membră sau părtașă la o comunitate – poate aduce vindecare de starea dezastruoasă în care se afla omenirea după două dezastruoase conflagrații mondiale, așa cum istoria umană nu mai consemnase până atunci. Însuși Francis Fukuyama avea să constate – pe baza studiilor de sociologie – că într-o stare de disperare, credincioșii au șanse de a găsi mai ușor soluții decât ateii, deoarece *credincioșii sunt mai încrezători decât ateii*, fapt confirmat și de R. Baumeister: *moartea la creștini implică mântuirea și fericirea* [3, p. 373], dar aceeași valorificare pozitivă a morții i-a prilejuit lui V. Frankl și credința sa, că gândirea umană generează sensuri noi ale existenței umane.

Dezbaterile filosofice privind sensul vieții determină abordarea celor patru nevoi ale existenței umane. Pentru a da cea mai bună definiție sensului vieții, se cuvine a aminti cele patru nevoi umane de sens, care – după R. Baumeister – pot fi considerate a fi: *scopul vieții, valoarea pozitivă a acesteia, eficacitatea sau eficiența vieții și demnitatea ca formă de stimă de sine*. Din analiza acestor nevoi deducem la ce se referă sau la ce se raportează ceea ce denumim, în mod general, căutarea sensului vieții, care este structural-ontologică. *În această perspectivă, logoterapia* nu neagă trecutul persoanei, dar accentuează nevoia oricărei ființe umane de viitor, de aceste proiecții care să-l ajute să iasă din cenușiul acestei vieți. Psihanaliza are rolul de eliberator, pe care-l are și spovedania în creștinism, dar mai este nevoie și de această proiecție pe care o presupune împărtășirea harului dumnezeiesc, adică de acel ajutor care-i dă omului posibilitatea de a transcende condiția sa personală, limitată de păcat și de această *resetare* pe care o moștenește ca pe un dat ereditar spiritual, dar și a lumii în care trăiește, identificând acele *logouri* prezente ca niște lumini în întregul univers.

În sens strict, după cum V. Frankl însuși o afirmă, la această întrebare – *Ce este sensul?* – nu putem răspunde cu prea multă ușurință, dar îl putem identifica din nevoile amintite care diferă de la om la om – după puterea credinței, după dorința sa sinceră de



a se vindeca de rănilile răului și de a colabora deopotrivă cu duhovnicul și cu medicul; din aceste motive putem spune că răspunsul la această întrebare trebuie înțeles în mod diferit, ținând cont de unicitatea sau specificul personal al fiecărei ființe umane și în acest sens am putea vorbi de sensurile vieții, adică de modurile diferite de a percepe același sens al vieții general uman, de împrejurările în care se poate afla cineva într-un moment al vieții sale.

Provocările de zi cu zi ne pun în fața unor decizii pe care le luăm cu responsabilitate și le aplicăm propriei noastre existențe. R. Baumeister arată că sensul îl putem distinge și din acea posibilitate care ni se oferă fiecăruia dintre atunci când luăm decizii pe baza opțiunilor, a sistemelor de valori care ne ghidează sau când suntem puși să reflectăm la implicațiile comportamentelor noastre în perspectiva unor planuri pe termen lung și a ierarhiei obiectivelor. Deciziile, obligațiile, ambițiile, promisiunile și alți asemenea factori pot determina modul în care vom acționa.

Nicolae Steinhardt spunea în această privință: *Nu mi-e frică de ceea ce Dumnezeu va face din mine, ci de ceea ce voi face eu însumi din mine*, adică din propria mea persoană [13, p. 298]. *Prin voia sa liberă, cu care a fost înzestrat de la creație, omul se află și este liber să aleagă între a deveni rob patimilor și a nu se pleca lor, are puterea de a alege între păcat și virtute, aceasta din urmă fiind singura în stare să-i dăruiască omului cununa nemuririi* [14, p. 2].

Practic, fiecare este chemat să iasă din *propria carapace*: viața creștină este lupta neîncetată a creștinului de a ieși din oceanul acesta tumultuos și întunecat către zărilor luminoase și senine ale virtuților [Ibidem, p. 27]. Putem fi cuprinși de o anume apatie existențială, care poate contribui la conturarea unui fel de *carapace protectoare foarte necesară*. În asemenea momente, nu *durerea fizică rănește cel mai tare* (și faptul e valabil atât în ce-i privește pe adulți, cât și pe copii, atunci când sunt pedepsiți), *ci agonia sufletească cauzată de inechitatea în sine, de toată această nedreptate*. Același Roy Baumeister scrie că sensul este legat de limbaj, dar și de conexiunea mintală; aceasta din urmă este cea care leagă practic lucrurile între ele. Fiecare enunț pronunțat dă sens propozițiilor, deoarece nu pot să existe exprimări în propoziții fără un sens anume. *Din nefericire, viața omului poate fi lipsită de sens și din acest motiv trebuie căutate resursele în interiorul profund al fiecărei ființe umane. Din aceste rațiuni, V. Frankl grupează sensurile vieții în mai multe categorii: creaționist, experimental și atitudinal. Din cărțile sale descoperim diferența între ceea ce numim sensul vieții, sensul în viață și sensul întregii lumi. Autorul încearcă să ne determine a vedea cu prioritate imaginea de ansamblu a vieții noastre, deoarece filmul are sensul său ca întreg, însă el ni se dezvăluie atunci când vedem imaginile corelate care dau libertate ființei umane* [7, p. 41].

Dezbaterile științifice privind sensurile vieții care asigură libertatea umană converg spre ideea că rostul întregii educații este autonomizarea ființelor umane. Conform principiului libertății, fiecare individ uman este unic și irepetabil. Sensul – înțeles ca Sinn, care este un cuvânt germanic autohton [9, p. 17] – nu se sprijină pe latinescul sensus; totuși cele două cuvinte ar avea rădăcini comune indo-germanice [10, p. 6], pentru că se referă la un drum sau o călătorie ce vizează un scop sau o



perspectivă ce se impune a fi atinse. Din acest motiv cele două cuvinte ar răspunde cumva la întrebările: *Încotro?* sau *Pentru ce?* Prin această direcționare înțelegem că sensul nu a putut fi perceput de om atâta timp cât gândirea sa mitică sau religioasă a fost predominantă de *nostalgia Paradisului pierdut*, adică a fost prizonierul gândirii ciclice specifică religiilor cosmice. Aceasta a însemnat o adevărată schimbare radicală a felului de a gândi al oamenilor. Dacă în sens uman, orice țință se leagă de perspectiva umană, de viitorul spre care se îndreaptă, înseamnă că sensul se leagă de această direcție care vizează un scop anume. Pornind de la aceste detalieri, putem spune că sensul exprimă – cu alte cuvinte – aspirația sau țința spirituală și primește mai multe variante de înțeles; în conformitate cu așa-numitul *Compendium al Logoterapiei* [7, p. 99] și al analizei existențiale, care au fost formulate de către Viktor Frankl; ținând cont de toate acestea întemeietorul logoterapiei arăta că se poate vorbi de mai multe sensuri – totodată și mai detaliate – decât cele prezentate de R. Baumeister: sensul este văzut ca ceva deosebit de important (descoperirea sensului este legată de modul de interpretare al vieții); sensul este văzut ca scop sau țință, scopul putând fi atins doar prin intermediul unui mijloc, fiind vorba de o relație de cauzalitate axată spre viitor [15, p. 86]; sensul este văzut ca valoare; sensul este văzut ca realitate (sensul este real și are puterea de a influența experiența umană în decursul existenței; influențează existența individului și depinde de contextul în care trăiește); sensul ca formă de înțelegere (sensul poate să determine reacții emoționale determinând înțelegerea mai simplă a situațiilor complexe); sensul, văzut ca rezultat sau experiență; sensul, văzut ca un indicator de evaluare – se referă la posibilitatea unei persoane de a-și măsura așteptările, de a se autoevalua după standardele culturale, de apartenență la un anumit grup; sensul privit ca relație; sensul, văzut ca sens al propriei vieți, punctul nostru de lucru, de atac al logoterapiei și analizei existențiale.

După cum putem vedea, sensul este real și îndeplinește funcții importante în definirea persoanei umane; totodată, sensul este și cel care determină abilitățile persoanei de a-și controla comportamentul, ca să nu mai vorbim de acea abilitate înnoitoare sau inovativă prin care orice ființă umană caută căi de a ieși din tipare. Ca să folosim expresia lui Franci Fukuyama, am putea spune că sensul este cel care ajută pe oameni să-și manifeste nevoia de a găsi – în permanență – *reguli noi, care să permită noi forme de efort comun*; pur și simplu este acel *motor* fără de care ființa umană nu ar putea supraviețui. Pe scurt este cel care găsește soluții și răspunsurile cele mai potrivite la întrebările: *De ce?* și *Cum?* De aici și importanța sa capitală pentru om; de fapt este cel care reîmpropătează tinerețea gândirii și acțiunilor noastre. Putem fi de acord că sensul stimulează, dar și susține ceea ce am putea defini ca fiind devenirea umană, pe care orice persoană se simte chemată să o realizeze; din acest motiv *sensul s-a dezvoltat probabil ca să servească două scopuri majore* – spune R. Baumeister. Primul se referă la procesul învățării: sensul ne ajută să identificăm tipare în jurul nostru, pe baza cărora vom putea preconiza evenimentele viitoare. Al doilea scop major se referă la autocontrol: oamenii se folosesc de sens ca să ia decizii, ca să își poată orienta acțiunile și comportamentul și ca să poată gestiona stările afective.



Dacă ținem cont de faptul că avem de-a face cu o diversitate de persoane, care aparțin unei multitudini de culturi și exprimări lingvistice, putem spune că sensul ține și de ceea ce putem numi *Weltanschauung*, adică acea concepție despre lume și viață, care este specifică culturilor, religiilor și concepțiilor împărtășite de oameni, care nu sunt solitari, ci fac parte din diferite grupuri și comunități. În același timp însă depășește acest *Weltanschauung*, din moment ce are menirea de a elimina din existența umană – mai ales în momentele critice – acel *Wert-Vakuum* – lipsa valorilor, de care vorbea [4, p. 153]. La rândul său, Ferdinand Ebner – în cartea sa *Das Wort und die geistigen Realität* – arată că *Ischensamkeit* – solitudinea sau singurătatea eului *afectează existența individului modern*; această maladie nu se poate vindeca decât prin experiența unui *Tu accesibil prin vorbire*. Dialogul cu celălalt, care trece prin dialogul cu Dumnezeu, se opune monologului poetic sau filosofic al geniului ferecat în propria-i subiectivitate [5, p. 154]. Dialogul – prin cuvânt – cu Dumnezeu devine astfel fondator al întregii ființe sau personalități umane; acest dialog fondator este și cel care determină *Weltanschauungul* fiecărei persoane.

O incursiune prin cartea lui Monique Sayers, *A New Paradigm of Education: How to Support the Next Generations of Change-makers and Radically Inspire NEW Ways of Education*, descoperim un nou tip de educație dirijată de adevărul intrinsec în care prosperăm cu toții; o nouă paradigmă a educației este un răspuns colectiv la schimbările din educație. Este o renunțare blândă la toate vechile paradigme ale educației care nu au slujit interesul elevilor, profesorilor, mentorilor și părinților și explorarea noilor concepte care schimbă rapid educația.

*Plecând de la aceste punctări, putem spune că în existența umană a fiecărei persoane avem de-a face cu anumite idei-pivot sau axiale în jurul cărora se structurează personalitatea umană; această structurare este diferită de la un om la altul, dar și de la un popor la altul – nu fără a se lua în considerație credința religioasă și nivelul acesteia – în raport de ceea ce am putea numi *different minds* sau *culture and mental programmings*. Din acest motiv suntem de acord cu Roy Baumeister atunci când spune: *culturile oferă sisteme complexe de convingeri și de valori care ne îndrumă cum să gândim*. Acestea ne pun la dispoziție sisteme vaste, care ne ajută să interpretăm evenimentele, oferindu-ne contextele în care putem găsi sens vieții.*

În această ordine de idei, Viktor Frankl arată că practic, omul nu mai reacționează nici conform instinctului, *pentru că trebuie*, nici conform tradiției, *pentru că așa trebuie*. S-a ajuns, din nefericire, să nu mai înțelegem ce vrem de la viață; mai bine zis ajungem la un *vacuum existențial* de care amintea Hermann Broch, referitor la *vidul european al valorilor*. Acest *gol existențial – vacuum*, după cum îl numește V. Frankl – poate fi umplut doar cu ajutorul voinței de sens, dar omul nu dispune de ea, ci i se oferă pentru a-i potoli setea sa existențială de care vorbea psalmistul [11, pp. 1-6]. Pierderea sensului vieții sau de a trăi poate veni în urma unor amenințări sau pierderi radicale ce devalorizează persoana. Lev Tolstoi a fost aproape de sinucidere la vârsta de cincizeci de ani; rememorând acel moment tragic al vieții sale ținea să afirme. Confruntarea cu moartea este tratată cu mare interes de Lev Tolstoi în renumitul roman *Război și pace*, roman care a pus accentul pe familiile din înalta nobilime rusă din timpul războiului cu



Franța: Andrei Bolkonski, contele Pierre Buzuhov și Natașa Rostova. Scriitorul formulează concluzia la care a ajuns și transmite un mesaj fascinant privind importanța libertății omului. Discursul filosofic privind semnificația conceptului de libertate aduce în prim plan punctul de vedere a lui Jaspers care atribuie libertății mai multe semnificații: (a) „depășirea constrângerii, a simplei opinii în folosul cunoașterii întemeiate a lucrurilor”; (b) „libertatea e un process dialectic de căutare a adevărului”. Viktor Frankl – la rândul său – sublinia că la baza logoterapiei a stat un antidot, pe care l-a descoperit în urma unei unice experiențe existențiale trăite; acest antidot se referă la întrebarea legată de sensul vieții. El a observat – privind la camarazii săi din lagăr – faptul că pentru mulți deținuți simpla întrebare – *Ce rost are viața?* – a dat speranțe și putere atât lui cât și celor din jur. Carl G. Jung în sondarea adâncului uman nu de puține ori a fost foarte aproape de ceea ce arăta V. Frankl că această căutare a sensului vieții este definitorie pentru ființa umană; din această cauză – după minuțioase observații – postulând ipoteza, confirmată de practică, că ființa umană are o sete paradoxală de sens – scria că *absența sensului în viață joacă un rol crucial în etiologia nevrozei*.

Așadar, *sensul și nevoia de sens a persoanei umane* – așa cum reiese din sublinierile aduse în discuție – *înseamnă confirmarea existenței, a libertății, a fericirii, a prieteniei; sensul apare astfel legat de experiența existențială*. Conștiința este pentru Viktor Frankl *organul sensului*, prin intermediul ei omul putând să estimeze sensul situațiilor în acord cu legea morală, pentru că – așa cum spune și Roy Baumeister – *în cele mai multe cazuri, emoțiile transcend senzațiile*. Pentru V. Frankl – deși uneori încerca să se declare că nu ar fi o persoană prea religioasă – ateu sau necredinciosul este o persoană care nu vede transcendența conștiinței. Sensul vieții umane, așa cum apare formulat la V. Frankl, nu aparține psihoterapiei, ci mai ales religiei; din acest motiv putem spune că acesta – adică sensul vieții – este cel care constituie puntea dintre religie și psihologie. Arhimandritul Lazăr Abașidze menționa, că: „... este nedrept ca ultimul scop al vieții omului să fie binele celor apropiați, adică al oamenilor, chiar și în sensul grijii lui spre bunăstarea societății. Să contribuim la binele general este, fără doar și poate, datoria fiecărui om, dar nu este cea dintâi datorie și nu una exclusivă” [1, p. 71].

Concluziile ce se desprind în contextul dezbaterilor privind existența umană arată asupra importanței înțelegerii semnificațiilor nevoilor și a vieții umane, determinând analiza consacrată a principiilor logoterapiei, corelate cu valorile morale. Discursul științific edificat în articol ne ajută să înțelegem provocările postmodernismului. Analiza din perspectiva logoterapiei a sensurilor vieții lasă loc pentru a înțelege că nu putem depăși crizele spirituale ale timpului nostru dacă nu vom reflecta profund asupra interpretărilor științifice pe care le descoperim în filosofia existenței umane. Literatura este generoasă în această ordine de idei: sensul este văzut ca ceva deosebit de important (descoperirea sensului este legată de modul de interpretare al vieții); sensul este văzut ca scop sau țintă, scopul putând fi atins doar prin intermediul unor mijloace; sensul este văzut ca valoare; sensul este văzut ca realitate (sensul este real și are puterea de a influența experiența umană în decursul existenței; influențează existența individului și depinde de contextul vieții); sensul ca formă de înțelegere (sensul poate să



determine reacții emoționale determinând înțelegerea simplă a situațiilor complexe); sensul, văzut ca rezultat sau experiență; sensul, văzut ca un indicator de evaluare – se referă la posibilitatea unei persoane de a-și măsura așteptările, de a se autoevalua după standardele culturale, de apartenență la un anumit grup; sensul privit ca relație; sensul, văzut ca sens al propriei vieți, punctul de vedere al logoterapiei și analizei existențiale [7, p. 86].

Referințe bibliografice:

1. ABAȘIDZE, Arhim Lazăr. *Către sufletul împovărat de duhul întristării*. București: Ed. Sophia, 2012;
2. ADLER, Alfred. *Cunoașterea omului*. București: Ed. Iri, 1996;
3. BAUMEISTER, Roy F. *Sensuri ale vieții*. Cluj-Napoca: Ed. ASCER/ASCRED, 2011;
4. BROCH, Hermann. *Moartea lui Virgiliu*. București: Ed. Univers, 1975;
5. EBNER, Ferdinand. *Das Wort und die geistigen Realität*, 1952;
6. FRANKL, Viktor E. *Ärztliche Seelsorge, Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Huber Verlag, Bern, 2005;
7. FRANKL, Viktor E. *Teoria și terapia nevrozelor. Introducere în logoterapie și analiză existențială*. București: Ed. TREI, 2008;
8. FUKUYAMA, Francis. *Marea ruptură. Natura umană și refacerea ordinii sociale*. București: Ed. Humanitas, 2002;
9. GOLLWITZER, H. *The Christian Faith and the Marxist Criticism of Religion*. New York: Scribner, 1970;
10. NOELLE-NEUMANN, Elisabeth. *The Spiral of Silence A Theory of Public Opinion*, 1974;
11. PSALMI, Bibliaortodoxă.ro;
12. SAYERS, M. *A New Paradigm of Education*, 2021. ISBN-10 1925919358;
13. STEINHARDT, Nicolae. *Jurnalul fericirii. Manuscrisul de la Rohia*. Iași: Ed. Polirom, 2012;
14. TEȘU, Ioan. *Virtuțile creștine, cărări spre fericirea veșnică*. Iași: Ed. Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, 2001;
15. YALOM, Irvin D. *Psihoterapia existențială*, ediția a II-a. București: Ed. TREI, 2012.

CZU 371.11.001.76

**TEHNICI MANAGERIALE DE FACILITARE A TRANSFERULUI DE INOVAȚII ÎN
INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT
MANAGERIAL TECHNIQUES FOR FACILITATING THE TRANSFER OF
INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION**

***Aurelia BALAN, directoare, grad managerial superior,
învățătoare, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: Transformările socio-economice impun modernizarea sistemului de învățământ pentru a-l adapta la maximum la realitățile vieții publice. Cele mai importante mijloace de actualizare și modernizare a educației sunt procesele inovatoare care au loc în instituțiile de învățământ. Scopul proceselor inovatoare este dezvoltarea școlii ca sistem pedagogic și organizare socială specială, obținerea unor rezultate educaționale superioare calitativ noi și creșterea competitivității instituțiilor de învățământ. Atât managerii, cât și cercetătorii, examinează natura inovației și semnificația acesteia pentru dezvoltarea instituțiilor de învățământ. Articolul propune analiza unor strategii manageriale care ar facilita transferul de inovații la nivelul instituțiilor de învățământ.

Cuvinte-cheie: managementul inovațiilor, tehnici manageriale, transferul de inovații



Abstract: *The socio-economic transformations taking place in the country require the modernization of the education system in order to adapt it to the maximum to the realities of public life. The most important means of updating and modernizing education are the innovative processes that take place in educational institutions. The goal of the innovative processes is the development of the school as a pedagogical system and special social organization, the achievement of qualitatively new higher educational results and the increase of the competitiveness of educational institutions. Both managers and researchers examine the nature of innovation and its significance for the development of educational institutions. The article proposes the analysis of some managerial strategies that would facilitate the transfer of innovations at the level of educational institutions.*

Keywords: *innovation management, managerial techniques, innovation transfer*

Educația, fiind un fenomen social, este indispensabilă pentru ca societatea să supraviețuiască și să prospere. Acest fapt se datorează caracterului prospectiv al educației, care presupune evoluția și modificarea în raport cu provocările lumii contemporane, care se schimbă rapid și greu previzibil. Evoluția în educație trebuie să fie sistemică, sistematică, consecventă și scalabilă; prin urmare, profesorii de școală, profesorii de facultate, administratorii, cercetătorii și factorii de decizie politică sunt așteptați să inoveze teoria și practica predării și învățării, precum și toate celelalte aspecte pentru a asigura pregătirea de calitate a tuturor elevilor pentru viață și muncă.

Pentru ca un individ, o națiune și omenirea să supraviețuiască și să progreseze, inovația și evoluția sunt esențiale. Inovațiile în educație sunt de o importanță deosebită, deoarece educația joacă un rol crucial în crearea unui viitor durabil.

Inovația în educație este din ce în ce mai recunoscută ca fiind fundamentală pentru a forma noile generații de elevi gata să trăiască într-o societate în schimbare. În acest context, L. Pogolșa evidențiază principalele caracteristici ale inovației în învățământ:

- *inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată* (creșterea nivelului de educație al populației, a ratei de participare școlară, a rezultatelor, a performanțelor educaționale obținute de elevi (examene, teste naționale sau/și internaționale etc.);
- *inovația trebuie să fie durabilă* (descentralizarea învățământului);
- *inovația trebuie să fie o acțiune deliberată*, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi (prelungirea duratei obligatorii de școlarizare, care reușește să mențină în sistem și populația școlară expusă riscului abandonului școlar, programe educaționale de incluziune în sistemul de învățământ a persoanelor cu dizabilități, a celor defavorizați social și familial, a adulților etc.) [6, p. 4].

Prin urmare, inovația trebuie privită ca un instrument al schimbării necesare și pozitive. Orice activitate umană are nevoie de inovare constantă pentru a rămâne sustenabilă. Inovația este procesul de îmbunătățire a vieții, în timp ce predarea inovatoare este procesul de îmbunătățire a experiențelor de predare și învățare. Predarea și învățarea inovatoare este necesară astăzi din motiv că societatea are nevoie de oameni flexibili, creativi și proactivi – oameni care pot rezolva probleme, pot lua decizii, pot gândi critic, pot comunica ideile în mod constructiv și pot lucra eficient în echipe și grupuri. Predarea-învățarea va fi eficientă și relevantă atunci când cadrele didactice vor experimenta și vor aplica diferite tehnici și abordări pedagogice noi, vor



îmbunătăți curriculumul, vor proiecta designul orelor și al evaluărilor netradițional și vor crea condiții de implicare activă a elevului, inclusiv pentru autoevaluare. Or, fiecare cadru didactic trebuie să adopte o abordare inovatoare a predării pentru a menține elevii angajați în mod continuu în învățare și înțelegere.

Modernizarea școlii reprezintă un efort sistematic și continuu de a răspunde în mod eficient nevoilor elevilor din secolul XXI prin îmbunătățirea mediului de învățare și prin orientarea spre atingerea optimă a finalităților educaționale. Școlile care au o cultură a inovării se dezvoltă și au șanse mai mari de a reuși decât școlile care încearcă adesea să evite schimbarea și se tem de inovație. În acest fel, cultura inovării poate fi considerată ca bază a tuturor proceselor de schimbare a instituțiilor de învățământ. Succesul schimbărilor în instituțiile de învățământ se datorează implicării cognitive și afective a cadrelor didactice, deoarece anume ei sunt actorii de bază sau chiar autorii inovației educaționale. Prin urmare, profesorii școlari trebuie să urmărească ca schimbările să fie profunde, de durată, holistice, cu efecte pozitive și să răspundă preocupărilor și nevoilor elevilor și a ale lor personale. Este greu de format o cultură a inovării în instituția de învățământ, dacă profesorii nu se schimbă, deoarece formarea cadrelor didactice este una dintre strategiile cele mai solicitate și un factor-cheie în succesul transferului de inovații pedagogice.

În această ordine de idei, cercetătoarea V. Cojocaru recomandă nu doar cadrelor didactice din învățământul superior, dar și celor din învățământul general să realizeze transferul inovațional prin diverse modalități: brevete, comunicări științifice, articole în reviste, publicații ale congreselor, rapoarte, teze, publicații la seminare internaționale, monografii, manuale, lucrări metodice etc. Or, după cum afirmă autoarea, transferul inovațional ține de implementarea și diseminarea publicațiilor științifice în care apare informația; transferul inovațional implică o schimbare de atitudini a cadrului didactic față de problemele care apar în realitatea lor educațională, fiind transformări înnoitoare conștiente, menite să îmbunătățească radical calitatea educației la nivel micro- sau macro-structural [2].

Pentru realizare transferului de inovații, numeroase studii au subliniat importanța dezvoltării competențelor de inovare, denumite, de obicei „ale secolului XXI”, care depășesc abilitățile funcționale, cum ar fi folosirea unui computer sau unui alt software. Deși există abordări diferite cu privire la natura acestor abilități, se convine de obicei că acestea implică cunoștințe de nivel superior care sunt legate de activități creative, precum și de inovare, comunicare și colaborare, managementul informațiilor, rezolvarea problemelor etc. Specialistul T. Priscepa a identificat doi vectori ai eficacității activității pedagogice din punctul de vedere al naturii sale inovatoare:

- profesorul în activitatea sa implementează tehnici, metode, tehnologii deja create cu eventuala lor adaptare la condițiile reale ale activității profesionale;
- profesorul este capabil să creeze obiectiv noi tehnici, metode, tehnologii de activitate profesională [11, p. 50].

Autorul rus V. A. Slastenin operează cu termenul de „orientare inovatoare a activității pedagogice”, care presupune includerea cadrelor didactice, în primul rând, în procesele de asimilare și utilizare a inovațiilor pedagogice, întrucât procesele de creare



și distribuire a inovațiilor sunt axate pe un nivel înalt de competență pedagogică. Dacă profesorul este concentrat pe un proces inovațional constant, pe înțelegere și reflecție asupra propriei activități inovative, atunci el este capabil să-și fundamenteze și să transmită experiența inovativă pentru implementare pe scară largă [12].

În ceea ce privește conceptualizarea competenței de inovare, L. Darso susține că competența de inovare este capacitatea de a genera inovații prin gestionarea proceselor dinamice împreună cu altele. Autorul menționează că cei preocupați de creativitate vor avea viziuni, experiență, abilități și comportamente diferite de cele de rutină. Competența de inovare a personalului didactic este văzută ca „un grup de abilități și abilități separate necesare profesorilor pentru a îmbunătăți serviciul educațional actual” [4].

Este incontestabil faptul că, indiferent de context, competența de inovare este văzută mai mult ca niciodată ca o resursă neprețuită care poate face o persoană, o organizație sau o națiune să prospere într-o eră a exploziei cunoașterii și inovației. Acest lucru este susținut de literatura detaliată privind managementul care validează acea organizație inovatoare care este capabilă să folosească inovația pentru a-și îmbunătăți procesele sau pentru a face o distincție cu produsele și serviciile lor. Potrivit autorilor F. Watts, A. Garcia-Carbonell și M. Andreu-Andres, *barometrul dezvoltării competențelor de inovare* este un etalon care ia în considerare trei domenii de competență de inovare:

- 1) *capacitatea individuală* – integrează comportamente sau abilități care permit unei persoane să inoveze în îndeplinirea sarcinilor;
- 2) *capacitatea interpersonală* – sporește capacitatea individului de a inova prin interacțiunea cu un grup și reprezintă comportamentul care le permite celorlalți să se orienteze către obiectivele enunțate;
- 3) *capacitatea de rețea* – reprezintă abilitățile altora de a găsi soluții acceptabile în procesul de îndeplinire a sarcinilor într-o lume mai largă decât în mod normal [9].

Pentru formarea competenței de inovare, E. Du Chatenier consideră că este necesar de monitorizat următoarele aspecte ale colaborării inter-organizaționale în echipele de inovare:

- managementul interpersonal (implicare, impact, managementul conflictelor, învățarea mediului);
- managementul proiectelor (asumarea, prevalența, monitorizarea, deciderea cu atenție);
- managementul conținutului (analiza, explorarea, combinarea, concurența) [5].

Cu toate acestea, indiferent de punctul de vedere al inovației, există asemănări inevitabile, de exemplu, colaborarea și crearea de rețele cu partenerii interni și externi pentru a îmbunătăți produsul.

Autorii R. Butter și W. Van Beest în lucrările sale au propus validarea psihometrică a instrumentului de evaluare a competențelor de inovare. În opinia specialiștilor, *competența de inovare include cinci dimensiuni*: creativitate, gândire critică, lucru în echipă, inițiativă și relații, care sunt operaționalizate pentru 34 de itemi



ce descriu un comportament sau o acțiune necesară în diferite faze ale proceselor de inovare. Pentru fiecare dintre cele 5 dimensiuni sunt specifice anumite capacități:

- 1) *Creativitate*: capacitatea de a gândi dincolo de ideile, regulile, modelele sau relațiile existente, capacitatea de a genera sau adapta alternative, idei, produse, metode sau servicii semnificative, indiferent de posibilitatea practică și de valoarea adăugată.
- 2) *Gândire critică*: capacitatea de a analiza și evalua avantajele/ dezavantajele și de a estima riscurile implicate într-un scop.
- 3) *Inițiativă*: capacitatea de a influența/ lua decizii care favorizează schimbări pozitive, capacitatea de a influența oamenii creativi și cei care trebuie să pună în aplicare ideile.
- 4) *Munca în echipă*: capacitatea de a lucra eficient cu ceilalți dintr-un grup.
- 5) *Relații*: capacitatea de a implica factorii interesați din afara echipei [1].

Specialiștii M. Zabalza și A. Zabalza afirmă că nu există inovare fără pregătire, deci este necesar să existe procese susținute de formare a profesorilor și a tuturor persoanelor implicate. Pentru aceasta este nevoie de respectarea a două cerințe de bază: să fie *permanentă* și *relevantă*. *Permanentă* – se crede adesea că printr-o conferință, atelier, seminar etc., profesorul este în măsură să implementeze inovația. Din păcate, nu este cazul, deoarece trebuie să existe o planificare adecvată pentru a asigura sustenabilitatea acesteia. *Relevantă* – în concordanță cu spiritul inovației. Ar fi de dorit ca orice propunere de inovare să includă întotdeauna o propunere de formare paralelă pentru inovare [10].

Pentru a dezvolta practici de predare și abordări inovatoare ale învățării creative, este esențial ca procesul de formare să pregătească noii profesori să devină profesioniști reflexivi capabili să decidă modul în care o metodă sau o activitate de predare poate stimula creativitatea la elevi/ studenți. Scopul nu este doar de a îmbunătăți practicile și performanța, ci de a învăța oamenii care lucrează în organizație să gândească și să acționeze asupra învățării pentru îmbunătățirea continuă. Schimbările care apar depind de ceea ce fac profesorii, așa cum este descris de Stoll și Fink (1999):

- *Știm încotro ne îndreptăm*. Este important să existe obiective comune ale întregului colectiv profesoral și al comunității educaționale în ansamblu. Pentru a realiza acest lucru este necesar dialogul. S-a demonstrat că școlile în care profesorii dezbate mai des despre problemele didactice și modalitățile de rezolvare sunt mai bine pregătite pentru a face față proceselor de inovare.
- *Trebuie să reușim cu toții*. Planul de activitate al instituției aparține tuturor, ceea ce presupune că este necesar să ajungem la un angajament colectiv pentru a-l realiza.
- *O putem face mai bine*. Ideea de îmbunătățire continuă trebuie să pătrundă în toate acțiunile instituției.
- *Toată lumea trebuie să învețe*. Există două elemente cheie: formarea profesorilor și învățarea organizațională. Profesorii se caracterizează ca fiind ucenici permanenți; nu se poate îmbunătăți activitatea unei instituții fără efortul tuturor în



acest sens. La fel, școala, ca organism viu, învață din experiențele sale trecute, important este ca profesorii să poată profita de această învățare.

- *Învățăm încercând ceva nou.* Școala trebuie să-și asume riscuri; a lua decizii pentru îmbunătățire înseamnă a face greșeli, dar fără acest risc nu poți merge mai departe.
- *Gândim mai bine împreună.* Predarea ar trebui să fie o muncă de echipă nu doar pentru că este esențială coordonarea între materii, săli de clasă și clase sau cursuri, ci pentru că munca realizată împreună este benefică pentru toți și de o calitate mai superioară. De aceea, este necesară structurarea școlilor ca comunități, prin transformarea culturii școlare individualiste într-o cultură a colaborării, care este văzută ca un dispozitiv de învățare și rezolvare a problemelor, de construire a cooperării în școală sau o cale de dezvoltare profesională și personală a membrilor săi.
- *Ne simțim bine împreună.* Dacă ne referim la calitatea relațiilor dintre membrii comunității educaționale, atunci avem în vedere climatul clasei sau al școlii [Apud, 1].

În lucrarea „Competențele decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor”, autoarele V. Cojocaru și M. Vladu descriu detaliat problema inovațiilor și a managementului proceselor inovaționale în instituțiile de învățământ argumentând rolul deciziei manageriale în implementarea inovațiilor. Prin Modelul decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar autoarele clarifică interconexiunea dintre competențele decizionale de implementare a inovațiilor și politicile de renovare a educației [3, pp. 73-85].

Autorul indian Ch. Shastri evidențiază descrie anumite metode de formare/ dezvoltare a competenței de inovare a personalului didactic din universitățile indiene, care, cu ușurință pot fi aplicate și în învățământul preuniversitar de la noi din țară:

- *Recompensarea inovației, chiar dacă eșuează.* Cadrele didactice preferă să fie pe deplin încredute că inovația va funcționa înainte de a încerca. Administrația trebuie să se asigure că profesorii apreciază și implementează inovația. Dacă funcționează – se sărbătorește succesul, iar dacă nu funcționează – nu se pedepsește insuccesul. Se apreciază încercarea de a face ceva diferit.
- *Formarea cadrelor didactice în domeniul tehnicilor de proiectare inovativă.* Formarea profesională a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor este un proces organizat, care necesită monitorizare, sporind în același timp libertatea de gândire și explorând soluții posibile. Acest lucru este extrem de energizant și satisfăcător dacă este realizat corect.
- *Promovarea echipelor de rezolvare a problemelor.* Unii dintre principalii factori ai ciclului de dezvoltare a produsului de succes este să nu ai în echipă oameni care au toți aceeași experiență.
- *Identificarea clară a problemelor care trebuie abordate.* Definirea problemei reale este unul dintre obstacolele în rezolvarea problemelor.



- *Cunoașterea studenților/ elevilor.* Este poate cel mai critic aspect al transferului de inovații. Cum reacționează utilizatorul final la produs sau serviciu? Cum îl vor folosi? Ce vor ei, deși nu știi despre asta?
- *Evitarea numărului mare de reguli.* Regulile diminuează inovația. Cu cât regulile sunt mai stricte, cu atât organizația sunt mai puțin inovatoare. Concentrarea pe reguli ar da forme și procese organizației, nu creativitate.
- *Analiza multidimensională.* Chiar și cele mai bune idei pot veni de la oameni despre care nu credeai că ar putea înțelege problema. S-a spus că tinerii sunt cei mai creativi – până când învățăm de la ei. Adesea, aceste idei conduc la abordări concrete care sunt revoluționare, deoarece nu sunt atinse de ceea ce „este”, mai degrabă decât să se îngrijoreze de ceea ce „va fi”. A avea o minte deschisă poate duce la progrese reale.
- *Utilizarea datelor și observarea.* Datele sunt cruciale pentru a estima dacă planul elaborat va avea succes. Inovația are loc atunci când dezirabilitatea, eficiența și sustenabilitatea sunt interconexe [8].

În studiul realizat, A. Rodríguez prezintă argumente convingătoare referitoare la necesitatea pregătirii cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor:

- Formarea pentru realizarea transferului de inovații trebuie să fie orientată spre monitorizarea succesului și controlul împotriva eșecului.
- Schimbarea educațională depinde de ceea ce fac și gândesc profesorii despre săli de clasă și școli.
- Profesorii sunt actorii principali pentru o educație de calitate. Un profesor motivat participă activ la procesele de formare permanentă și are, în același timp, o oportunitate de dezvoltare profesională.
- Dacă instituția de învățământ are o politică de inovare instituțională, acesta contribuie la dezvoltarea unor procese eficiente de formare continuă și asta înseamnă că profesorii desfășoară mai bine procesele de orientare și mentorat cu elevii lor [7].

Din aceste considerente și ca rezultat al experienței deținute în calitate de director de liceu, considerăm oportună preocuparea cadrelor manageriale de crearea unei culturi a inovației, prin încurajarea următoarelor acțiuni:

- planificarea activităților instituționale și individuale orientate spre realizarea transferului de inovații pedagogice;
- formarea cadrelor didactice în domeniul proiectării, implementării și evaluării inovațiilor;
- identificarea liderilor în promovarea transferului de inovații;
- organizarea și promovarea echipelor interdisciplinare de soluționare creativă și inovatoare a problemelor instituționale;
- asigurarea echilibrului dintre efortul depus la implementarea inovațiilor și recompensă (spor de performanță, spor specific, premii etc.).

Mediul educațional inovator influențează direct mediul școlar prin crearea condițiilor de formare și dezvoltare profesională și personală. Întrucât profesorul este

nucleul întregului sistem și catalizatorul principal pentru introducerea schimbărilor dezirabile în clasa de elevi, trebuie făcută orice încercare de a motiva profesorii să devină creativi și inovatori. Este de la sine înțeles că un profesor automotivat și cu adevărat ambițios își poate folosi propriile resurse pentru a fi la curent cu noile schimbări și pentru a se adapta rapid la noile provocări și progrese în domeniul educației.

Referințe bibliografice:

1. BUTTER, R., VAN BEEST, W. *Psychometric validation of a tool for innovation competencies development and assessment*, 2017 [online] [citată 14 oct. 2022]. Available at: www.fincoda.eu/fincoda-blog/2017/3/27/psychometric-validation-of-a-tool-for-innovation-competencies-development;
2. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0;
3. COJOCARU, V., VLADU, M. *Competențe decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: UST, 2017. 177 p. ISBN 978-9975-76-223-6;
4. DARSO, L. Innovation competency – an essential organizational asset. In: *K. Moller et. al. (eds.). Employee-driven innovation. A new approach to innovation*. London: Palgrave Macmillan, 2012;
5. DU CHATENIER, E. *Open innovation competence: towards a competence profile for inter-organizational collaboration in innovation teams*. PhD Thesis, Wageningen University, Wageningen, The Netherlands, 2011;
6. POGOLȘA, L. Inovația în educație. In: *Tehnologii didactice moderne*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, Chișinău, IȘE, 26-27 mai 2016. Chișinău: IȘE, 2016. 512 p., pp 3-10. ISBN 978-9975-48-102-1;
7. RODRÍGUEZ, A. *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora de los centros educativos*. (Tesis doctoral inédita), 2015. Universidad del País Vasco, España, 2015;
8. SHASTRI, Chhaya [et. al.]. Development on Innovation Competency of Teaching Staff in Indian Universities. In *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*. 2018, Volum 15, nr. 4, pp. 693 – 701. ISSN 2230-7540;
9. WATTS, F., GARCIA-CARBONELL, A., ANDREU-ANDRES, M. (Eds.). *Innovation competencies development: INCODE Barometer and User Guide*. Turku University of Applied Sciences, 2013 [online] [citată 15 oct. 2022]. Available at: <http://www.julkaisut.turkuamk.fi>;
10. ZABALZA, M., ZABALZA, A. *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012. ISBN 978-950-808-672-3;
11. ПРИЩЕПА, Т. А. Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности. В: *Вестник ТГПУ*. 2014. № 6 (147) [online] [citată 16 oct. 2022]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-pedagogov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti>;
12. СЛАСТЕНИН, В.А., ПОДЫМОВА, Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Издательство Магистр, 1997. 224 с. ISBN 5-89317-048-2.



CZU 811.135.1(=072):616-051

**STRATEGII DE REDRESARE AXATE PE ÎNSUȘIREA LIMBII ROMÂNE
CA LIMBĂ STRĂINĂ
REMEDIAL STRATEGIES FOCUSED ON THE ACQUISITION OF THE ROMANIAN
LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Aliona BUSUIOC, asistentă universitară,
Victoria VÎNTU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău,
Republica Moldova**

Rezumat: În obținerea unor strategii de redresare a învățării limbii române de către medicii străini, am elaborat și implementat un chestionar cu scopul de a identifica motivele și nevoile de comunicare lingvistică în limba română ca limbă străină. În urma cercetării au fost expuse abordări și soluții de redresare în baza răspunsurilor primite pe bază de chestionar.

Cuvinte-cheie: limba română ca limbă străină, medicii străini, competență de comunicare lingvistică, chestionar

Abstract: In order to obtain strategies to improve the learning of the Romanian language by foreign medical students, we developed and implemented a questionnaire with the aim of identifying the reasons and needs for linguistic communication in Romanian as a foreign language. As a result of the research, recovery approaches and solutions were presented based on the answers received on the basis of the questionnaire.

Keywords: romanian as a foreign language, foreign medical students, linguistic communication skills, questionnaire

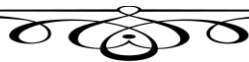
Cercetarea funcțională în predarea limbii române ca limbă străină este de a forma un medicinist străin care să se integreze în diverse situații de comunicare, să se includă într-un grup, devenind parte componentă, să poată să participe în discuții, conversații, să identifice intenții de comunicare, să găsească soluții, să poată raporta un caz în baza unei situații de urgență etc.

Medicinistul străin pentru a fi pregătit de a se implica activ în procesul formării sale ca specialist, e indispensabil să însușească limba română ca să aibă posibilitatea și mijloacele necesare de a comunica, de a stabili un raport de interacțiune, de a stabili relații de înțelegere, de prietenie, de a-și împărtăși starea în diferite situații de comunicare sau acte de vorbire [2].

Tendința și recunoașterea direcției spre formarea personalității integre pe calea autorealizării și autoactualizării, permite înregistrarea unor noi experiențe și educarea, „nu atât a cunoștințelor, cât a capacităților” [5].

În ansamblu, în mod evident subiectul comunicării, în cazul nostru medicinistul străin e necesar „să stăpânească un set de cunoștințe (despre lume, cunoștințe socioculturale, conștientizarea interculturală) cu ajutorul cărora poate dobândi deprinderi complexe de comunicare, precum: exprimarea orală și scrisă într-o varietate de circumstanțe; adaptarea stilului de comunicare la cerințele situației; căutarea și interpretarea informației, formularea și susținerea unor argumente orale și scrise în mod convingător și coerent etc. [1].”

În acest studiu am utilizat ancheta prin sondaj, pe bază de chestionar „Identificarea motivelor și a nevoilor de comunicare în limba română ca limbă străină”.



Chestionarul „Identificarea motivelor și a nevoilor de comunicare în limba română ca limbă străină”, a fost aplicat pe un eșantion de 72 de mediciști străini de la facultatea de Medicină nr.2, care își fac studiile în limba engleză și a avut drept scop identificarea motivelor și a nevoilor studenților de comunicare în limba română ca limbă străină, efectuat după finele anului unu de studiu. Chestionarul a inclus un șir de itemi care au avut ca obiectiv cauza și așteptările mediciștilor ce determină comunicarea în limba română.

Pentru a identifica motivele și nevoile studenților de comunicare în limba română am elaborat un tabel de distribuție a rezultatelor și am elucidat răspunsurile obținute prin intermediul reprezentărilor grafice.

La itemul *În ce măsură considerați că vorbiți limba română?* (Fig. 1), mediciștii consideră că vorbesc *bine* (1) doar 7 st. din gr. experimental și 5 st. din grupul de control, la răspunsul *foarte bine* (2) nu am primit nici un răspuns, la răspunsul *nu vorbesc prea bine* (3) în limba română, în grupul experimental avem doar cu 2 răspunsuri mai multe în comparație cu grupul de control, rezultatul fiind de 17 la 15 răspunsuri, chiar și o parte semnificativă nu fac față la acest aspect important de a vorbi în limba română, avem 13 st. în gr. experimental și 11 st. în gr. de control care au spus că vorbesc *slab* (4) în limba română, iar 4 st. din gr. de control au spus că *nu știu* (5) ce să răspundă și acest fapt ne permite să considerăm că ei nu au putut să recunoască nivelul slab de cunoaștere a limbii române.

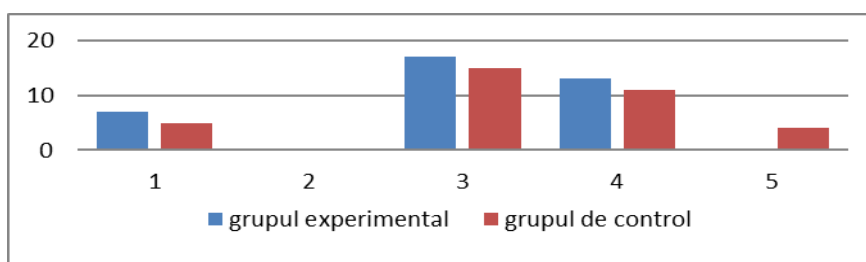


Fig. 1. În ce măsură vorbesc mediciștii străini limba română

La următorul item *Considerați că ar fi necesar să continuați să studiați limba română?* (Fig. 2) prezintă date importante cu valori crescute și observăm 32 st. din gr. experimental au răspuns afirmativ, da (1) și 30 st. din gr. de control, de asemenea vor să continue să studieze limba română, un număr redus, nesemnificativ de răspunsuri negative, nu (2), observăm doar la gr. de control, la 5 st., și 3 st. la 2 st. din grupul de control nu sunt deciziși și au răspuns, nu știu. Situația grupului experimental este aproximativ similară cu cea a grupului de control la acest indicator.

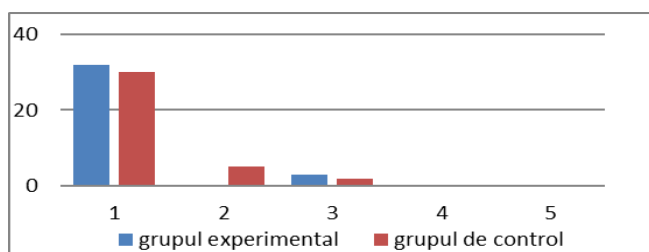


Fig. 2. Identificarea necesității de a continua să studieze limba română



Datele obținute la următorul item, *Unde comunicați în limba română?* (Fig. 3) prezintă rezultate care se concentrează preponderent pe primele două răspunsuri, și anume, studenții comunică în limba română la universitate, cu colegii, 32 st. din gr. experimental și 27 st. din gr. de control, pentru a comunica în oraș, stradă, alte instituții se remarcă același număr de studenți, 32 la 27, pe când la clinici, policlinici, spitale și farmacii, se observă un număr redus de 3 st. din gr. experimental și 10 st. din gr. de control. Se constată că sunt puțini studenți care comunică în instituțiile medicale; în ceea ce privește cea mai mare parte dintre studenți au ales comunicarea în cadrul universității, în oraș, cu colegii, pe stradă se poate observa implicarea studenților în adaptarea noului mediu universitar, încercând să își facă noi prieteni, să acorde atenție activităților din jurul lor, să se integreze în grup, în colectiv; să respecte condițiile instituției în care studiază.

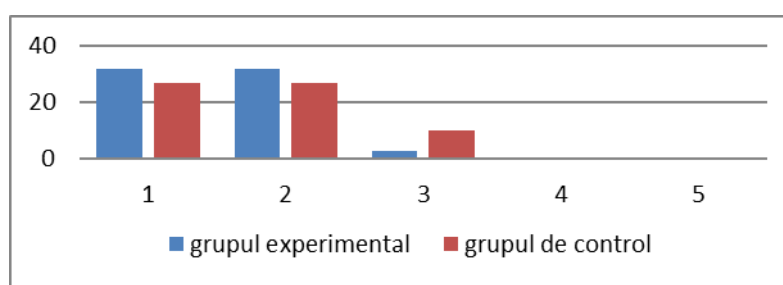


Fig. 3. Care locuri sunt relevante pentru a comunica în limba română

Răspunsurile mediciniștilor străini la itemul *Cu cine comunicați în limba română?* (Fig. 4) ne oferă un fenomen lipsit de armonie între opinii, studenții s-au dovedit a fi mai comunicativi cu taximetriștii, deoarece putem observa marea majoritate, 22 st. la 30 st. din gr. de control, mediciniștii susțin că și o comunicare cu studenții autohtoni, 13 st. din grupul experimental la 15 st. i-ar ajuta să obțină suport consultativ în anumite situații de comunicare și să le sporească eficiența impactul formativ al comunicării, de asemenea, se înscrie aici și o necesitate de a se adresa la farmacie sau la doctor, avem 9 st. și 10 st. din grupul de control, care au ales acest răspuns, și foarte puțini, în număr de 8 st. din gr. experimental și 5 st. din gr. de control comunică în limba română cu profesorii, decanii, prodecanii, cauza unui număr redus de studenți care comunică în cadrul instituției este că ei au dificultăți în comunicare, au studiat pe parcursul unui an de studiu și nu au reușit să obțină competențe de comunicare lingvistică necesare pentru o comunicare eficientă.

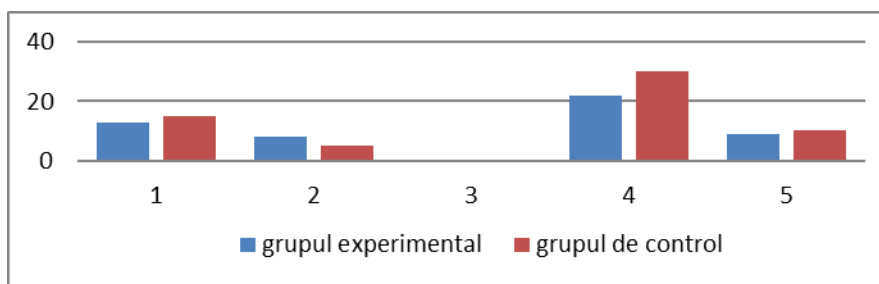
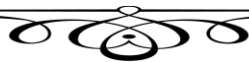


Fig. 4. Distingerea unor persoane de a comunica în limba română



Situația grupului experimental este aproximativ similară cu cea a grupului de control la indicatorul *Ce faceți pentru a însuși limba română?* (Fig. 5), deoarece 17 st. la 20 de st. din grupul de control au ales comunicarea cu persoanele autohtone ca o metodă eficientă pentru a însuși limba română, deși pot apărea și unele dezacorduri de opinii, de neînțelegeri și mediciniștii au păreri diferite în exprimarea autohtonilor și limba română pe care o studiază în sala de curs, la cursuri suplimentare etc. După cum se poate observa la aspectul folosirea aplicațiilor on line, a crescut numărul de studenți, 24 st. din grupul experimental și 20 st. din grupul de control, au ales să apeleze la tehnologiile informaționale ca o sursă suplimentară de a consulta și de a servi ca suport în însușirea limbii române. O altă sursă tehnologică, care a acoperit cel mai mare număr de răspunsuri este folosirea dicționarelor on line, traducerea on line, deoarece de această modalitate de a traduce o folosesc 23 st și 25 st. din grupul de control, fiindcă cu puțin efort poți obține traducerea cuvintelor specifice unei limbi sau a enunțurilor, chiar a unui text, ce facilitează îndeplinirea unei sarcini, producerea unui exercițiu, înțelegerea unui text etc., desigur apar și traduceri sau exprimări lipsite de claritate, confuze, echivoce și în acest moment intervine profesorul; scăderea numărului de studenți pentru studierea la cursuri suplimentare, de 7 st. din grupul experimental și 10 st. din grupul de control, deoarece fiind integrați într-o instituție medicală nu dispun de timp suplimentar pentru a frecventa cu regularitate un curs de limba română.

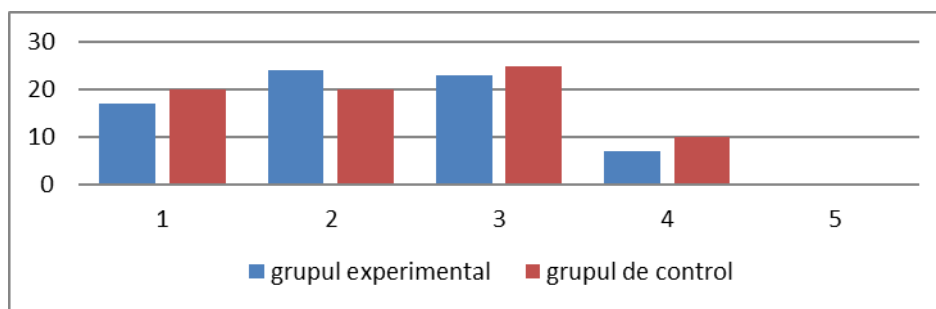


Fig. 5. Analiza alternativă în însușirea limbii române

Pentru a spori nivelul de cunoaștere a limbii române, am inclus acest item și le-am oferit posibilitatea de a admite în mod provizoriu care este nivelul de posesie a limbii române la momentul finalizării cursului de limba română după un an de studiu. Pe o scală de la 1 la 10, la itemul *Cum considerați care ar fi nivelul de posesie a limbii române* (Fig. 6), 15 st. din gr. experimental și 10 st. din gr. de control și-au evaluat nivelul de cunoaștere al limbii române cu doar 5 puncte, 7 st. la 12 st. din gr. de control, consideră că cunosc limba română de 6 puncte, 10 st. la 13 st. din gr. de control s-au apreciat cu 7 puncte și doar 3 st. la 2 st. din gr. de control și-au atribuit 8 puncte.

Astfel, răspunsurile medicinștilor din ambele eșantioane ne-au demonstrat că au probleme în procesul însușirii limbii române, că au nevoie de a studia eficient și de a exersa româna în comunicarea dintre studenți, colegi pentru a spori eficiența asimilării limbii române.

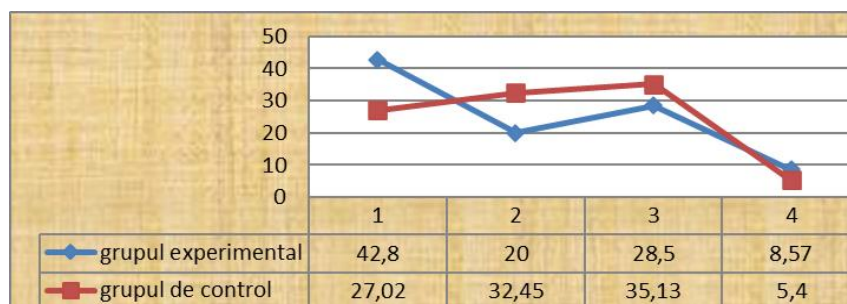


Fig. 6. Autoevaluarea nivelului de posedare a limbii române

După cum reiese din (Fig. 6) am prezentat dinamica care se observă de la 42,8% până la 8,57% și de la 27,02% până la 5,4%, indică că medicii au rezerve și recunosc insuficiența competenței de comunicare în limba română și a abilităților de pregătire și de însușire a limbii române.

În identificarea nevoilor studenților de comunicare în limba română (Fig. 7), situația este mai clară, deoarece medicii au avut oportunitatea să aleagă mai multe variante de răspuns pentru a obține rezultate cu un indicator de maximă certitudine, de ce studenții au nevoie să cunoască limba română, pentru a comunica cu persoane noi, deoarece 23 st. din gr. experimental consideră integrarea se poate realiza prin comunicarea cu persoanele care se află în mediul în care te afli, studiezi etc., însă, un număr mai mic de 17 st. din gr. de control sunt solidari cu această idee, același număr de studenți din ambele grupuri, 15 – consideră pentru ei limba română e necesară ca să descopere și să cunoască lucruri noi despre țară și persoane, pentru a putea avea acces la diferite tipuri de informare, se remarcă doar 12 st. din gr. experimental și 20 st. din gr. de control, de asemenea, putem observa o creștere a valorilor pentru a putea comunica în diferite situații urgente, de 20 st. la 27 st. în gr. de control, fapt care constituie un lucru important în sentimentul de liniște și încredere, de securitate în noua societate.

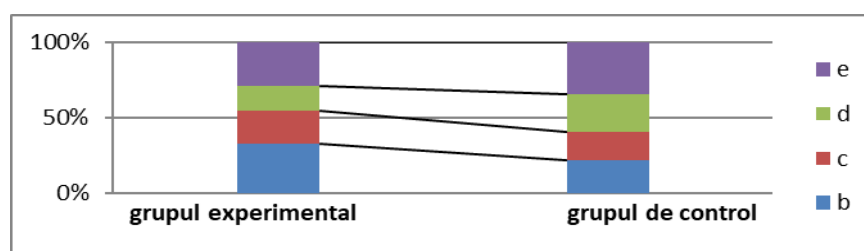


Fig. 7. Identificarea nevoilor de cunoaștere a limbii române

La itemul *Ce ar fi necesar să fac pentru a-mi dezvolta competența de comunicare în limba română*, (Fig. 8) ne-a oferit următorul tablou. Medicii au înregistrat un număr semnificativ de răspunsuri și au confirmat o dată în plus că ei sunt cei care trebuie să acorde mai mult timp pentru studiu, 25 st. la 21 st. în grupul de control, o altă condiție ar fi să comunice și cu alte persoane ce vorbesc această limbă, fiind conștienți de rolul comunicării în însușirea unei limbi, avem un nivel bun de răspunsuri, de 17 st. la 23 st. în grupul de control, cu regret, s-a înregistrat un nivel mediu de răspunsuri, de 12 st. la 17 st. pentru a asculta posturi de radio și de a privi emisiuni în română, un

număr redus de răspunsuri ar fi din cauza lipsei de subtitrări, ce ar facilita însușirea limbii române și a competențelor lingvistice (înțelegere, vorbire, scriere), subtitrarea permite distingerea cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte, expresii, ce contribuie la fixarea lexicului și a regulilor gramaticale; se constată un număr sporit de răspunsuri, de 21st. la 20 st. pentru gr. de control, care recunosc că pentru a spori competența de comunicare în limba română ar fi necesar și de niște cursuri suplimentare, deoarece capacitatea de a-și dezvolta competența de comunicare doar în cadrul cursului de la universitate este insuficient.

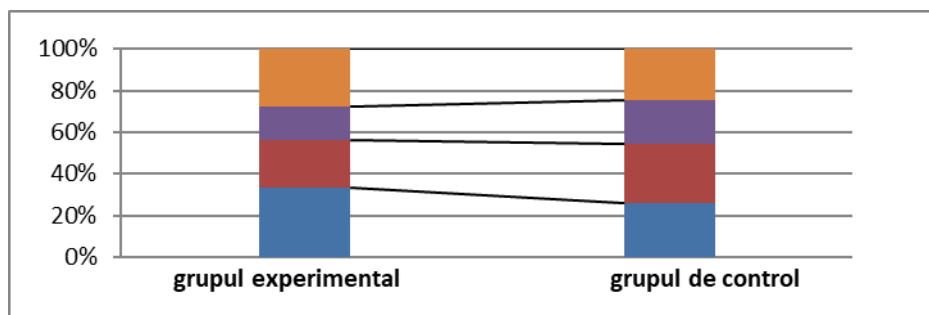


Fig. 8. Activități necesare pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română

La itemul *Considerați că cunoașterea limbii române vă va ajuta să vă integrați mai ușor*, majoritatea studenților din gr. experimental, 85,71% (30 st.) consideră că limba română îi va ajuta să se integreze mai ușor și doar 14,28% (5 st.) susțin un răspuns negativ, în gr. de control 70,27% (26 st.) au răspuns afirmativ, cât privește, răspunsul negativ – 16,21% (6 st.) cred că nu îi va ajuta cunoașterea limbii române să se integreze mai ușor și încă 13,51% (5 st.) nu știu. Studiarea acestor răspunsuri a demonstrat că medicii au manifestat interes în cunoașterea limbii române și aceste rezultate susțin însușirea limbii române pentru o integrare mai bună.

Analizând următorul item *În ce măsură studenții consideră că cursul de limba română de la universitate a contribuit la însușirea limbii române*, diferențele dintre gr. experimental și gr. de control sunt nesemnificative, câte 5 puncte – 17,14% (6 st.) și 18,91% (7 st.), câte 7 puncte – 57,14% (20 st.) și 51,35% (19 st.), câte 8 puncte – 25,71% (9 st.) și 29,72% (11 st.). În acest sens, susținem că cursul de limba română de la universitate a contribuit la însușirea limbii române de către medicii străini, între valorile 5 – 8 puncte, valorile sunt medii, și necesită acțiuni de remediere, de ameliorare a cursului, centrate pe reorganizarea și dezvoltarea cursului de limba română.

La itemul *Ce înseamnă pentru studenți însușirea limbii române* (Fig. 9), medicii au înregistrat rezultate diferite, studenții din grupul experimental consideră că însușirea limbii române înseamnă succes/reușită – 31,42% (11 st.), 80% (28 st.) – comunicare, dezvoltare – 20% (7 st.), relații – 25,71% (9 st.), iar în grupul de control, succes/reușită – 24,32% (9 st.), comunicare – 56,75% (21 st.), dezvoltare – 24,32% (9 st.), relații – 35,13% (13 st.). Indicatorii enunțați ne confirmă că, marea majoritate dintre studenți, confirmă că însușirea limbii române înseamnă, comunicare și succes sau reușită, aspecte legate de mijlocul de a stabili legături cu alte persoane, de a contribui la

acțiunea de comunicare, de a informa și de a fi informat, de a putea contacta cu colegii, profesorii și persoanele implicate în comunitatea socială.

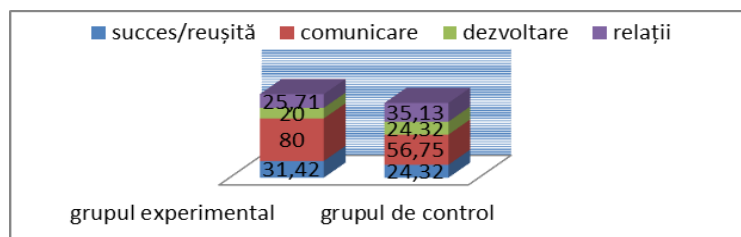


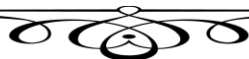
Fig. 9. Importanța însușirii limbii române de către medicii

Datele obținute la itemul *dacă studenții sunt mulțumiți în ceea ce privește predarea cursului de limba română de la universitate*, în grupul experimental, 19 st. au apreciat cursul de limba română la 16 st. din gr. de control, doar 4 st. la 7st. din gr. de control nu au fost mulțumiți de cursul de la universitate, s-au abținut și au spus că nu știu dacă sunt mulțumiți de cursul de limba română, 6 st. la 7 st. din gr. de control, au răspuns că se poate și mai bine, același număr de studenți ca la întrebarea precedentă, de 6 st. la 7 st. din gr. de control.

La itemul *Ce este important pentru ei la cursul de limba română*, conform datelor analizate, diferențele dintre grupul experimental și grupul de control sunt nesemnificative, acești indicatori ne permit să afirmăm că pentru medicii este important să însușească vocabularul (19 st la 21 st.) și lecția de comunicare (23 st. la 20 st.), un număr redus de răspunsuri am obținut pentru tema de gramatică (9 st. la 12 st.), cu siguranță, însușirea gramaticii limbii române este destul de complicată, deoarece, nu corespunde cu unitățile și structurile lingvistice contrastive dintre aceste două limbi, astfel, devine deficitar asimilarea gramaticii limbii române.

După cum reiese, în baza rezultatelor *chestionarului de identificare a motivelor și a nevoilor studenților de comunicare în limba română*, medicii străini au nevoie să însușească și să cunoască limba română pentru a comunica cu persoane noi, pentru a putea avea acces la diferite tipuri de informare, pentru a putea comunica în diferite situații urgente și pentru aceasta apelează la aplicațiile on line sau la traducerea on line; însă recunosc că ar fi necesar să acorde mai mult timp pentru a studia limba română și să studieze la cursuri suplimentare deoarece cursul de la universitate nu este suficient pentru a-și dezvolta competența de comunicare în limba română; astfel un model funcțional – comunicativ (tematic și lingvistic) va fi potrivit competenței de comunicare lingvistice a medicilor străini.

O competență caracteristică însușirii unei limbi străine este competența metodologică în care medicul are rolul principal în propria formare și vom atribui înțâietate metodelor, formelor, tehnicilor de învățare a limbii străine și se concentrează pe latura practică independentă a instrumentelor și suporturilor didactice: manuale, suport de curs, dicționare, suporturi audio și video, internet etc. astfel medicul poate să studieze individual pentru a-și aprofunda cunoștințele de limbă, să cerceteze, să soluționeze diverse situații în cadrul comunicării doctor-pacient etc. „Nu toate răspunsurile studenților pot fi exteriorizate, e important să fie încurajați să le formuleze



și să le compare cu cele exteriorizate la nivel de abstractizare, realizând în același timp un feedback operațional (element al învățării autoreglate)” [4].

În concluzii menționăm condiționarea și acțiunea reciprocă a profesorului cu medicinistul străin care obligatoriu devine esențială și se bazează pe utilitatea și oportunitatea unui sistem educațional axat și orientat pe student, pe capacitatea acestuia de a atinge un nivel de dezvoltare al competenței de comunicare lingvistică capabil să-i permită integrarea în comunitatea noastră [3].

Referințe bibliografice:

1. BĂRDĂȘAN, G. Optimizarea dezvoltării competenței de comunicare profesională în limba română la studenții anului pregătitor. In: *Qvaestiones romanicae VI, Canon cultural. Canon literar. Canon lingvistic*. Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și cultură în România europeană, Ediția a VI-a, 16-17 iunie 2017, 150 p. ISSN 2457-8436 [online] [citată 12 octombrie 2022]. Disponibil: https://ciccre.uvt.ro/sites/default/files/acl/quaestiones-romanicae_vi-1.pdf#page=150;
2. BUSUIOC, A. Activități de comunicare lingvistică în procesul de predare-învățare a limbii române pentru studenții străini. In: *Didactica – tradiție, actualitate, perspective*. Materialele Conferinței internaționale, Ediția a V-a. Alba-Iulia, 17-18 mai 2019. Alba-Iulia, pp. 28-32;
3. BUSUIOC, A. Aplicarea tehnologiilor educaționale în formarea și dezvoltarea Îmbajului de specialitate. In: *ACROSS-A Comprehensive*. 2019, Vol 2, Issue 1 [online] [citată 10 octombrie 2022]. Disponibil: <http://www.acrossjournal.com/index.php/across/article/view/22>;
4. GUȚU, VI. Învățarea individuală a studenților în cadrul cursurilor și seminarelor academice: concept și metodologie. In: *Studia Universitas Moldaviae*. 2020, nr. 5 (135) [online] [citată 11 octombrie 2022]. Disponibil: <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3945/02.-p.07-141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>;
5. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 428 p. ISBN 9975-78-379-1.

CZU 371.12.001.76

THE IMPORTANCE OF ELABORATING AND IMPLEMENTING PEDAGOGICAL INNOVATIONS FOR CAREER ADVANCEMENT **IMPORTANȚA ELABORĂRII ȘI IMPLEMENTĂRII INOVAȚILOR PEDAGOGICE PENTRU AVANSARE ÎN CARIERĂ**

***Tatiana BUSHNAQ, associate professor, dr.,
independent researcher, Jordan***

Maia BOROZAN, full professor, dr. hab.,

„Ion Creangă” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova

Abstract: *This article presents an argumentative discourse founded on the opinions of some researchers in the field of pedagogical innovations eliciting answers to the challenges of the current policy documents on teachers and education: the new scientific meanings of pedagogical innovations, the areas of the educational process that require innovation, the professional roles and responsibility of the teaching staff for the development of educational innovative elements, the scientific results that could be implemented in education, the impact of the implementation of pedagogical innovations in education, scientific debates that piloted the idea of implementing pedagogical innovations for the innovation of the educational process and teacher career advancement.*

Keywords: *pedagogical innovations, implementation, teachers, pedagogical career*

Rezumat: *Conținutul articolului prezintă un discurs argumentativ construit din perspectiva opiniilor unor autori prin care se formulează răspunsuri la provocările documentelor de politici ale educației avansate personalului didactic: noile semnificații științifice ale inovațiilor pedagogice, domeniile procesului educațional care necesită inovare, rolurile profesionale și responsabilitatea cadrelor didactice pentru elaborarea elementelor inovative ale educației, rezultate științifice care ar putea fi implementate în învățământ, impactul implementării inovațiilor pedagogice în educație, dezbateri științifice care a condus la ideea implementării inovațiilor pedagogice pentru renovarea educației și avansarea în carieră a cadrelor didactice.*

Cuvinte-cheie: *inovații pedagogice, implementare, cadre didactice, carieră pedagogică*



1. *What is pedagogical innovation?*

Innovation has been a topic of considerable interest in the education sector for some time. Indeed, successful innovation depends upon the human creativity, knowledge, skills and talents that are nurtured and developed, in large part, through education [7, p. 4]. As Serdyukov states: „Education, being a social institution serving the needs of society, is indispensable for society to survive and thrive. It should be not only comprehensive, sustainable, and superb, but must continuously evolve to meet the challenges of the fast-changing and unpredictable globalize world.

This evolution must be systemic, consistent, and scalable; therefore, school teachers college professors, administrators, researchers, and policy makers are expected to innovate the theory and practice of teaching and learning, as well as all other aspects of this complex organization to ensure quality preparation of all students to life and work” [9, p. 4].

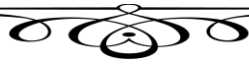
The phenomenon of pedagogical innovation is complex, dynamic, multifactorial and multifunctional. LaCroix believes that pedagogical innovation is a process that reinvents teaching practices, with the goal of better supporting student learning, and if successful, this process will result in deeper learning, and better learning outcomes for students, as they will be able to engage with curricular content in ways that are more impactful than traditional didactic methods of instruction [6, p. 1].

He also mentions the fact that many discussions on pedagogical innovation in the 21st century include a strong reliance on the integration of technology, especially at the secondary school level. Walder views pedagogical innovation as any new teaching practice that differs from the traditional lecture, with the purpose of improving learning [10, p. 72].

According to Béchard et Pelletier, pedagogical innovation corresponds to a change that he defines as, “an intentional action that aims to introduce something original into a given context, and it is pedagogical as it seeks to substantially improve student learning in a situation of interaction and interactivity” [1, p. 133]. In this article, the term “pedagogical innovation” encapsulates all the scientific knowledge elaborated in a certain knowledge domain (pedagogy) that results in qualitative changes in the educational process, and thus generating a new qualitative significance of the educational process.

2. *To what extent are teachers responsible for the elaboration and implementation of pedagogical innovations?*

Learning to teach is a lifelong process; therefore, it is essential to provide teachers with opportunities for professional development to encourage advancement in their pedagogical career by deepening the understanding of the learning and teaching aspects. Consequently, the terms *reflective practitioner*, and *teacher-researcher* have been used to describe teachers who engage in a continuous learning process. Based on Wisconsin Lutheran College framework of reflective practitioners, a reflective practitioner builds and examines knowledge about learners, the culture and curricula of schooling, and the contexts in which teaching and learning occur; such a practice



assists an educator to simultaneously renew, invigorate, and maximize the teaching process [12].

On the other hand, *teacher research* is viewed by UCDAVIS School of Education as an inquiry that is systematic, intentional, contextual, ethical and above all responsive to the learners' strengths and challenges [11]. Teacher research, either *individual* or *collaborative*, is a multifarious activity aiming at understanding teaching and learning considering those involved in the education process. Teachers need an in-depth understanding of the most effective ways to deliver the content effectively and efficiently, and academic research is a significant contributor to teacher expertise. Research evidence supplements teachers' experience through the confirmation of new assumptions and the provision of new information [3].

Therefore, given the fact that "educational research provides a vast landscape of knowledge on topics related to teaching and learning, curriculum and assessment, students' cognitive and affective needs, cultural and socio-economic factors of schools, and many other factors considered viable to improving schools", and that "educational stakeholders rely on research to make informed decisions that ultimately affect the quality of schooling for their students" [5, p. 7], it is imperative for teachers at all levels to undertake research aiming at elaborating pedagogical innovations that will help students develop the skills necessary to successfully function in the 21 century society, as required by the Education policies in the Republic of Moldova. The education code of the Republic of Moldova stipulates that "in educational institutions, the research, development and innovation activity is carried out for the purpose of knowledge production and professional training of highly qualified specialists".

The code on science and innovation of the Republic of Moldova, article 56, stipulates that the purpose of state policy in the fields of research and innovation are: (1) the development of a knowledge society in the Republic of Moldova by maximizing the scientific potential of the teaching staff; (2) the complex integration of the fundamental and applied research in the teaching activity; (3) strengthening the interconnection between science and education. Maintaining the quality of education is possible through a competence –oriented curriculum based on the competence standards stipulated in international and national policy documents that reflect the exigencies regarding research performance and the promotion of a strategic management oriented towards technology transfer aiming at the continuous improvement of the educational process by developing teachers' innovation skills [2, p.1].

3. *What hinders the implementation of pedagogical innovations?*

Based on an experimental study conducted in 2021, time constraint was listed as the main obstacle encountered by school teachers in implementing pedagogical innovations in their classroom practice although they expressed sufficient motivation for innovation transfer and advocate for the establishment of partnerships with research centers aiming at providing continuous research training programs to guide innovation transfer [2, p. 22].



Another study suggests that insufficient evidence that an educational innovation represents a significant improvement over traditional or mainstream practices hinders the demand for innovation: students, parents or teachers tend to prefer well-known methods rather than experiment with new ones [8]. Alternatively, Carless (2013), groups the barriers facing pedagogical innovations into three categories as presented in Table 1.

Table 1. Barriers in the implementation of pedagogical innovations

Barriers in the implementation of pedagogical innovations		
Teacher-related	System-related	School-related
<ul style="list-style-type: none"> • lack of teacher ownership or understanding of the innovation • change not congruent with existing teacher values and beliefs; • negative attitudes, often engendered by the additional workload entailed; • teachers are often emotionally bound up in existing practices; • change can be personally threatening. 	<ul style="list-style-type: none"> • poor communication and lack of mutual trust between change agents and frontline implementers; • putting too much emphasis on the intricacies of the innovation itself and not enough on consideration of how it could be implemented; • lack of appropriate resources to support the innovation; • insufficient professional development and support for teachers; • failure to bridge the gap between rhetoric and reality; cynicism engendered by previous failed attempts at innovation; • failure to align a pedagogic innovation with the requirements of high-stakes examinations. 	<ul style="list-style-type: none"> • lack of supportive culture for change; • conservative forces within a school; • lack of support or understanding from senior management; • inadequate school-based resources; • student difficulties in adapting to teacher change, particularly if the rationale has not been persuasively articulated.

4. Which scientific results could be implemented in higher education and pre-university education?

In this context, the valorization of innovative education policies in higher education and pre-university education determines the strengthening of the research and innovative transfer potential through: the innovation of scientific products, process innovations, organizational innovations, and educational marketing innovations etc. to ensure the competitiveness of the teaching staff. The epistemic and deontological authority of the teaching staff is founded on the quality of educational services based on the integration of research results in teaching, knowledge transfer and significant innovative activity for the professional training of specialists in a knowledge-based society. Figure 1 reveals the pedagogical innovations that could be implemented in higher education and pre-university education.

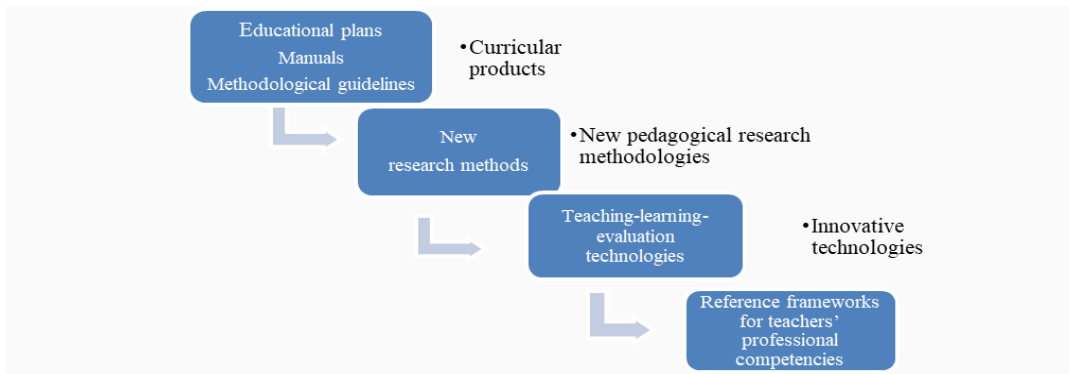


Fig. 1. Scientific results to be implemented in higher education and pre-university education

5. Which areas of the education process require innovation?

Innovation in education is fundamental because of the accelerated development of the society we live in due to the technological progress and the ever-changing needs of the labor market which exert pressure on education systems and professional training of teachers. The teaching profession is undergoing significant changes imposed by the new paradigms of education and the new models of professional training of teachers as generators of new knowledge and cultural values. Therefore, there are several areas in education that require innovation (Figure 2).

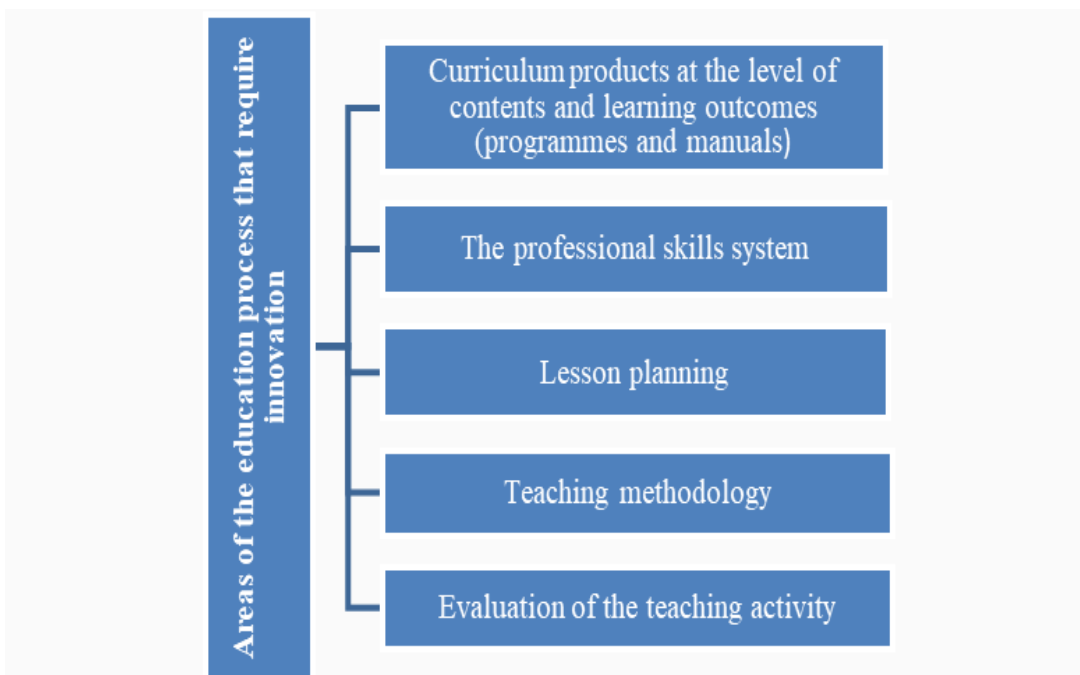


Fig. 2. Areas of the education process that require innovation

To renovate the education process, teachers could use the results of doctoral theses, monographs relevant to the field of education, participate in workshops, and undertake continuing professional training courses that promote new scientific knowledge. Table 2 lists the functional strategies that stimulate the elaboration and implementation of pedagogical innovations at pre-university and university level.



Table 2. Functional strategies that stimulate the elaboration and implementation of pedagogical innovations at pre-university and university level

Pre-university level	University level
Stimulating collaboration agreements between schools and higher education institutions (producing new knowledge) with the aim of transferring pedagogical innovations.	Implementation of new scientific knowledge through curriculum development (introduction of new elective subjects).
Continuous professional training of teaching staff for the implementation of pedagogical innovations.	Development of course notes and methodological guides necessary for capitalizing on scientific research results.
	Planning and undertaking institutional research projects.

6. *What is the impact of the implementation of pedagogical innovations on education?*

According to Serdyukov, the degree of impact of the innovation in education can be identified on the following three levels:

- adjustment or upgrading of the process: innovation can occur in daily performance and be seen as a way to make teachers' job easier, more effective, more appealing, or less stressful. This kind of innovation, however, should be considered an improvement rather than innovation because it does not produce a new method or tool. Educators incidentally, commonly apply the term "innovative" to almost any improvement in classroom practices; yet, to be consistent, not any improvement can be termed in this way. The distinction between innovation and improvement is in novelty and originality, as well as in the significance of impact and scale of change;
- modification of the process: innovation that significantly alters the process, performance, or quality of an existing product (e.g. accelerated learning (AL), charter school, home schooling, blended learning);
- transformation of the system: dramatic conversion (e.g. Bologna process; Common Core; fully automated educational systems; autonomous or self-directed learning, networked, and mobile learning) [9].

Accordingly, the elaboration and implementation of pedagogic innovations leads to the renovation of education from the perspective of the new socio-professional challenges. It facilitates the development of science, education, and pedagogical thinking, contributes to image development of the institutional scientific community, ensures career advancement, contributes to the upgrading of teaching methodology, creates a favorable environment for the development of professional culture, contributes to the settlement of educational issues, renovation of the education process and increasing the quality of education.

In conclusion, addressing the complex issue of the implementation of pedagogical innovations in education stimulates researchers' interest in elaborating effective strategies of scientific knowledge development as a principle of organizing the



learning activity and constitutes the foundation for the evolution of pedagogical paradigms.

The value of education paradigms in scientific research denotes "a set of implicit or explicit rules" that guide research and the implementation of pedagogical innovations, provide new fundamental knowledge in the practice of education necessary for the constant innovation of education, generate innovative strategies to formulate research problems, to carry out investigations and find effective solutions for the renovation of education by implementing pedagogical innovations in the professional activity.

The importance of the systematic implementation of pedagogical innovations in education leads to the achievement of epistemological maturity of pedagogical knowledge, and it obviously contributes to the development of teachers' professional culture, stimulating the processes of advancement in the pedagogical career.

Bibliographical references:

1. BÉCHARD, J. P., PELLETIER, P. Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: cas d'apprentissage organisationnel. In: *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke: Edition du CRP, University of Sherbrooke, 2001, pp. 131-149;
2. BOROZAN, M. Contextul pedagogic al transferului inovativ din perspectiva exigențelor pieții muncii. In: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii, ediția 1*, vol.1, 30-31 octombrie 2021. Chișinău: Tipografia UST, 2021, pp. 17-25. ISBN 978-9975-76-368-4;
3. BUSHNAQ, T., BOROZAN, M. Theoretical suggestions for using qualitative methods in pedagogical research. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane, ediția 1, vol.2, 5-6 iunie 2021*. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 78-96. ISBN 978-9975-76-345-5;
4. CARLESS, D. Innovation in Language Teaching and Learning. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. NY: Blackwell Publishing Ltd., 2013 [online] [citat 28 sept. 2022]. Available at: DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0540;
5. CLARK, J. et al. *Action Research*. New Prairie Press, 2020. 137 p. [online] [citat 29 sept. 2022]. Available at: <https://newprairiepress.org/ebooks/34>;
6. LACROIX, E. Pedagogical Innovation: New Institutional Theory and the Beyond Borders Experiential Learning Program. In: *Journal for Social Thought*. 2020, 4(1). [online] [citat 15 sept. 2022]. Available at: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/index>;
7. LOONEY, J. W. Assessment and Innovation in Education. In: OECD Education Working Papers, No. 24. OECD Publishing, 2009 [online] [citat 20 sept. 2022]. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>;
8. OECD. *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD Publishing, 2010 [citat 28 sept. 2022]. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/edu_today-2010-11en.pdf?expires=1670603000&id=id&accname=guest&checksum=BFB2C90C9B7E52657C1561CAC6C4F9AD;
9. SERDYUKOV, P. Innovation in Education: what works, what doesn't, and what to do about it? In: *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 2017, nr. 10 (1), pp.4–33 [online] [citat 28 sept. 2022]. Available at: <https://doi.org/10.1108/jrit-10-2016-0007>;
10. WALDER, A. The Concept of Pedagogical Innovation in Higher Education. In: *Education Journal*. 2014, vol. 3, no. 3, pp. 195-202 [online] [citat 25 sept. 2022]. Available at: doi: 10.11648/j.edu.20140303.22;
11. [online] [citat 28 sept. 2022]. Available at: <https://education.ucdavis.edu/credentialma-program-info/what-teacher-research>;
12. [online] [citat 30 sept. 2022]. Available at: https://www.wlc.edu/_files/academics/teacher-education-handbook/Teacher-Education-Handbook-AppendixG-Reflective-Practitioner.pdf.

**ASPECTE TEORETICO-METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR
ECONOMICE ÎN ȘCOALA PRIMARĂ
THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS OF ECONOMIC SKILLS TRAINING
IN PRIMARY SCHOOL**

**Lora CIOBANU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În articolul de față se descriu competențele economice (competențele specifice și unitățile de competențe) pentru clasele primare; se evidențiază reperele teoretico-metodologice care stau la baza selectării conținuturilor economice și a tehnologiilor de predare-învățare. În calitate de modalități didactice eficiente de implementare a educației economice se explică următoarele: infuzionarea disciplinară, demersul disciplinar, demersul modular, demersul opțional (curriculum la decizia școlii).

Cuvinte-cheie: educație economică, competențe economice, conținuturi economice, demers opțional, infuzionare disciplinară, demers modular, demers opțional

Abstract: This article describes the economical skills (specific skills and skills units) for primary classes; it emphasizes the theoretical-methodological landmarks that are at the base of the economical contents and teaching-learning technologies. The following are explained as effective didactic ways of implementing economical education: disciplinary infusion, disciplinary approach, modular approach, optional approach (curriculum at the decision of school).

Keywords: economic education, economic skills, economic contents, optional approach, disciplinary infusion, modular approach, optional approach

Politica educațională cuprinde două elemente majore: *principiile și competențele* sistemului. Principiile reformei declarate în Codul Educației al Republicii Moldova (RM) sunt următoarele:

- principiul dezvoltării;
- principiu democratizării;
- principiul umanizării;
- principiul individualizării și diferențierii;
- principiul integrității valorilor național-spirituale și general-umane;
- principiul internaționalizării [3].

Ținând cont de principiile educației, au fost trasate *direcțiile strategice de activitate și dezvoltare* ale sistemului educațional din RM:

1. Democratizarea sistemului educativ, ieșirea de sub incidența modelului educațional de tip ideologic prin dezideologizarea conținuturilor programelor școlare, a vieții școlii în ansamblu.
2. Transpunerea învățământului în baza unui nou sistem de valori, prin revenirea la spiritualitatea neamului și la valorile ce asigură progresul social. Integrarea firească a învățământului din Republica Moldova în cel european.
3. Ameliorarea situației din învățământ prin înlăturarea deficiențelor vădite și modernizarea conținuturilor.
4. Transpunerea treptată a sistemului de învățământ în sistemul nou de coordonate determinat de evoluția acestuia din perspectiva reformei de restructurare. Instituirea sistemului național de învățământ.
5. Creșterea prestigiului învățământului în societate, a ponderii lui.



Direcțiile strategice enunțate au servit în calitate de poziții cheie în procesul de elaborare a competențelor curriculare pentru toate ciclurile de învățământ.

În practica școlară se apreciază ca fiind competent acel elev care dă dovadă de măiestrie în îndeplinirea unei sarcini, demonstrând ceea ce știe și ceea ce știe să facă. Curriculumul național preia această accepție curentă și oferă următoarea definiție: *Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu. Competențele se constituie din structuri cognitiv-teoretice și acțional-practice prin intermediul cărora se poate realiza educația* [4].

Raportată la *educația economică*, competența economică este descrisă în literatura de specialitate [6, 9, 10] drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informații, relații din sfera economică), capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii și comportamentului economic. Legăturile care se stabilesc, asociațiile și sintezele noi, dau profunzime cunoașterii și contribuie la formarea *competențelor economice cognitiv-teoretice*: noțiuni economice, reprezentări despre bunuri sociale și personale. În ultima instanță, competența cognitiv-teoretică se probează prin cunoștințe temeinice, prin priceperea și abilitatea de a acționa, de a desfășura diverse activități practice cu caracter economic și de a obține rezultate apreciate de cei din jur: învățător, colegi, părinți.

În virtutea caracterului său activ, imprimat de gravitatea, importanța și actualitatea obiectelor pe care le vizează, educația economică presupune împlinirea pleneră a celor trei dimensiuni ale actului educațional:

- *cognitivă*: transmiterea unor cunoștințe pertinente cu problematica economică;
- *axiologică*: formarea de convingeri, interese, atitudini, adeziunea la idealuri;
- *praxiologică*: formarea unor deprinderi, comportamente, formarea culturii economice, în consonanță cu anumite exigențe valorice.

Formarea competențelor economice specifice se află în raport cu următoarele competențe economice generale:

- explicarea modului de funcționare a sistemului economiei de piață;
- definirea corectă a conceptelor economice;
- analiza fenomenelor și proceselor specifice economiei de piață;
- realizarea unor comparații între procesele economice;
- identificarea tendințelor de evoluție în economia contemporană;
- susținerea argumentată a unor puncte de vedere personale cu privire la un fenomen sau situație economică particulară;
- sesizarea influențelor reciproce dintre fenomenele economice și cele sociale;
- sintetizarea informațiilor privind situația reală din economie, obținute prin diverse canale de informare;
- distingerea modalităților de adaptare rapidă la schimbările economico-sociale.



Aceste competențe generale demonstrează că educația economică se racordează la schimbările din societate, care influențează formarea mentalității economice a elevului.

Educația economică este receptivă la schimbările din societate, care se reflectă în conținuturile curriculare și contribuie la formarea mentalității economice a micului școlar prin cunoștințe economice, gândire economică, atitudine economică și cultură economică.

Formularea competențelor economice pentru elevii de diferite vârste presupune o analiză profundă a particularităților psihologice ale acestora; cunoașterea mecanismelor interne ale asimilării normelor și cerințelor societății; cunoașterea legităților dezvoltării și formării necesităților rezonabile, a vieții emoționale și regularităților dezvoltării sentimentului de stăpân al țării; conceperea rolului etaloanelor de conduită și legităților asimilării lor; formarea spiritului de economie, a atitudinii grijului față de bunurile țării.

În plan operațional, la elaborarea competențelor economice (competențe specifice și unități de competențe) pentru clasele primare, au stat la bază și alte repere științifico-metodologice:

- Fondul epistemologic specific pe care ni-l prezintă economia;
- Cercetările autohtone care au vizat problema elaborării competențelor [1, 2, 5, 7, 8];
- Competențele curriculare cheie pentru clasele primare, în special competența cheie „h” – *competența antreprenorială și spirit de inițiativă*;
- Curriculumul național. Învățământ primar;
- Ghidul de implementarea a Curriculumului național pentru învățământul primar;
- Tehnologiile de educație economică a elevilor claselor primare;
- Experiența cadrelor didactice din ciclul primar care au elaborat Curriculum la decizia școlii pentru disciplina opțională Educația economică sau Educația pentru antreprenariat;
- Experiența cadrelor didactice care au pilotat programul Junior Achievement.

În rezultat au fost formulate următoarele competențe economice specifice care au fost concretizate în unități de competențe, după cum urmează:

I. Utilizarea conceptelor economice și a limbajului economic, dând dovadă de corectitudine și coerență;

II. Manifestarea atitudinilor economice valoroase în plan personal și social în situații cotidiene;

III. Valorificarea comportamentelor economice în practica de viață a elevilor.

Unități de competențe (clasele a I-a și a II-a)

I. Utilizarea conceptelor economice și a limbajului economic, dând dovadă de corectitudine și coerență:

1.1. Aprofundarea cunoștințelor din domeniul muncii oamenilor (obiectul muncii, rezultatul muncii, munca individuală, munca colectivă);

1.2. Înțelegerea faptului că orice om îndeplinește în economie un anumit rol: unul e brutar, el coace pâine; altul e șofer, el cară marfa etc.;



1.3. Precizarea reprezentărilor din domeniul finanțelor: a cumpăra-a vinde, ieftin-scurt, convenabil-neconvenabil, a câștiga-a pierde;

1.4. Formarea reprezentărilor elementare economice: gospodar, fermier, datorie, concurență, preț, leul nostru, avans, iarmaroc, marfă, folos, aur, publicitate, producție, import, export, magazin universal, licitație, bancă, mecenat, valută;

1.5. Familiarizarea cu denumirile și conținutul profesiilor noi: fermier, economist, agent de reclamă, antreprenor, businessman;

1.6. Precizarea regulilor jocurilor bazate pe concurență. Înțelegerea faptului că poți câștiga sau pierde (fără a te supăra pe partener).

II. Manifestarea atitudinilor economice valoroase în plan personal și social în situații cotidiene:

2.1. Respectul față de sine și respectul față de altul;

2.2. Educarea mândriei de sine, încrederea în forțele proprii;

2.3. Formarea atitudinii grijului față de mediu, față de timp, față de produsul finit al muncii-prelungirea „vieții” lucrurilor: totul ce apare în rezultatul muncii oamenilor trebuie păstrat timp cât mai îndelungat pentru ca să aducă folos oamenilor. Timpul se folosește rațional, astfel se lucrează și se odihnește bine. Lucrurile se păstrează în ordine. În procesul muncii trebuie păstrată natura;

2.4. Stimularea tendințelor de raționalitate: conștientizarea faptului că pot exista mai multe modalități de îndeplinire a unei însărcinări de muncă;

2.5. Formarea tendințelor de economicitate: atitudine economică față de factorii energetici și termici (să întrerupă lumina ziua sau când iese afară din încăperea, să urmărească dacă ușile, ferestrele încăperilor sunt iarna bine închise), atitudine gospodărească în realizarea unui plan etc.;

2.6. Formarea atitudinii corecte față de bani: banii sunt un echivalent al muncii nu al lucrurilor, rechizitelor, vestimentației, dulciurilor etc.;

2.7. Stimularea dorinței de a duce lucrul început la bun sfârșit.

III. Valorificarea comportamentelor economice în practica de viață a elevilor:

3.1. Economicitate: capacitatea de utilizare a volumului minim de materiale pentru valorificarea unui plan, unei idei, refolosirea deșeurilor;

3.2. Raționalitate: capacitatea de a găsi cea mai adecvată cale de efectuare a însărcinărilor de muncă (mai întâi voi strânge vesela, apoi voi șterge masa și numai după aceasta voi mătura);

3.3. Formarea priceperilor de planificare a bugetului familiei (de timp și financiar): înțelegerea corelației dintre trebuințele familiei și posibilitățile ei financiare. Abilități de subordonare a cheltuielilor după importanță. Conștientizarea necesităților proprii: necesități care pot apărea astăzi, într-o săptămână, într-un anotimp, într-un an; să-și dea seama de ce depinde îndeplinirea dorințelor proprii, să nu insiste procurarea obiectelor fără importanță sau procurarea lucrurilor pe care părinții nu le pot cumpăra;

3.4. Deprinderi de îndeplinire a însărcinărilor *permanente* de muncă;

3.5. Aprecierea muncii de pe pozițiile calității și utilității: corectitudinea consecutivității acțiunilor de muncă; calitatea și utilitatea rezultatului;

Unități de competențe (clasele a III-a și a IV-a)



I. Utilizarea conceptelor economice și a limbajului economic, dând dovadă de corectitudine și coerență:

1.1. Îmbogățirea vocabularului economic și înțelegerea unor noțiuni de natură economică (piață, marfă, producție, licitație, import, export etc.);

1.2. Sesizarea și explicarea necesității de aprofundare a cunoștințelor în diverse forme de activitate ale oamenilor din diferite sfere de activitate;

1.3. Diferențierea denumirilor și caracteristicilor noilor profesii apărute pe piața de desfacere (agent de reclamă, fermier, businessman etc.);

1.4. Interpretarea și înțelegerea corectă a terminologiei din domeniul economic actual (ieftin-scump, cumpărare-vânzare, îmbogățire-faliment etc.).

II. Manifestarea atitudinilor economice valoroase în plan personal și social în situații cotidiene:

2.1. Demonstrarea respectului față de sine și față de altul;

2.2. Manifestarea răspunderii și grijii față de bunurile materiale;

2.3. Economisirea factorilor energetici și termici;

2.4. Înțelegerea că banii sunt echivalent al muncii;

2.5. Exprimarea respectului față de partenerul de afaceri, colegul de muncă;

2.6. Exteriorizarea deschiderii spirituale și cultural-economice;

2.7. Exprimarea dorinței de a duce lucrul început la bun sfârșit;

2.8. Acceptarea și propunerea modalităților de realizare a unei munci;

2.9. Evaluarea muncii de pe pozițiile calității și utilității; corectitudinea consecutivității acțiunilor de muncă; calitatea și utilitatea rezultatului finit;

2.10. Menținerea echilibrului emoțional în situație de câștig sau de faliment.

III. Valorificarea comportamentelor economice în practica de viață a elevilor:

3.1. Argumentarea necesității unei lumi mai bune, nu numai la scara propriei comunități, și cu referință la societate în general;

3.2. Capacitatea de a specifica valoarea muncii în colaborare și de a participa în realizarea unui obiectiv comun;

3.3. Priceperea de a se implica în planificarea bugetului familiei și a explica corelația dintre trebuințele familiei și posibilitățile financiare;

3.4. Participarea în mod direct și indirect la luarea deciziilor în familie sau în interiorul grupului;

3.5. Proiectarea și realizarea însărcinărilor de muncă acasă, la școală;

3.6. Capacitatea de a aborda problemele deschis și flexibil.

Aceste competențe confirmă ideea că misiunea fundamentală a educației economice este de a dezvolta capacitatea elevului de vârstă școlară mică de a exterioriza curiozitatea științifică, interesul de cunoaștere, asimilarea unui sistem de noțiuni elementare cu caracter economic, proiectarea și confecționarea obiectelor din materiale reciclabile. Rezultă, că acumularea de cunoștințe și abilități economice practice trebuie însoțită și de educarea caracterului, de deschiderea culturală și asumarea de responsabilități social-economice.

Competențele enunțate stau la baza selectării conținuturilor economice și a tehnologiilor de predare în cadrul cursului opțional „Educație economică”.



În calitate de *modalități didactice* de realizare a *educației* economice, Curriculum național pentru clasele primare [4] propune:

1. *Infuzionarea disciplinară* care presupune realizarea conținuturilor economice în cadrul disciplinelor curriculare cu statut autonom. *Exemplu:* Unitățile de competențe care vizează pregătirea economico-practică a elevilor se pot realiza în cadrul următoarelor discipline de studiu: matematică, științe, limbă română, educație tehnologică, dezvoltare personală (disciplinele nominalizate sunt selectate din Curriculum național pentru ciclul primar, ediția 2018).

2. *Demersul disciplinar* care consta în introducerea de noi discipline școlare centrate pe un anumit tip de educație (conținut). *Exemplu:* Educația economică poate să apară ca disciplină cu statut autonom inclusă în Curriculum național pentru ciclul primar. În cazul dat dezavantajul ar fi supraîncărcarea curriculumului.

3. *Demersul modular* presupune introducerea noilor conținuturi educaționale sub formă de unități de învățare / module în cadrul disciplinelor școlare care au statut autonom. *Exemplu:* *Educația economică* poate constitui un modul a disciplinei *Educația tehnologică*.

4. *Demersul opțional* presupune elaborarea Curriculumului la decizia școlii (cu acordul părinților și elevilor consemnat prin cerere).

În cele ce urmează noi vom opta pentru *infuzionarea disciplinară* și *demersul opțional* ca fiind cele mai eficiente forme de educație economică.

Infuzionarea educației economice în aria disciplinelor școlare presupune:

- necesitatea de a integra conținuturile *educației economice* în structura curriculumului național;
- necesitatea de a realiza o sinteză curriculară între cunoștințe, atitudini și abilități. Pentru ilustrare prezentăm mai multe exemple.

Exemplu 1: La disciplina *File din istoria Românilor* propunem să fie studiați anumiți temeni economici în cadrul temelor:

- *Toți avem aceleași drepturi.* La tema dată se aduc informații referitoare la drepturile economice, sociale și culturale. Dreptul la negociere colectivă (art. 43 (4)); dreptul la moștenire (art.46); dreptul la hrană decentă și sănătoasă; dreptul la asigurare materială; dreptul la asistență și protecție socială (art.47); dreptul familiei la protecție socială, legală și economică (art.48 și 49).
- *Republica Moldova astăzi.* După proclamarea independenței, în Republica Moldova au avut loc importante schimbări politice, economice, culturale. E cunoscut faptul că în prezent Republica Moldova se dezvoltă în condițiile *economiei de piață*. Ea își dezvoltă *relațiile economice* cu statele europene. De exemplu, sunt *exportate* fructe și legume, dar se *importă* petrol, energie electrică, gaze naturale, mărfuri industriale etc. Cu unele întreprinderi sunt stabilite și *relații-barter* pentru *marfă primă* cum este fierul, grâul și altele. Prin aceste *schimburi de mărfuri* în țară pătrunde *valuta* statelor vecine și a statelor din Occident, fapt ce contribuie la menținerea *echilibrului economic* al statului.

Exemplu 2: La disciplina *Științe*, propunem să fie studiați anumiți temeni economici în cadrul temei:



- *Trăim aceeași viață cu natura.* La tema dată învățătorul are posibilitatea să includă o serie de noțiuni economice, vorbind despre protecția apei, poluarea aerului, protejarea resurselor naturale. Prin intermediul diferitelor conversații, învățătorul demonstrează că numai printr-o economie rațională resursele pot să ajungă și pentru generațiile viitoare.

Pentru însușirea eficientă de către elevi a noțiunilor cu caracter economic, învățătorul trebuie să cunoască conținutul și semnificația noțiunilor date; să țină cont de posibilitățile elevului în fiecare perioadă concretă de învățare; să selecteze corect modalitatea didactică de formare a noțiunilor.

Atât predarea cursului opțional la Educația economică, cât și infuzionarea disciplinară a conținuturilor economice au la bază următoarele *condiții pedagogice*:

- antrenarea elevilor în diverse tipuri de activități, locul central revenindu-i activității de muncă;
- implementarea formelor și metodelor de organizare a activităților economice care corespund particularităților de vârstă ale elevilor;
- valorificarea experienței de viață anterioare a elevilor;
- exersarea permanentă a cunoștințelor economice, care influențează formarea deprinderilor și calităților moral-economice de performanță.

Reieșind din particularitățile procesului de educație și instruire, evidențiate în cercetările legate de problema umanizării, educația economică în ciclul primar se realizează în baza următoarelor *principii*:

- *Principiul dialogului* – poziția cadrului didactic și a elevului sunt echitabile;
- *Principiul problematizării* – pedagogul nu transmite, nu educă, dar actualizează, stimulează tendințele elevului, activitatea lui de cercetare; creează condiții pentru perfecționarea comportamentului economic;
- *Principiul personalizării* – influența educațională se face prin intermediul rolurilor, iar totul ce nu corespunde rolului se înlătură;
- *Principiul individualizării* – concretizarea conținutului educației economice se face în baza respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.
- Cu valoare de repere psihologice evidențiem următoarele momente:
- Cunoașterea „lumii economice” de către elevii claselor primare se face cu ajutorul maturilor (pedagogului, părinților, buneilor etc.);
- Cea mai efectivă conducere a activității cognitive cu conținut economic a elevilor se efectuează în cadrul lecțiilor opționale și prin intermediul infuzionării conținuturilor economice în disciplinele cu statut autonom: matematica, limba română, educația tehnologică etc.;
- Este important ca debutul lecțiilor cu implicații economice să fie unul interesant, centrat pe evidențierea unor probleme economice din viața cotidiană, deoarece începutul lecției va determina dispoziția elevilor pe parcursul întregii activități;
- Problemele, situațiile problematizate cu conținut economic permit încadrarea în activitatea de cunoaștere a diferitor feluri de senzații;

- Pentru înregistrarea performanțelor în procesul de educație economică a elevilor claselor primare este obligatoriu să ne imaginăm clar sistemul integral de mijloace care trebuie incluse în procesul educațional.

Concluzie: Conținutul educației economice în clasele primare include dimensiunile activității de formare-dezvoltare a personalității, realizate prin competențe la nivel de cunoaștere, aplicare, integrare și vizează cunoștințele economice, gândirea economică, atitudinea economică, cultura economică.

Referințe bibliografice:

1. ACHIRI, I., NASTAS, S., BOTGROS, I., CRUDU, V. *Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale*. Chișinău, 2017. ISBN 978-9975-48-108-3;
2. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. București: Editura Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0;
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Cod nr.152 din 17.07.2014. Publicat: 24.10.2014. In: *Monitorul Oficial* Nr. 319-324 art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. CEC 152/2014 ID intern unic: 355156;
4. *Curriculum național. Învățământul primar*. (Ordinul MECC nr.1124 din 20.07.2018) Chișinău, 2018;
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6;
6. CIOBANU, L. Specificul formării elementelor culturii economice elevilor claselor primare în cadrul lecțiilor de matematică. In: *Perspectivă și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Bălți: Tipografia din Bălți, 2014, pp. 25-34. ISBN 978-9975-132-13-8;
7. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie, Vol.1*. București: Didactica Publishing House, 2015. ISBN 978-606-683-295-3;
8. GUȚU, VI., BUCUN, N., GHICOV, A. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 508 p. ISBN 978-9975-3157-7-7;
9. ВОЛОДИНА, М. Б. Формирование экономических представлений у младших школьников. В: *Молодой ученый*. 2014, № 6, с. 684-685;
10. КОРШУН, А. Г. *Актуальность экономического воспитания подростков в условиях современной системы образования*. 2013. ББК: Ч420.05; УДК: 37.035.3.

CZU 811.112.2'246.3

**SPRACHENTWICKLUNG IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT:
PRAXISBERICHT ÜBER DIE ANALYSE VON SPRACHBIOGRAPHIEN
DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ÎN CONTEXTUL MULTILINGVISMULUI:
RAPORT PRACTIC PRIVIND ANALIZA BIOGRAFIILOR LIMBAJURILOR**

***Oxana CHIRA, Dozentin, Dr. in phil.,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti, Republik Moldau***

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden mehrere Sprachbiographien analysiert und die Schritte des Erlernens weiterer Fremdsprachen, die emotionale Einstellung zur zu lernenden Sprache, die sozialen Faktoren, die das Erlernen einer Sprache begünstigen, erläutert. Anhand von Beispielen sprachlicher Identitätsbiografien wird die sprachliche Identität eines Schülers veranschaulicht. Ziel der Sprachbiographie ist es, die emotional-assoziative Komponente der Muttersprache gegenüber den in der Familie erlernten/verwendeten Sprachen zu verdeutlichen. Gleichzeitig werden die sprachlichen Voraussetzungen von Studierenden aus Migrantenfamilien identifiziert, die sehr unterschiedlich sind. Lernangebote in der Kindheit, vor dem Schuleintritt und während der Schulzeit haben einen entscheidenden Einfluss.

Schlüsselwörter: Sprachbiographie, Sprachpass, Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Migration



Rezumat: În acest articol sunt analizate mai multe biografii lingvistice și sunt explicați pașii studierii altor limbi străine, atitudinea emoțională față de limba care urmează să fie învățată, factorii sociali care favorizează învățarea unei limbi. Exemplele biografiei lingvistice, privind identitatea lingvistică, sunt utilizate pentru a ilustra identitatea lingvistică a unui elev/student. Scopul biografiei lingvistice este de a elucida componenta emoțional-asociativă a limbii materne vizavi de limbile studiate /utilizate în familie. Totodată se identifică condițiile lingvistice ale elevilor proveniți din familii de migranți, care sunt extrem de diverse. Oportunitățile de învățare din copilărie, înainte de a intra la școală și în timpul școlarizării, au o influență decisivă.

Cuvinte-cheie: biografia lingvistică, pașaportul lingvistic, multilingv, bilingv, migrație

In dieser Untersuchung handelt es sich bei Sprachbiografien nicht um die Biografien von Sprachenexperten, sondern um den sprachlichen Aspekt in der Biografie der betreffenden Schüler und/oder Studenten insgesamt. Die Sprachbiografien sind weder als linguistische Kategorie [1, 4] noch als Textsorte etabliert [6, 3].

Das Europäische Portfolio der Sprachen besteht aus drei Teilen: Sprachenbiografie, Dossier/Schatztruhe, Sprachenpass. Europäisches Portfolio der Sprachen soll den Schülern dabei helfen, neue Sprachen zu lernen und andere Kulturen zu verstehen. Die Sprachenbiografie ist ein Sprachen-Tagebuch, wo sich die Schüler alles notieren, was mit dem Sprachenlernen zu tun hat, z. B.

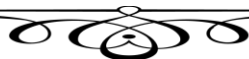
- Welche Sprache spricht der Schüler in deiner Familie?
- Welche Sprache spricht der Schüler mit deinen Freunden?
- Wo hat der Schüler diese Sprachen gelernt?
- Welche Sprachen hört der Schüler in seiner Umgebung?
- Welche Sprachen würde der Schüler noch lernen?
- Welche Fremdsprachen waren die schwierigsten Sprachen beim Lernen?
- Wie lange hat der Schüler die Sprache X gelernt? etc.

Die Sprachenbiografie enthält auch viele Lerntipps, die beim Sprachenlernen helfen können. Außerdem enthält die Sprachbiographie eine Übersicht über deine Sprachkenntnisse der ganzen Familie und die Information über die Herkunftssprache. Das ist sehr wichtig für die Lehrerinnen und Lehrer die Sprachbiographien der Klasse zu lesen, was die Schüler aus verschiedenen Familien und mit mehreren Herkunftssprachen können und wissen.

Unser Fokus richtet sich in diesem Zusammenhang auf das individuelle Sprachenerleben der Schüler und Studenten. Sprachbiographisches Arbeiten bietet sich nicht nur an, um die komplexe und diverse Realität von Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und SchülerInnen im Sinne von linguistischen Kompetenzen zu stärken. Zugleich kommen die Fragen von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Exklusion sowie sprachlicher Macht in den Blick, die eine kritische Reflexion herrschender Diskurse und bisheriger Praxen ermöglichen.

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse und unterstützen Studenten und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

In der Sprachwissenschaft erlangte das Mittel des Erzählens, insbesondere in autobiographischer Form. Dies gilt auch für die Fremdsprachenerwerbsforschung und dauerte das Hervortreten von Sprachbiographien bis in die 90er Jahre. Die Forscher



beschäftigten sich zunächst mit Tagebüchern, die von Lernern einer zweiten Fremdsprache verfasst und im Hinblick auf entscheidende Einflüsse auf den Lernprozess analysiert worden sind.

Später wurden diese Lerntagebücher durch veröffentlichte autobiographische Interviews ergänzt. Alle Formen hatten das Ziel, die persönlichen Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache und deren Bedeutungen im sozialen sowie individuellen Kontext zu erfassen. „Um die sprachlichen Kompetenzen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu kennen, reicht es nicht, von der nationalen Herkunft der Familie eine Sprache abzuleiten, denn in vielen Ländern werden mehrere Sprachen gesprochen, entsprechend sind auch die Kinder manchmal drei- oder mehrsprachig“ (<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/aufgaben-zu-da-zim-kp-gesamt.pdf>, 10.12.2022).

Mit den Sprachentwicklungen veränderte sich die Vorstellung eines eindimensionalen und linearen Spracherwerbs zu Gunsten einer vielseitigen Berücksichtigung der sozialen und ethnischen Herkunft, der Eigenheiten und Emotionen der Lerner.

Die Konflikte der Familiensprache als soziale Komponente werden an diesem Beispiel deutlich: „Ich wuchs also in einem ständigen Konflikt um „meine Sprache“, ferner meiner Identität auf, in dem die Sprache meines Vaters bald eindeutig mehr angeboten wurde: Mein Vater nahm mich regelmäßig in den indischen Tempel mit, integrierte immer wieder Sätze und Begriffe aus seiner Herkunftssprache Punjabi in unsere Kommunikation und bei einem Besuch meiner Großmutter versuchte auch sie nach Kräften, mir ihre Sprache näherzubringen.

Es fehlte jedoch stets ein wirklich ein Angebot mit Struktur, ein Problem, das ich auch in späteren Jahren immer wieder zu lösen versuchte und dabei daran scheiterte, dass das Angebot für diese Sprache sehr spärlich ist. Dazu kam, dass ich mit dem Zuwenden zum Punjabi das Gefühl hatte, meiner Mutter in den Rücken zu fallen“ (Schüler X). In dieser Sprachlerngeschichte erzählt der Schüler über die Bedeutung der sprachlichen Umgebung in seiner Familie und über die indische Kultur.

Demgemäß entstanden in der Sprachwissenschaft neue theoretische Rahmen für die Erforschung des Zweitsprachenerwerbs, die sich nicht nur mit den Ergebnissen und Erfolgen, sondern auch mit Gefühlen, Ängsten und Wirkungspotentialen beschäftigen. Hierbei ist die Erklärung vom Schüler X3: „Die englische Sprache flog mir mit Beginn des Unterrichts in der fünften Klasse förmlich zu. Dies vertiefte sich mit der Verwendung der Sprache in Videospiele und später im Internet“.

Meine beiden Leistungskurse Deutsch und Englisch beendete ich im Abitur mit einer sehr guten sowie einer guten Note, erst nach meiner Schulzeit vertieften sich meine Englischkenntnisse jedoch durch ständige Verwendung englischer Medien sehr bald so sehr, dass ich später dazu befähigt war, in dieser Sprache Nachhilfe und Sprachkurse zu geben.

Meine Affinität zur deutschen Sprache wiederum transferierte sich bereits in der Schulzeit zu einer Liebe für die Klassiker der Literatur, insbesondere Schiller, was zur Grundlage für meine Entscheidung werden sollte, später Deutsch zu studieren“. In



diesem sprachbiographischen Interview reflektiert der Schüler seinen Englisch-Lernprozess und seine Lernstrategien und Lerntechniken.

Ein Anknüpfen an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist aber nur möglich, wenn sie Auskunft über ihre Fähigkeiten und Gewohnheiten geben“ (Schüler X3). Wichtig ist es hier auch, mit den hier vorgestellten Informationen zu zeigen, dass jeder Schüler einen spezifischen Lernweg beschreitet. Dies zeigt sich z. B. daran, wie sie Affinitäten in anderen Sprachen finden.

Die Schülerin X1 ist überzeugt, dass es einfacher ist, eine Sprache zu lernen, wenn man die Kultur und Menschen im jeweiligen Sprachraum beobachten kann: „Neben dem Sprachenerwerb im schulischen Kontext bereitet mir das Erlernen einzelner Wörter und „chunks“ während des Reisens eine Freude. Auf diese Weise wird der Urlaub aktiver, sodass tiefere Einblicke in die andere Kultur ermöglicht werden. Grundsätzlich ist die Offenheit gegenüber anderen Kulturen ein wertvoller Vorteil, der die Mehrsprachigkeit mit sich bringt“. (Schülerin X1)

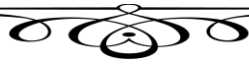
Unser Beispiel enthält weitere autobiographische Reflexionen, wie der Student monolingual „deutsch“ aufgewachsen ist: „Im Laufe meines Lebens kam ich mit verschiedenen Sprachen in Berührung, die meine persönliche Weiterentwicklung prägten. Meine Eltern kommen ursprünglich aus Oberschlesien und lernten die polnische Sprache als Muttersprache.

Im jungen Alter von 17 Jahren kamen meine Eltern als sogenannte Spätaussiedler nach Deutschland und lernten die deutsche Sprache erfolgreich innerhalb von wenigen Monaten in Sprachkursen und Sprachinternaten. Trotz der Präsenz der polnischen Sprache in unserer Familie bin ich monolingual deutsch aufgewachsen“ (Student X2). Die Sprache der Eltern ist mehr als nur ein Mittel der Kommunikation, es kann Ausdruck von Zugehörigkeit, aber auch von Distanz sein. Trotzdem „im Großen und Ganzen geht natürlich es stets um eine gelungene Integration der Migranten und ihren Nachkommen in die deutsche Aufnahmegesellschaft“ [5].

Es ist bemerkenswert, dass soziale, zwischenmenschliche Beziehungen sowohl auf sprachlicher Kommunikation als auf emotionaler Verbundenheit basieren. Dies wird im nächsten Beispiel stark betont: „Ich habe diesen Konflikt wohl ziemlich früh damit zu lösen begonnen, mich vollkommen dem Deutschen zuzuwenden.

Bereits vor meiner Einschulung bekam ich immer wieder die Rückmeldung, wie auffallend gut ich Deutsch spräche - ein Umstand, der auch dem regelmäßigen Umgang mit dem tendenziell überdurchschnittlich gebildeten Publikum in unserem gastronomischen Familienbetrieb teilweise geschuldet gewesen sein könnte. Retrospektiv mag dies auch die neutralste Lösung gewesen sein“ (Studentin X4).

In Bezug auf die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und die (Sprach)-pläne für die Zukunft äußert sich eine Studentin auch: „Grundsätzlich empfinde ich die Mehrsprachigkeit als etwas Großartiges, wodurch man viele Möglichkeiten im Leben haben kann. Ich kann mir auch definitiv vorstellen, meine Spanischkenntnisse nochmal aufzufrischen, um die Sprache vielleicht irgendwann



fließend sprechen zu können. Ebenfalls wäre es großartig, sich irgendwann erneut mit Französisch zu beschäftigen.

Niederländisch und Italienisch wären ebenfalls Sprachen die mich unheimlich interessieren würden“ (Studentin X2). In diesem Kontext der Mehrsprachigkeit kommt B. Busch mit einer Konkretisierung: „Lange Zeit wurde die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit vor allem ausgehen vom englischen Sprachraum unter den Begriff Bilingualismus Forschung zusammengefasst, womit die Zweisprachigkeit abgegrenzt wurde“ [2].

Über die Rolle der Sprache und die Motivation eine neue Sprache zu lernen, äußern sich viele Schüler bzw. Studenten: „Ich finde es wichtig, dass man von sich aus Interesse an einer Sprache hat. Ich denke, dass das Lernen einer Sprache und die Anstrengung, die damit verbunden ist, keinen Sinn haben, wenn die Person keinen Spaß an der Sprache hat“ (Student X5).

Die Sprachbiographien sollen für die Lehrkräfte eine Quelle der Inspiration und eine unterhaltsame Lektüre sein, um die Schüler kennenzulernen und die Lehrmaterialien der Klasse zu adaptieren. Die Sprachbiographien unterscheiden sich in Form, Aufmachung und Länge. Die meisten Sprachbiographien sind eher in Form von Artikeln oder Berichten geschrieben. Die meisten von ihnen zeigen die Vielfalt der Mehrsprachigkeit und die zahlreichen Möglichkeiten für jeden Einzelnen, um Mehrsprachigkeit zu Hause sowie im Bildungsbereich zu praktizieren. Damit wurde den reichen Erfahrungen von mehrsprachigen bzw. zweisprachigen Sprechern, ihrer Kreativität und ihrem spielerischen Umgang mit Erst- und Fremdsprache nach langen vorherrschenden Vorurteilen seitens monolingualer Schüler und Studenten Rechnung getragen.

Als Schlussbemerkungen und weiterführende Überlegungen muss man noch hinzuzufügen, dass die Sprachbiografien exemplarisch anonymisiert dargestellt wurden. Die emotional-assoziative Komponenten sind mit der Sprachbiographie und -identität der Schüler und Studenten verbunden. Aufgefallen ist es ebenfalls, dass auch beim Aufwachsen in einer bi- oder multilingualen Umgebung/Familie lassen sich beim Sprecher unterbewusste Einstellungen und Identitätsinszenierungen in den jeweiligen Sprachen erkennen. Obwohl zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht werden, lassen sich in bestimmten Situationen grammatikalisch oder lexikalische Fehler und sowie viele Anglizismen erkennen.

Das könnte auch dadurch erklärt werden: „Auch viele Medien wie Filme, Serien, Bücher, Podcasts, usw. konsumiere ich auf Englisch, wenn das die Original-Sprache ist. Außerdem habe ich einige Freunde aus dem Ausland, mit denen ich auf Englisch interagiere“ (Schüler X7). In diesen Situationen werden die Autoren der Sprachbiographien die Zugehörigkeit zu einer Gruppe markieren sowie sich von einer anderen Sprechergruppe abgrenzen.

Die Sprachbiografien können den Lehrkräften helfen, genauere Vorstellung über die besonderen Probleme von mehrsprachigen Individuen zu entwickeln und wie sie die Sprachen lernen können. z. B. „Ich lerne Sprachen am besten im Alltag durchs Hören und Sprechen. Schreiben und Lesen helfen mir auch, jedoch nicht zu so einem großen



Anteil“ (Schüler X8). Diese Innenperspektiven werden familiäre Hintergründe und Beschreibungen von Erfahrungen der Schüler bzw. Studenten den Lehrkräften ein besseres Verständnis und bessere Beurteilungsmöglichkeiten eröffnen.

Bibliographische Referenzen:

1. ADAMZIK, Kirsten, ROOS, Eva. Einleitung. In: *Bulletin vals-asla* 2002, Nr 76, S.VII-XIV;
2. BUSCH, Brigitta. Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlag, 2017;
3. FRANCESCHINI, Rita, MIECZNIKOWSKI, Johanna. Ein Vorwort. In: *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Bern. 2004;
4. FRANCESCHINI, Rita. Einleitung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi*. 2010, Nr. 160, S.7-9;
5. GOGOLIN, Ingrid. Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, 2009, S.15-22;
6. MENG, Katharina. Russlanddeutsche Sprachbiographien – Rückblick auf ein Projekt. In: *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Bern, 2004, S. 97-117.

CZU 378:342.727

**ABORDAREA CRITICĂ A LIBERTĂȚII DE EXPRIMARE ÎN MEDIUL ACADEMIC
CRITICAL APPROACH TO FREEDOM OF EXPRESSION IN ACADEMIC
ENVIRONMENT**

**Diana DONOAGĂ, lectoră universitară,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Conținutul articolului inițiază discursul pedagogic despre libertate care rezultă din adevărul incontestabil că „libertatea umană este un obiectiv și un rezultat al educației”, iar valorizarea personalității umane devine posibilă doar în condițiile libertății educaționale. Orice intervenție a societății în sfera libertății individuale are ca rezultate nedorite: uniformizarea și împiedicarea dezvoltării individului. Pornind de la faptul că formarea omului în spiritul libertății este pe cât de firească, pe atât de actuală, că fiecare persoană are nevoie să fie călăuzită spre a-și dobândi, manifesta, păstra și apăra libertatea, se impune reinterpretarea pedagogiei din perspectiva principiului libertății care presupune implicarea profesorilor în procesul de autoeliberare de propriile stereotipuri, întrucât prejudecățile de natură psihopedagogică, ideologică și morală pot determina privarea conștientă a personalității umane de libertate.

Cuvinte-cheie: libertate, pedagogia libertății, principiul libertății, student, profesor, părinte, responsabilitate, creativitate, respect

Abstract: The content of the article initiates pedagogical discourse about freedom resulting from the indisputable truth "human freedom is an objective and a result of education", and the valuing of the human personality becomes possible under the conditions of educational freedom. Any intervention of the society in the sphere of individual freedom has undesirable results: the standardization and prevention of the development of the individual. Starting from the fact that the formation of man in the spirit of freedom is as natural as it is actual, that each person needs to be guided in order to acquire, manifest, preserve and defend his freedom, it is necessary to reinterpret pedagogy from the perspective of the principle of freedom, which implies the involvement of teachers in the process of self-liberation from their own stereotypes, since prejudices of a psycho-pedagogical, ideological and moral nature can determine the conscious depriving of the human personality of freedom.

Keywords: freedom, the pedagogy of freedom, the principle of freedom, student, teacher, parent, responsibility, creativity, respect



Interpretările științifice actuale ale sensului termenului existență umană prezintă semnificații ce presupun învățarea libertății existențiale, atribuirea unui sens de libertate vieții, amintind în acest mod, cunoscutul slogan „omul este condamnat să fie liber” al interpretului libertății interioare a omului, Arnaldo Niskier. Libertatea constituie o conotație fundamentală a educației, căreia îi corespunde responsabilitatea pentru sine și pentru comunitate în ansamblu [Apud 4]. Societatea democratică susține autoritatea standardelor de libertate, umanism și critică rațională, respectă dreptul fiecăruia de a se afirma ca om decident [13]. Libertatea academică, opoziția acesteia față de o forță de constrângere este esențială, deoarece aceasta nu poate fi definită decât în raport cu autoritatea: științifică, religioasă, politică, economică sau morală. Drept exemplu: ținuta vestimentară poate constitui un factor de constrângere, aceasta ne face să credem că aspectul vizual determină perceperea calității persoanei, iar uneori această aparență este mai importantă decât modul de a gândi al persoanei. Acest act este datorat faptului, că majoritatea oamenilor dau dovadă de superficialitate, puțini fiind cei care pot trece dincolo de aparențe. Politica educației, axată pe educația libertății, dar și a responsabilității, este premisa esențială pentru dezvoltarea liberă a persoanei, îndrumată spre a-și dobândi/manifesta/păstra/apăra libertatea – condiție primară a autorealizării și autoafirmării plene a personalității, prin dobândirea unui statut social și autoritate dezirabile. Școala este o instituție care nu ar trebui să împiedice niciodată libertatea de exprimare, libertate care se manifestă inclusiv și prin alegerile vestimentare. O banală căutare în mediul on-line – libertate academică amenințată, oferă mii de titluri și o mulțime complexă de poziții ideologice. De exemplu, proiectul de monitorizare a libertății academice al SAR (Scholars At Risk) a identificat în perioada 5 mai 2021-5 mai 2022, un număr de 224 incidente care au limitat libertatea academică în mai multe țări. Cauzele atașate acestor episoade includ: crime, violență, închisoare, anchetă penală, pierderea poziției academice, restricții de călătorie și altele, printre care, trei atacuri rusești asupra universităților ucrainene. Ca și în alte instituții din lume, întrebări ce țin de limitele libertății academice există și în instituțiile educative din Republica Moldova. Va schimba o lege această realitate? Nu. Va permite aceasta unei echipe de management să sprijine mai bine persoanele vizate? Posibil. Pentru că despre aceasta este vorba, până la urmă: cum îi ajutăm pe oameni-profesori sau studenți să nu-și cenzureze niciodată libertatea de exprimare, asigurându-ne în același timp că un dialog autentic între ei rămâne deschis? Ni se pare că răspunsul la această întrebare se află în registrul etic și pedagogic și nu în aria juridică.

De ce este atât de necesară abordarea libertății de exprimare?:

- Pentru că libertatea de exprimare este o libertate fundamentală, care trebuie exercitată în toate împrejurările într-o societate liberă.
- Pentru că libertatea de exprimare este baza pluralismului, care este esențial pentru buna funcționare a unei societăți democratice.
- Pentru că în Republica Moldova, libertatea de exprimare este garantată prin *Constituție* care o protejează și îi evidențiază limitele necesare. Articolul 32 al *Constituției Republicii Moldova* proclamă: „Libertatea opiniei și a exprimării” atestând că oricărui cetățean îi este garantată libertatea gândirii, a opiniei,



precum și libertatea exprimării în public prin cuvânt, imagine sau prin alt mijloc posibil [3].

- Pentru că școala formează viitorii cetățeni întru drepturile și libertățile pe care le vor exercita în societate.
- Pentru că acest text este el însuși, o ilustrare a libertății de exprimare.

În societatea contemporană reflecțiile filosofice privind libertatea pedagogică implică examinarea argumentelor științifice privind condițiile respectării principiului libertății în educație pentru satisfacerea nevoii de libertate a actorilor sociali. Soluția? O cautăm încă, dar... instituțiile de învățământ ar trebui să vorbească deschis despre aceste valori contradictorii, iar acesta este exact tipul de exercițiu stimulator pe care orice societate diversificată dar tolerantă ar trebui să-l învețe. Spațiu sigur? Termenul pare să preocupe întreaga lume, așa că, să discutăm despre un spațiu de încredere, plasat sub responsabilitatea și autoritatea profesorului sau chiar a managerilor academici sau administrativi atunci, când este cazul căci libertatea de exprimare în mediul academic nu este altceva decât o stradă cu sens unic. Concepția educației din Republica Moldova avansează exigențe privind caracterul prospectiv, sistemic, formativ și dinamic al educației, centrat pe valorile general-umane și cele naționale. În urma multiplelor consultări efectuate în cadrul mai multor instituții de învățământ din țară, profesori (lectori, asistenți didactici, profesori debutanți) au ajuns să povestească individual sau colectiv, despre momentele dificile, provocările elevilor și ale societății legate abstract de libertatea de exprimare. De asemenea, aceștia au făcut posibilă demonstrarea faptului că se găsesc „la nivel local” soluții sau căi de ieșire din criză, ținând cont de relațiile de autoritate și de conflictele de interese aflate în joc. În afara sălii de clasă, loc de interacțiune adesea orientat spre evocarea libertății de exprimare într-un context educațional, libertatea academică este, de asemenea în joc în relațiile dintre colegi (studenți, profesori), în presiunea anumitor grupuri externe instituțiilor de învățământ asupra cercetării și diseminării acesteia, în intervențiile făcute pe rețelele sociale, în mass-media sau în publicațiile științifice.

Militând pentru o pedagogie a libertății în învățământ, am fost interesați în orientarea cercetării spre interpretarea libertății ca o provocare și un deziderat permanent al educației postmoderne necesar pentru renovarea axiologică a demersurilor educaționale. Numeroase studii de caz și interviuri având la bază chestionare de tip matrice precum și întrebări de tip deschis ne-au permis să constatăm că problemele asociate libertății de exprimare sunt mai ample și mai controversate decât ceea ce se pretinde în realitate. Ne-am propus ca persoanele vizate să reprezinte toate clasele de actori sociali care să aibă tangență cu autoreglarea procesului educațional. Studiului experimental a fost supus un grup de 100 persoane, dintre care 20 de elevi, 25 de studenți, 25 de părinți și 30 de cadre didactice. Interviurile au fost organizate având la bază întrebări directe în scopul încurajării intervievaților să vorbească despre rezoluțiile în care au fost implicați, pentru a arăta nivelul de susținere a dreptului la opinie și exprimare liberă și pentru a găsi problemele și eventualele soluții în cadrul sferei de activitate în scopul realizării unui sistem eficient de autoreglare.



Studiile de caz au fost centrate pe situații/evenimente din cadrul procesului educațional, ca de exemplu: atitudinea unor elevi, elevi cu devieri de comportament, absenteeismul școlar, abandonul școlar. Iar la polul opus au fost plasați elevii implicați în multiple activități educative precum: cercurile didactice, olimpiadele, concursurile școlare și universitare, simpozioanele și conferințele naționale sau internaționale. Menirea principală a studiului a urmărit să genereze discuții, schimburi de opinii și de experiențe, să evidențieze avantajele, aplicabilitatea și autoreglarea procesului educațional, prin prisma implementării unei pedagogii a libertății bazată pe democrație și responsabilitate.

Studiul întreprins a lansat piste armonizării noțiunii de liberalism față de provocările lumii contemporane, reinterpretând noțiuni, redefinind concepte, precum și relațiile dintre ele. Conceptul de libertate a avut de-a lungul evoluției sale multiple semnificații, de cele mai multe ori contradictorii iar pentru o interpretare corectă a semnificației acestui concept a fost necesară cunoașterea de către cei intervievați, a contextului filosofic în care a fost folosit.

Le-au fost prezentate, astfel, după cum urmează mai jos, câteva interpretări ale unor puncte de vedere exprimate de filosofi de-a lungul istoriei. Bazele teoretice ale abordării filosofice orientate spre libertate, au fost fundamentate în lucrările lui Aristotel, Platon, Epicur, Kant, Sartre, Bergson, Heggel, Leibniz ș.a. iar pentru a promova sinteza și înțelegerea problemei filosofice a libertății, este convenabil să pornim de la câteva modele fundamentale, modele care sunt fie concepții majore sau momente importante din istoria gândirii filosofice.

Interesante discursului nostru teoretic se expun aserțiunile lui Aristotel privind libertatea. Filosoful afirmă că dreptul cetățenilor de a se autoguverna nu provine din principiul autonomiei, ci se bazează pe organizarea unei comunități în care există „cei care sunt făcuți să comande și cei care sunt făcuți să se supună”, așadar baza suveranității stă în ierarhia naturilor (în interiorul universului). Concepția aristotelică a făcut posibilă apariția unei abordări tipice a libertății, conform căreia liber este doar acela care este cauza lui însuși. Considerăm relevant în poziția filosofului, faptul că acesta a intuit o dimensiune a libertății pe care a numit-o voință, definind-o ca pe capacitatea omului de a se autoconduce, de a se autodetermina [Apud 11, p. 56].

O altă abordare a libertății absolutamente criticabilă ar fi concepția despre libertate/ spontaneitate care, caută de fapt libertatea exact la polul ei opus. În opera sa canonică *Essai sur les données immédiates de la conscience* marele filosof francez de origine evreiască Bergson, insistă asupra caracterului spontan al libertății utilizând termenul „liberté – jaillissement” adică libertate – izbucnire. Se constată însă că impulsurile spontane sau mai bine-zis zona nonlibertății, nu implică însă rațiunea – noțiune atât de esențială libertății.

În demersul său filosofic, Bergson amintește că „pentru a ști ce este libertatea, trebuie să te cunoști pe tine însuși, să-ți examinezi lăuntricul”, căci pulsațiile și impulsurile emoționale „izbucnesc” din „abisurile eului” [Apud 12, p. 56].

Termenul libertate a fost valorificat și de către filosoful Leibniz, care a căutat cel mai mult să împace contrariile stabilind legătura dintre necesitate și libertate. „Omul



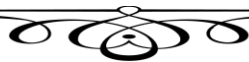
este liber pentru că acționează conform necesităților naturii sale” – libertatea echivalează aici cu mersul propriului destin. Un destin care, potrivit lui Leibniz, participă la cel al Universului și care a fost țesut de Providența Divină. „Totul este determinat de Dumnezeu într-un mod necesar și sigur, la fel ca și acțiunile oamenilor care sunt considerate libere...” [Apud 9, pp. 168-180].

Din expunerea filosofului Leibniz, omul liber arată ca un automat spiritual, iar a fi liber înseamnă a scăpa de determinism, a lua o decizie care nu rezultă din nici o cauză determinantă. O libertate care nu ar conține în ea vreo necesitate, iar o necesitate lipsită de libertate, sunt determinări abstracte și în consecință lipsite de libertate. Pe filonul acestei gândiri a fost fundamentată și concepția lui Epictetus despre libertate. În demersul său filosofic „libertatea înseamnă a-ți dori ca lucrurile să se întâmple nu cum îți place ție, dar cum este dat să fie. Este inutil să vrei să schimbi ceea ce nu este pe potrivă puterilor tale.” [Apud 10, pp. 55-87]. Epictetus propune, într-un paradox izbitor, propria definiție a libertății: este vorba de adaptarea voinței la ordinea lucrurilor și nu invers. Considerăm aici relevantă afirmația sa precum „un sclav se poate simți cu desăvârșire liber în timp ce un om liber poate fi în realitate sclav”. Fatalismul acestei teze despre libertate se explică prin acceptarea realității determinate, indiferent dacă este vorba despre divinitatea supremă, necesitatea naturală sau legile universale.

Kant asimilează binomul libertate – moralitate: „liberul arbitru și voința supusă legilor morale sunt, prin urmare, unul și același lucru”. În aceeași ordine de idei, Kant afirmă că suntem liberi doar atunci când acționăm moral, adică independent de orice manifestare a sensibilității. În acest sens abordăm proprietatea ființelor rezonabile de a acționa independent de orice cauză determinantă din exterior. Libertatea, altfel spus, cea care-și trage legitimitatea din acceptarea celorlalți membri ai comunității, libertatea individuală, subzistând pentru sine ca moralitate, așa cum o descrie Kant, este contestată de Hegel prin intermediul eticului, al statului: „este în interesul nostru ca instituțiile să funcționeze cât mai bine deoarece, în epoca modernă, doar prin intermediul lor putem fi cu adevărat liberi, respectându-ne și sprijinindu-ne unul pe altul ca cetățeni. Nu este destul să fim liberi doar în spațiul nostru intern, nefiind influențați de problemele de interes general ale comunității; orice stat, în lipsa implicării cetățenilor săi în viața publică, are pornirea să regreseze în orientare dictatorială”.

Pentru unii filozofi, omul ar putea alege întotdeauna să acționeze sau să refuze să acționeze. Ceea ce ar presupune că suntem în continuare principalii responsabili ai acțiunilor noastre. Această viziune a libertății se bazează pe ideea de indiferență întâlnită la R. Descartes, Bossuet, Sartre ș.a. Demersul lor filosofic este axat pe faptul că fiecare are puterea de a alege, doar că gradul de libertate se va stabili în funcție de gradul de indiferență: cu cât suntem mai puțin indiferenți, cu atât vom fi mai liberi [8, pp. 55-87].

Într-adevăr, uneori lăsăm totul la voia întâmplării: „Nu-mi pasă”, „Nu știu” ..., deci decidem cumva arbitrar (întâmplător). În opinia lui Descartes „Indiferența este cel mai mic grad de libertate”. Prin urmare, cel mai înalt grad de libertate este în viziunea filosofului, libertatea iluminată de cunoștință [Ibidem, p. 36]. A fi liber ar însemna așadar, pentru partizanii „indiferenței”, „a acționa în afara oricărei rațiuni cu privire la



conținutul actului care urmează a fi realizat, a avea puterea de a dobândi independență, în raport cu orice mobiluri și implicit, în raport cu orice ordine a cauzelor, a fi mereu tu însuși. Omul este condamnat să fie liber” – această declarație a lui Sartre, care se află în centrul operei sale filozofice majore, „L’Etre et le Néant” și a faimosului său discurs „L’existentialisme est un humanisme” se referă la toate aspectele existenței umane: liber arbitru și libertate, determinism și valori morale, noțiunea de Dumnezeu și intersubiectivitatea (relația cu ceilalți) [8, p. 305].

Sartre ne-a oferit o abordare complet diferită a libertății privilegiind simțul său existențial și nu mai mult simțul său politic precum Rousseau – simțul său moral ca la Kant. Înainte de a detalia teoria sartriană a libertății, trebuie să revenim la teza sa fundamentală: „existența precede esența”. Această afirmație poate părea cu siguranță paradoxală, cu toate acestea, exprimă temeinic că libertatea se contopește cu însăși definiția naturii umane. Această „esență” dătinetermină viața omului și, prin urmare, suntem sortiți să fim ceea ce suntem și nimic altceva. La fel, dacă ființa umană este concepută de Dumnezeu (Meșterul Cereșc), atunci esența omului este deja determinată. Această concepție esențialistă (opusul filosofic al existențialismului) pornește de la Leibniz care susține că: „Dumnezeu a determinat esența omului și apoi i-a permis să acționeze liber în conformitate cu cerințele esenței sale.” [Apud 1, p. 71].

În teoria sartriană, puțini oameni sunt gata să își accepte și să-și asume libertatea și, prin urmare, să fie responsabili pentru acțiunile lor. Această responsabilitate de autodeterminare este cauza anxietății și disperării majorității: „a fi liber”, pentru Sartre, „înseamnă a te arunca în lume, a te pierde în ea pentru a încerca să o modifici, să acționezi asupra ei...”. Așadar, prin alegerile pe care le face, inclusiv cele mai personale, omul implică în același timp întreaga umanitate. Omul este „responsabil pentru toți oamenii,” afirmă Jean-Paul Sartre. Libertatea este definită, din această perspectivă, ca facultatea de a decide fără a fi determinat de vreun oarecare mobil sau motiv. Ea presupune deci un act voluntar de dominare a impulsurilor și a pasiunilor, eliberarea de prejudecăți și iluzii, de orice solicitări inevitabile/opresive ale eului, care pot privilegia un model de acțiune, sau altul.

Diametral opus din punct de vedere al raportării la divinitate, se află filosoful danez Kierkegaard. Pentru acesta, existențialismul, prin definiție, analizează omul atât în raport cu sine însuși, cât și în raport cu divinitatea. Din expunerea filosofului Kierkegaard desprindem, mai exact faptul că „...omul este liber tocmai pentru că libertatea i-a fost oferită de Cel cu desăvârșire liber, și că prin oferirea libertății Dumnezeu nu-și exercită asupra omului suveranitatea înțeleasă ca formă de constrângere, ci dimpotrivă, i-a dat-o pentru ca omul să fie liber să rămână în comuniune cu El, sau în cazul în care tot prin intermediul libertății se va rupe din această comuniune, așa cum s-a întâmplat prin căderea în păcat, omul să fie în continuare liber să se întoarcă la comuniunea cu Dumnezeu, prin afirmarea virtuților” [Apud 13, pp. 90-91].

Tezele existențialiste în interpretarea libertății nu concep libertatea ca putere de creare a valorilor, deoarece nu numai că nu găsesc, dar și interzic căutarea unor repere axiologice obiective ale alegerilor umane. Existențialismul glorifică libertatea umană, o



libertate fără indicii axiologice deoarece „cunoașterea rațională” devine deschizătoare de orizont axiologic [6, pp. 63-64].

Prin urmare, au fost oferite mai sus, răspunsuri diferite în funcție de epocă și de regimurile politice, făcând să evolueze definiția și domeniul de aplicare al principiului libertății. În spatele acestui principiu se află, de asemenea, o problemă educațională majoră, cu necesitatea de a-i învăța pe elevi cum să folosească această libertate, făcându-i să se exprime liber fiind capabili în același timp să asculte și să accepte alte opinii decât ale lor, dar și tolerând necesitatea stabilirii unor limite comune prin lege, limite care pot constitui subiect de dezbatere.

Pornind de la faptul că formarea omului în spiritul libertății este firească și actuală, că fiecare persoană are nevoie să fie călăuzită spre a-și dobândi, manifesta, păstra și apăra libertatea, se cere reinterpretarea pedagogiei ca știință, punându-i-se drept temei libertatea. În aceeași ordine de idei prezentăm unele dintre opiniile celor vizați în cadrul studiului experimental privind libertatea de exprimare în mediul academic.

Opiniile profesorilor Motivarea excelenței și validarea predispozițiilor pentru diversitate, emancipare, diferențiere, echitate și incluziune în aplicarea Curriculumului, ediția dezvoltată 2019, reprezintă prioritatea formativă în dezvoltarea epistemologiei personale a fiecărui cadru didactic prezent în activitatea de învățare. Menționăm că orice îngrădire a dreptului de exprimare liberă a elevilor/profesorilor/studentilor sau de alegere a propriului model de exprimare, va duce la limitarea creativității acestora, precum și a capacității de interrelaționare.

Pedagogia libertății cere implicarea activă și directă a profesorului atât în demersul didactic, cât și în activitățile extracurriculare. O bună parte a profesorilor chestionați au evidențiat importanța pe care o are gradul lor de interes și implicare în determinarea succesului la învățatură a elevilor săi, mai exact diferitele premii obținute de către elevi/studenti la competiții, concursuri, olimpiade școlare, respectiv universitare. Nu a fost însă accentuată dorința liber consimțită a elevilor/studentilor de a participa și a câștiga aceste competiții.

Este bineștiut faptul, că profesorii au instrumentele și armele lor specifice, dar este mult mai puțin probabil ca acestea (salariile și condițiile de muncă) să fie în contradicție cu interesele elevului/studentului. Libertatea elevilor/studentilor presupune ca profesorul să fie foarte activ în îndeplinirea misiunii sale de a oferi motivație, stimuli, sugestii oportune și un sprijin adecvat, de a deschide perspective culturale și morale, de a încuraja experiența de viață a elevilor/ studentilor. Prin urmare, tinerii trebuiesc puși cât mai frecvent în situații în care să realizeze alegeri, să decidă, să-și asume responsabilități, să creeze și să nu cedeze primului eșec. De asemenea, sunt binevenite situațiile în care se va încerca mobilizarea cursanților astfel încât aceștia să-și manifeste argumentat, spiritul critic și autocritic.

Opiniile părinților Procesul de educație și formare liberă, a individului, apare în familie și ulterior se dezvoltă treptat în cadrul sistemului de învățământ având ca funcție prioritară adaptarea persoanei la constrângerile existente în plan social. Libertatea de exprimare a fost unul din elementele de bază menționate de către părinți. Acesta este



un drept primordial, fără de care multe alte drepturi nu ar putea fi exercitate. Convenția Europeană a Drepturilor Omului, prezintă acest drept la articolul 10, paragraful 1. Toată lumea are dreptul la libertate de exprimare. Acest drept va include libertatea de a avea opinii și de a primi și comunica informații și idei fără amestec din partea autorităților și fără a ține cont de frontier.” [5, p. 17].

Libertatea de exprimare nu este însă un drept absolut, existând și unele limite. De exemplu, mulți profesori folosesc frecvent la curs, dictarea. Mai târziu aceeași profesori cer elevului să memoreze și să redea cu exactitate ceea ce i s-a dictat. Părinții consideră că acest aspect nu îl va stimula pe elev să fie creativ sau independent în exprimare, dar, din contra, îl va obliga să își însușească părerile profesorului cu privire la un anumit subiect. Libertatea nu se poate realiza printr-o educație artificială, într-un mediu artificial, ostil manifestării firești, unde totul este din timp prefabricat, clar și indubitabil, unde totul este regizat. Atât părintele în familie, cât și educatorul în clasă, trebuie să creeze o ambianță dinamică și provocatoare, un mediu care va menține trează atitudinea creatoare a tânărului, un mediu bogat în semnificații spirituale, care va permite acestuia să-și exercite judecata în împrejurări care amintesc de cele din viața reală. Opiniile elevilor/studentilor Atât elevii, cât și studenții au subliniat că se simt liberi din punct de vedere afectiv atunci când sunt acceptați și apreciați de colegi și profesori, permițându-li-se să participe și să se aplice conform potențialului lor. Este primordial ca, prin educație, atât părinții, cât și profesorii să le formeze tinerilor deprinderea de a se autoconduce, urmărindu-se îndepărtarea neîncrederii intelectuale sau de oricare altă natură. Din răspunsurile celor intervievați se desprinde ideea că aceștia doresc să existe libertate și nu reglementare și limitare. Elevii și studenții au fost în unanimitate de acord cu ideea că principalul obstacol în implementarea unei pedagogii a libertății este atitudinea părinților, a profesorilor și a autorităților superioare, față de principiul unei libertăți greșit interpretată, din punctul lor de vedere. Respectarea unor norme, a unor reguli uneori, fie ele și nescrise sau chiar ghidarea după anumite documente stricte poate fi o problemă pentru libertatea de exprimare a studenților.

Modalitatea și criteriile de evaluare, precum și tensiunile apărute în cadrul acestui proces au constituit o altă preocupare majoră a celor intervievați. Structura sistemului de învățământ favorizează concentrarea puterii în mâinile câtorva persoane, iar uneori acest lucru poate limita serios opțiunile celor implicați de a alege, responsabilizarea acestora fiind diminuată. În ceea ce privește situația elevilor problemă, precum și cea a abandonului școlar părinții și profesorii s-au acuzat reciproc pasând vina de la unii la ceilalți și considerând că probabil li se dă prea multă libertate elevilor, dacă ne raportăm la abandon. Studiul întreprins ne-a permis să constatăm că pentru a susține și încuraja creșterea reală a tinerei generații, în spiritul unei pedagogii a libertății, profesorul trebuie să dobândească noi dimensiuni spirituale.

Este necesar ca cadrul didactic să dezvolte o pedagogie a excepțiilor, a situațiilor care sunt și pot fi altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie. Această pedagogie a diversității și a diferențelor va fi o pedagogie a acceptării, permisivă care să evite plafonarea, cenzura și rutina. Preocuparea constantă a profesorului pentru elevi, pentru interacțiunea și dialogul cu ei, corectitudinea față de aceștia, dorința de a



sta și de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi, toate acestea vor conduce la o pedagogie a libertății. Libertatea în educație cere implicarea unui cadru didactic liber și mereu preocupat de eliberarea lui de stereotipuri și de absurdul situațiilor birocratice, chiar și propriile prejudecăți de natură pedagogică, psihologică, ideologică, morală pot duce la o privare conștientă de libertate.

Conchidem, afirmând că, opțiunea noastră pentru o pedagogie a libertății, a schimbării, a încurajării individualității, o pedagogie a responsabilizării educaților și a responsabilității se învață, generează condiții psihologice pentru educați de a crește, a evolua, opusul responsabilității fiind indiferența, ignoranța și dependența. Libertatea nu o putem găsi decât în noi înșine, iar limitele acesteia nu sunt decât rodul imaginației noastre, ne impunem norme, astfel încât depinde de noi cum vrem să ne considerăm – liberi sau constrânși.

Referințe bibliografice:

1. CANTIN, S. *Henri Bergson et le problème de la liberté. Laval théologique et philosophique*. Université Laval, 1945;
2. *Convenția Europeană a Drepturilor Omului* [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/8340749/Conven%C5%A3ia_european%C4%83_a_drepturilor_omului;
3. *Constituția Republicii Moldova* [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731;
4. COPILAȘ, Emanuel. Libertate și necesitate la Kant, Hegel și Marx. Polis. In: *Științe politice*. 2016, Volumul IV, nr. 1(11) p. 36;
5. COUNCIL of EUROPE. *European Convention of Human Rights and Fundamental Freedoms*. Article 10, paragraph 1. Strasbourg, 1966;
6. DIACONU, Mădălina. *Pe marginea abisului – Soren Kierkegaard și nihilismul secolului al XIX-lea*. București: Editura Științifică, 1996;
7. Disponibil: http://www.ijc.md/Publicatii/mlu/legislatie/FOE_lege_ro.pdf Legea Republicii Moldova cu privire la libertatea de exprimare nr. 64 din 23.04.2010, publicată la 09.07.2010 [online] [citată 16 oct. 2022];
8. DESCARTES. *Les Méditations. Coll. Bibliothèque de la Pléiade, IV*. Ed. Gallimard, 1953. 305 p.;
9. HAAS, Bruno. Les catégories de la liberté selon Kant. In: *Raison pratique et normativité chez Kant: Droit, politique et cosmopolitique. ENS Éditions*. Coll. La croisée des chemins, 2016, pp. 55–87. ISBN 978-2-84788-625-2;
10. HOWELLS, C. *Sartre: The Necessity of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988;
11. NADLER, S. *Spinoza's Ethics: In Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006;
12. NISKIER, Arnaldo. *Filosofia educației. O viziune critică*. București: Economică, 2000. 364 p. ISBN 9735902702;
13. STUART, M. J. *On Liberty*. Peterborough, Canada: Broadview Press, 1999;
14. WEISCHEDEL, W. *Pe scara din dos a filosofiei – 34 de mari filosofi în viața de zi cu zi și în gândire*. București: Editura Humanitas, 2012.

**ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI APLICATIVE PRIVIND LIBERTATEA ACADEMICĂ
CONCEPTUAL AND APPLICATIVE APPROACHES TO ACADEMIC FREEDOM**

**Diana DONOAGĂ, asistentă universitară,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Teza prezentei lucrări este aceea că libertatea academică prezintă o valoare instrumentală, adică o condiție necesară pentru ca alte valori, precum adevărul sau performanța științifică, să fie atinse. Ne propunem descrierea situațiilor care au pus sub semnul întrebării conceptul de libertate academică; analiza problemelor asociate cu aceasta, luând în considerare experiențele altor instanțe naționale și internaționale. Studiul întreprins, se dorește a fi o modestă contribuție la o astfel de dezbateri și, în același timp, o invitație publică la un dialog între toate părțile interesate de evoluția valorilor universității în societatea modernă. Educația ca învățare a libertății este văzută ca un mijloc sigur și tolerant de transformare a societății și o clauză pentru autonomie și emancipare. Pledăm, prin urmare, pentru apărarea libertăților mediului academic prin renunțarea la inițiativele legislative contrare valorilor umane și academice și prin renovarea axiologică a demersurilor educaționale.

Cuvinte-cheie: comunitate academică, educație pentru libertate, valoare, libertate pedagogică, competențe specifice, individualitate

Abstract: The thesis of the present work is that academic freedom has an instrumental value, that is, a necessary condition for other values, such as scientific truth or performance, to be attained. We aim to describe the situations that have called into question the concept of academic freedom; analysis of the problems associated with it, taking into account the experiences of other national and international courts. The study undertaken is intended to be a modest contribution to such a debate and, at the same time, a public invitation to a dialogue between all parties interested in the evolution of the university's values in modern society. Education as a learning of freedom is seen as a safe and tolerant means transforming the society and a clause for autonomy and emancipation. Therefore, we advocate, the defence of the academic environment freedoms through abandoning the legislative initiatives contrary to human and academic values and through axiological renewal of educational approaches.

Keywords: academic community, education for freedom, value, pedagogical freedom, specific competences, individuality

Profundele schimbări sociale care s-au produs și se produc în continuare în lume și în societatea noastră, converg spre situații și perspective noi în toate domeniile vieții. În angrenajul sistemului social, sistemul educațional pare a fi expus celor mai ample metamorfoze, el fiind un sistem clasic, dar reorganizabil și modernizabil în raport cu exigențele societății în care își desfășoară activitatea. În societatea democratică modernă, *autoritatea standardelor de libertate, umanism și gândire critică* s-au impus ca *realități incontestabile* subscriind la un set comun de valori general-umane și naționale. Pornind de la considerațiile ilustrului interpret al libertății, John Dewey precum că *omul este liber atunci când există continuitate între activitatea sa și mediul său fizic, intelectual și social, considerăm mediul ca însăși condiție a libertății sale* [15, p. 38]. Una dintre marile răsturnări de situație pe care le trăim astăzi constă însă, în faptul că societatea noastră a devenit o societate a indivizilor, în timp ce anterior a fost mai degrabă constituită în jurul colectivelor. În acest context, didacticianul român Emil Păun remarcă că *societatea nu mai are o scară comună de valori pentru majoritatea cetățenilor iar absența dimensiunii valorice a educației este un simptom esențial al maladii școlii* [6, p. 21].

În lumina celor expuse, considerăm educația pentru și prin libertate ca fiind un proces educațional și un act ideologic absolut necesar societății contemporane. Încă de



la originile sale principiul libertății academice a fost inseparabil de mediul universitar, după cum menționează O'Hear [9, p. 19] Libertatea academică nu poate fi concepută în afara acestui context pentru că este o valoare care aparține direct universității. Așa cum subliniază Malcolm Tight, moștenirea intelectuală a universității contemporane a fost asigurată de: filosofia lui Socrate; standardele universității din secolul al XII-lea de la Bologna și Paris; conceptele filosofice din Germania în secolul al XIX-lea și idealurile de autonomie profesională ale secolului XX. [8, p. 96] Oricare ar fi sursa acestei moșteniri, libertatea academică rămâne astăzi tot mai des asociată cu noțiunea de căutare a adevărului [1, p. 29]. În acest sens, Humboldt afirmă că *instituțiile de învățământ își pot atinge scopul doar dacă fiecare dintre ele se află pe cât posibil de aproape de adevărul pur științific iar independența și libertatea sunt principiile care prevalează în sfera lor* [5, p. 56].

Libertatea academică se bucură de un consens larg și de o largă recunoaștere internațională aflându-se în centrul *Magna Charta Universitatum*, adoptată în 1988 la Bologna semnată de peste 900 de universități din întreaga lume [14]. În 1997, UNESCO chiar a adoptat o recomandare, în care libertatea academică a fost clar definită. În spațiul românesc, mai multe universități au adoptat declarații care recunosc importanța și principiile acesteia.

Apărarea libertății academice este o apărare a universității în sine căci libertatea academică este fundamentală pentru îndeplinirea misiunii universității de a produce și transmite valori și cunoștințe. Cu toate acestea, a vorbi public despre aspecte controversate ale realității, a disemina studii sau a evidenția analize critice care pot dăuna intereselor anumitor persoane sau organizații puternice, necesită curaj din partea membrilor comunității academice. Într-adevăr, dacă libertățile au fost limitate anterior în numele intereselor politice, al ortodoxiei religioase și al unei moralități conservatoare, în prezent ele sunt supuse unor noi constrângeri. O banală căutare în mediul on-line-*libertate academică amenințată*, oferă mii de titluri și o mulțime complexă de poziții ideologice. De exemplu, proiectul de monitorizare a libertății academice al SAR (*Scholars At Risk*) a identificat în perioada 5 mai 2021 – 5 mai 2022, un număr de 224 incidente care au limitat libertatea academică în mai multe țări.

Cauzele atașate acestor episoade includ: cenzură, crime, violență, închisoare, anchetă penală, pierderea poziției academice, restricții de călătorie și altele, printre care, trei atacuri rusești asupra universităților ucrainene. În afara sălii de clasă, loc de interacțiune adesea orientat spre evocarea libertății într-un context educațional, principiul libertății este, de asemenea în joc în relațiile dintre membrii comunității academice, în presiunea anumitor grupuri externe instituțiilor de învățământ asupra cercetării și diseminării acesteia, în intervențiile făcute pe rețelele sociale, în mass-media sau în publicațiile științifice [3, p. 64]. În unele părți ale lumii, statele sunt încă direct implicate în controlul activității științifice a membrilor comunității academice. Ca și în alte state, probleme legate de recunoașterea, protejarea și promovarea libertății academice există și în instituțiile din Republica Moldova. În centrul presei ajung tot mai des dezbateri cât despre:



- cuvinte/ replici care sunt catalogate ca fiind prea sensibile pentru a fi folosite în mediul academic, indiferent de intenția și contextul utilizării lor;
- surse, adesea clasice, care sunt scoase forțat din planurile de lecție ale profesorilor, sub pretextul invocării unor subiecte sensibile;
- dezaprobarea prezenței unor persoane la anumite evenimente, pusă sub presiunea unor grupuri care nu sunt de acord cu constatările lor ș.a.

Protejarea libertății academice este indubitabil, unul dintre cele mai sensibile puncte ale conștiinței academice și garantul celorlalte libertăți civile ale societății. Această libertate include:

- libertatea de a predă;
- libertatea de a publica rezultatele cercetării;
- libertatea de cercetare și de gândire.

În acest context, rezumăm principalele elemente ale incursiunii noastre care constă în elaborarea unei propuneri de orientări guvernamentale privind libertatea academică și în determinarea celui mai eficient mecanism de recunoaștere a acesteia, prin:

- reconsiderarea aspectelor misiunii universității;
- respectarea principiilor libertății academice;
- actualizarea responsabilităților comunității academice privind respectarea principiului libertății;
- înaintarea recomandărilor cu privire la rolul Guvernului și al Ministerului Educației în ceea ce privește libertatea academică;
- prezentarea unor propuneri privind înființarea mecanismelor necesare punerii în aplicare a libertății academice.

În cadrul studiului întreprins, au fost chestionați 1000 de profesori și lectori din Republica Moldova care contribuie în fiecare zi la dinamismul societății noastre din punct de vedere cultural, științific, social și economic. De asemenea, au fost consultați aproximativ 1.000 de membri ai comunității studentești în cadrul unei mese rotunde în format online și au fost înaintate propuneri pentru a formula opinia unui număr reprezentativ de persoane interesate să-și exprime opiniile cu privire la libertatea academică. Numeroasele studii de caz și interviuri ne-au permis să constatăm că problemele inerente libertății academice sunt mai ample și mai controversate decât ceea ce se pretinde a fi în realitate. Interviurile au fost organizate având la bază întrebări directe în scopul încurajării intervievaților să vorbească despre rezoluțiile în care au fost implicați, pentru a arăta nivelul de susținere a dreptului la opinie și liberă exprimare în context academic și pentru a găsi problemele și eventualele soluții în cadrul sferei de activitate în scopul realizării unui sistem eficient de autoreglare. Menționăm mai jos, cele patru întrebări care au fost adresate, în prealabil:

1. Care este domeniul de aplicare al libertății academice?
2. Care sunt responsabilitățile actorilor academici (facultatea, comunitatea studenților, sindicatele, catedrele, universitățile, comitetele de etică etc.) în ceea ce privește libertatea academică?



3. În ce măsură dispozițiile actuale protejează libertatea academică, inclusiv mecanismele de soluționare a litigiilor, sunt ele adecvate?
4. Dispozițiile de protecție a libertății academice intră sub incidența instituției (contracte colective de muncă, politici interne, declarații ale cadrelor didactice universitare etc.) sau a standardelor naționale (legi, regulamente, declarații)?

În vederea unei mai bune înțelegeri al nivelului de cunoaștere al membrilor comunității academice cu privire la conceptul de libertate academică și importanța acordată acesteia, a fost luată în considerare: evaluarea frecvenței și semnificației incidentelor care implică libertatea academică, experiențele acestora cu cazurile de cenzură, atitudinea acestora cu privire la utilizarea unui limbaj care poate fi considerat de către unii ofensator, opiniile lor cu privire la modul în care libertatea academică ar trebui să fie protejată. În aceeași ordine de idei expunem mai jos interpretarea opiniilor celor vizați de studiul realizat despre libertatea academică.

Opiniile profesorilor. În contextul în care, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizare și europenizare, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieții muncii europene, dar și de schimbările paradigmelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice, este firesc ca instituțiile de formare a profesorilor să-și propună pregătirea profesională a cadrelor didactice în mod corespunzător pentru cerințele societății actuale și viitoare. În acest context, programele de formare trebuie să implementeze o strategie a dezvoltării libertății academice a profesorilor în scopul creșterii dimensiunii valorice a educației prin formarea unor competențe specifice transmiterii valorilor. Competența profesorilor, în sensul transmiterii valorilor morale, constă în asumarea responsabilității, manifestarea spiritului de dreptate, curajului, optimismului și calităților morale, alături de competențe de comunicare și negociere, pentru a face față sistemelor sociale actuale [10, p. 53].

Motivarea excelenței și validarea predispozițiilor pentru diversitate, emancipare, diferențiere, echitate și incluziune, reprezintă prioritatea formativă în dezvoltarea epistemologiei personale a fiecărui cadru didactic prezent în activitatea de învățare [12, p. 80]. Libertatea academică presupune ca profesorul să fie activ în îndeplinirea misiunii sale de a oferi motivație, stimuli, sugestii oportune și un sprijin adecvat, de a deschide perspective culturale și morale, de a încuraja experiența de viață a studenților. Prin urmare, tinerii trebuie puși cât mai des în situații în care să aleagă, să decidă, să creeze și să-și asume responsabilități. De asemenea, sunt binevenite situațiile în care se va încerca mobilizarea subiecților învățării astfel încât aceștia să-și manifeste argumentat, individualitatea, spiritul critic și autocritic [4, p. 86].

Libertatea academică cere implicarea activă și directă a profesorului, atât în demersuri pedagogice, cât și în activitățile extracuriculare. O bună parte a profesorilor chestionați, au evidențiat importanța pe care o are gradul lor de implicare în determinarea succesului academic al discipolilor lor, mai exact diferitele premii obținute la competiții, concursuri, olimpiade. Cu regret, nu a fost însă accentuată dorința, liber consimțită a studenților de a participa la aceste competiții.



Opiniile studenților. Meseria de profesor este, prin natura sa, similară cu o profesie liberală, deoarece însuși actul de predare necesită libertatea de a gândi și de a-și adapta metodele, conținutul și ambițiile la nevoile reale ale studenților. Procesul de educație și formare liberă a individului, apare în familie și, ulterior, se dezvoltă treptat în cadrul sistemului de învățământ având ca funcție prioritară adaptarea persoanei la constrângerile existente în plan social [7, p. 72].

Libertatea de exprimare a fost unul din elementele de bază menționate de către studenți, acesta fiind un drept primordial, fără de care multe alte drepturi nu ar putea fi exercitate în sânul comunității academice. Convenția Europeană a Drepturilor Omului, înfățișează acest drept la articolul 10, paragraful 1 *toată lumea are dreptul la libertatea de exprimare. Acest drept va include libertatea de a avea opinii și de a primi și comunica informații și idei fără amestec din partea autorităților și fără a ține cont de frontiere* [13].

Libertatea de exprimare nu este însă un drept absolut, existând și unele limite, de exemplu, mulți profesori folosesc, frecvent la curs dictarea. Mai târziu acești profesori vor cere studentului să memoreze și să redea cu exactitate ceea ce i s-a dictat, se consideră însă că acest aspect nu îl va stimula pe student să fie creativ sau independent în exprimare, dar, din contra, îl va obliga să-și însușească părerile profesorului cu privire la un anumit subiect. Libertatea nu se poate realiza printr-o educație artificială, într-un mediu artificial, ostil manifestării firești, unde totul este din timp prefabricat, clar și indubitabil, unde totul este regizat [11, p. 27].

Profesorul trebuie să creeze un mediu dinamic și provocator, un mediu care va menține trează atitudinea creatoare a tânărului, un mediu bogat în semnificații spirituale, care va permite acestuia să-și exercite gândirea critică. Menționăm aici afirmația marelui didact francez Roger Cousinet precum, că *elevul are nevoie ca activitatea lui să fie posibilă și liberă, să nu fie constrânsă nici pozitiv, nici negativ* [2, p.16].

Studenții au subliniat, că se simt liber atunci când sunt acceptați și apreciați de colegi și profesori, permițându-li-se să participe și să se aplice conform potențialului lor. Modalitatea și criteriile de evaluare, precum și tensiunile apărute în cadrul acestui proces au constituit o altă preocupare majoră a celor intervievați. Respectarea unor norme, a unor reguli uneori, fie ele și nescrise sau chiar ghidarea după anumite documente stricte poate fi o problemă pentru libertatea studenților care optează pentru mai multă libertate și mai puțină reglementare și limitare. Studenții au fost în unanimitate de acord cu ideea că principalul obstacol în propagarea libertății academice este atitudinea profesorilor și a autorităților superioare, față de principiul unei libertăți *greșit interpretată*, din punctul lor de vedere.

Au fost exprimate mai multe opinii cu privire la însăși sfera de aplicare a libertății academice; unii o leagă de libertatea de exprimare; alții se concentrează pe misiunea universității de a face diferența între activitățile protejate în mod legitim de libertatea academică și cele care nu sunt protejate. Aproape toți cei chestionați au remarcat că mecanismele actuale de protejare a libertății sunt inadecvate și uneori chiar inexistente. De asemenea, s-a subliniat faptul că existența unei convenții colective este insuficientă



în sine întrucât se aplică numai anumitor litigii și nu le acoperă pe cele legate de libertatea academică. Rețelele sociale, adesea menționate în cazul controverselor care implică libertatea academică, în multe cazuri, par a fi neputincioase.

Au fost făcute mai multe sugestii inclusiv adoptarea unei legislații care ar recunoaște principiile libertății academice și, în același timp, ar asigura un nivel minim de protecție la care toate instituțiile academice ar trebui să se conformeze. Marea majoritate a persoanelor vizate, au spus că comisiile formate din membrii comunității universitare sunt necesare pentru a asigura soluționarea litigiilor legate de libertatea academică. Unii au sugerat chiar crearea unor resurse externe universităților, adoptarea unei declarații guvernamentale, de obicei sub forma unui comitet național, fiind competent să formuleze recomandări sau să revadă analiza litigiilor atunci când procesul intern al universităților este tergiversat. În cele din urmă, unii au menționat importanța folosirii libertății academice într-o manieră responsabilă și în conformitate cu principiile echității și diversității.

Aceste elemente diferite și multe altele, fac parte din problemele pe care continuăm să le analizăm și care vor duce în cele din urmă, la prezentarea unui studiu detaliat și competent. Menirea principală a incursiunii noastre a fost să genereze discuții, schimburi de opinii și de experiențe, să evidențieze avantajele, aplicabilitatea și autoreglarea procesului educațional, prin prisma implementării principiului libertății într-o societate bazată pe democrație și responsabilitate.

Studiul întreprins a lansat piste armonizării noțiunii de libertate față de provocările lumii contemporane, reinterpretând noțiuni, redefinind concepte, precum și relațiile dintre ele. Suntem ferm convinși că pentru a-și îndeplini sarcinile și responsabilitățile, cercetătorii, lectorii, studenții și profesorii din colegii și universități trebuie să beneficieze de protecție instituțională care să le garanteze libertatea academică iar punerea în aplicare a recomandărilor pe care le-am făcut va contribui la realizarea acestui obiectiv. Din această ordine de idei, conceptorilor de legi și norme deontologice *recomandăm*:

- Să adopte o lege care să stabilească misiunea universității și condițiile pentru îndeplinirea acesteia, definirea libertății academice și a beneficiarilor ei. Libertatea academică este dreptul, fără constrângeri doctrinare, la: libertatea de predare și de exprimare; libertatea de cercetare, creație și publicare; libertatea de a-și exprima opinia cu privire la instituția sau sistemul în care lucrează beneficiarul acesteia; libertatea de a nu fi supus cenzurii instituționale și de a participa liber la activitățile organizațiilor profesionale sau academice. Libertatea academică trebuie exercitată în conformitate cu standardele de etică și rigoare științifică. Beneficiarii libertății academice sunt persoanele care se implică în activități care contribuie la îndeplinirea misiunii universității, indiferent de locul și modul în care sunt produse și diseminate cunoștințele. Obligațiile care îi revin unui beneficiar al libertății academice în temeiul oricărui instrument care reglementează condițiile sale de încadrare în muncă nu ar trebui interpretate sau aplicate astfel încât să afecteze sau să restrângă exercitarea libertății academice.



- Ca legea să prevadă ca fiecare instituție să înființeze o comisie pentru libertatea academică al cărei mandat să-l constituie soluționarea litigiilor privind libertatea academică, analizarea și punerea în aplicare a libertății academice în cadrul instituției și înaintarea recomandărilor necesare conducerii instituției.
- Ca legea să prevadă ca fiecare instituție să adopte o politică privind libertatea academică, separată de oricare altă politică a instituției. Politica privind libertatea academică ar trebui să prevadă următoarele elemente: componența Comisiei pentru libertatea academică; proceduri de sesizare a comitetului cu privire la cazurile de urmărire a litigiilor, precum și timpul de prelucrare a datelor; recomandări de acțiuni sau, după caz, recomandări de sancțiuni care pot fi aplicate; măsuri de sensibilizare și de informare care urmează să fie puse în aplicare în rândul membrilor comunității academice, cum ar fi diseminarea documentelor și organizarea de activități de informare menite să îmbunătățească recunoașterea și protecția libertății academice; responsabilitatea instituției de a aduce politica în atenția fiecărui nou membru al comunității universitare; resurse și instrumente educaționale disponibile în cadrul universităților pentru a sprijini beneficiarii libertății academice atunci când, de exemplu, sunt abordate subiecte potențial sensibile; recunoașterea faptului că membrii comunității studentești beneficiază de libertatea de a învăța, inclusiv de dreptul de a alege cursuri bazate pe programa sau domeniul de studiu solicitat; dreptul de a beneficia de formare de calitate și de a participa la mobilități.
- Ca fiecare instituție să raporteze periodic, conținutul cu privire la punerea în aplicare a politicii instituționale, într-un raport anual care urmează să fie prezentat Ministerului Educației. Raportul trebuie să includă numărul de litigii abordate, o scurtă descriere a naturii evenimentelor care au făcut obiectul litigiului, a timpului de prelucrare și, dacă este cazul, a sancțiunilor aplicate de instituție.
- Ca legea să prevadă ca Ministerul Educației să elaboreze un raport anual care să stabilească, în special, măsurile instituite în fiecare instituție pentru a se conforma legii și statisticile privind numărul de solicitări de intervenție prelucrate de instituții.

Concluziile și propunerile pe care le-am formulat în acest articol s-au conturat în urma analizei structurii sistemului de învățământ care favorizează concentrarea puterii în mâinile câtorva persoane, iar uneori acest lucru poate limita serios opțiunile celor implicați de a alege, responsabilizarea acestora fiind diminuată. În înțelegerea noastră principala provocare în sensul asigurării libertății academice o constituie schimbarea misiunii universității contemporane care nu mai este aceea de a transmite simple cunoștințe, dar de a produce, crea și transmite valori. În ordinea de idei expuse, exprimăm opțiunea noastră pentru o pedagogie a libertății, a schimbării, a încurajării individualității, o pedagogie a responsabilizării educaților și a responsabilității care se învață și care generează condiții psihologice pentru educați de a evolua permanent.



Referințe bibliografice:

1. BODELLE, J., NICOLAON, G. *Les Universités américaines. Dynamisme et traditions*. Paris: Tec-Doc Lavoisier. 1985;
2. CHARLE, C., VERGER, J. *Histoire des universités*. Paris: Presses universitaires de France. 1994;
3. DE GAULEJAC, V. *La société malade de la gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil. 2005;
4. GIBEA, Toni, SOCACIU, Emanuel, VICĂ, Constantin, MIHAILOV, Emilian, MUREȘAN, Valentin CONSTANTINESCU, Mihaela. *Etică și integritate academică*. București: Editura Universității din București. 2018;
5. HUMBOLDT, W., *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*. In: L. Ferry, J.-P. Pesron, et A. Renaut (Eds.) *Philosophies de l'université*. Paris: Payot. 1979;
6. ION, G., PAUN, E., BARLOGEANU, L. *Ghid de bune practici de asigurare a calității în învățământul superior*. București: Editura Universității din București. 2009;
7. JOHAN, P., OLSEN, Ase Gornitzka. *Comprendre la signification du changement dans la gouvernance de l'université*. Organisation et performances de l'université. In: AIU Horizons. 2006;
8. Malcolm, T. *Academic freedom and responsibility/ Milton Keynes Buckinghamshire*. Philadelphia, Pa: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1988. ISBN 0335095313;
9. O'HEAR, A. *Academic freedom and university*. Dans M. Tight (Ed.), *Academic freedom and responsibility*. Guilford, England: The Society for Research in Higher Education, Open University Press. 1988;
10. PERRENOUD, Ph. Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire: une impuissance teintée de lassitude. In : *Hexel, D. (dir.) Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*. Genève: Service de la recherche en éducation, Cahier n° 6, 1999, pp. 53-69;
11. ROCHER, G. *Re-définition du rôle de l'université*. In: F. Dumont et Y. Martin (Ed.) *L'Éducation 25 ans plus tard! et après?* Montréal: IQRC. 1990;
12. STUART, M. J. *On Liberty*. Canada: Broadview Press, 1999, pp. 80-83. ISBN 9781551111995/1551111993;
13. [online] [citat 22 aug. 2022].
Disponibil: https://www.academia.edu/8340749/Conven%C5%A3ia_european%C4%83_a_drepturilor_or_omului_Conven%C5%A3ia_european%C4%83_a_drepturilor_or_omului_Conven%C5%A3ia_european%C4%83_a_drepturilor_or_omului
14. [online] [citat 20 aug. 2022]. Disponibil: http://www.magna-charta.org/resources/files/mcu-2020-french/at_download/file/MCU2020%20%20French%20and%20English.pdf?fbclid=IwAR29ltGlwwh_wqZP0NT5riNfgoQj0n4Dtn_F9w2jmk2_QNiC9coVaM19cgBU;
15. [online] [citat 17 iulie 2022].
Disponibil: <https://archive.org/details/democracyeducati00deweuoft/mode/1up?ref=ol&view=theater>

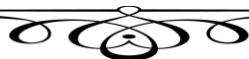
CZU 376

**PLAN DE ACȚIUNE PENTRU INTEGRAREA EDUCAȚIONALĂ
A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI
ACTION PLAN FOR EDUCATIONAL INTEGRATION
OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Beatrice-Ionela ENACHE, profesoară, grad didactic definitiv,
Școala Gimnazială „Alexandru Piru”, Mărgineni, Bacău, România**

Rezumat: Integrarea educațională înseamnă, în primul rând, un mediu afectiv pozitiv și potrivit, bazat pe ideea că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun. Planul de acțiune pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale reprezintă un instrument fiabil de intervenție, cu rol de responsabilizare a elevului, indispensabil oricărui cadru didactic în planificarea, coordonarea și realizarea obiectivelor psihoeducaționale stabilite în planul de servicii. Prioritar, planul de acțiune vizează sporirea considerabilă a gradului de independență individuală, dar abordează și domeniul comunicativ-funcțional, tulburările comportamentale care necesită ajutor psihologic, creșterea gradului de autonomie personală și socială sau dezvoltarea adaptabilității în scopul gestionării echilibrate a situațiilor reale de viață. Abordarea personalizată a planului structurează demersul educațional în funcție de problemele și necesitățile identificate, oferind șanse echitabile de reușită și succes școlar tuturor elevilor.

Cuvinte-cheie: integrare, dizabilități, plan de acțiune, personalizare, succes școlar



Abstract: Educational integration means, first of all, a positive and suitable affective environment, based on the idea that every student is capable of achieving something good. The action plan for the integration of children with special educational requirements is an intervention tool, with the role of responsibility of the student, indispensable for any teaching staff in planning, coordinating and achieving the psychoeducational objectives of stability in the plan's services. As a priority, the action plan aims at considerably increasing the degree of individual independence, but it also addresses the communicative-functional field, personal behavior disorders that require psychological help, increasing the degree of autonomy and social or developing adaptability in order to manage the balance of the concrete life situations. The personalized approach to the plan of the structure of the educational approach according to the identified problems and needs, offering fair chances of success and school success to all students.

Keywords: integration, disability, action plan, personalization, school success

În mod frecvent întâlnim educabili care au probleme mai mici sau mai mari de învățare, comportamentale, emoționale sau fizice. Deși nu este ușor, ba dimpotrivă, trebuie să găsim un răspuns adaptat și adecvat la problemele lor în sensul sprijinirii învățării. Realitatea este că nu putem face față singuri tuturor problemelor inerente, iar colaborarea și conlucrarea cu părinții, colegii, consilierii școlari, terapeuții ne poate „lumina” în multe privințe, oferindu-ne un punct de sprijin important.

Planul de acțiune propus în continuare se dorește a fi un model de bună practică, care poate fi adaptat și îmbunătățit conform necesităților, nevoilor și cerințelor didactice și pedagogice.

Plan de acțiune pentru integrarea educațională a copiilor cu dizabilități:

Numele elevului: B.D.

Vârsta: 11 ani

Clasa: a V-a

Școala: _____

Certificat medical: nr. __/data__, eliberat de _____

Perioada de intervenție: 20__-20__ (un an școlar)

Date familie: Tata decedat, locuiește cu mama și bunica

Cauza problemei: Diagnosticat clinic medical: Intelect liminar

Intelectul de limită: QI între 80- 85- 90

Descrierea particularităților individuale:

- memoria – volum scăzut;
- gândirea – dificultăți de înțelegere a instrucției, are nevoie de explicații suplimentare;
- limbaj – rostește corect sunetele;
- atenția – redusă în raport cu vârsta;
- afectivitatea – rezervat față de cadrele didactice;
- trăsături de caracter: pozitive – amabil, temperat/negative – dezinteresat, retras;
- motivația: motivat în activitate de grup, neîncrezător în colegii de clasă;
- trăsături de comportament: nu prezintă tulburări de comportament, este cooperant.

Obiectivele planului de intervenție:

- Integrarea socială a elevului;
- Îmbunătățirea rezultatelor școlare.



ELEVI

Idei de activități:

- Folosirea de întăriri pozitive pentru reușitele de lectură și scriere;
- Exerciții de citire treptată pentru reducerea efectelor trăirilor negative;
- Fișe de lucru, sarcini de evaluare, completare texte lacunare, benzi desenate;
- Terapie ludică și logopedică pentru dezvoltarea limbajului;
- Abordarea cu blândețe a comunicării verbale și nonverbale;
- Încurajarea relaționării cu ceilalți copii, schimbului de informații, cererea oferi de ajutor, learning partner;
- Menținerea atenției prin jocuri și exerciții creative;
- Aprecierea progreselor, încurajarea cu stimulente;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare;
- Colaborarea cadru didactic-consilier școlar în vederea învățării individualizate;
- Jurnalul, dramatizarea, terapia artistică;
- Activități extracurriculare și extrașcolare: excursii, activități outdoor, vizite, vizionări de filme/teatru, activități și programe de voluntariat;
- Concursuri școlare, competiții sportive;
- Campanii de informare inițiate de cadrele didactice pentru conștientizarea și încurajarea atitudinii pozitive față de elevii cu nevoi speciale;
- Adaptarea curriculumului școlar pentru egalitatea de șanse la educație;
- Activități de consiliere, programe la nivelul unității de învățământ, schimb de bune practici cu terapeuții voluntari sau angajați.

Strategii de învățare: observația, conversația, învățarea prin cooperare/ descoperire sau interdependență pozitivă, metode și tehnici interactive, jocul didactic, responsabilizarea prin implicare.

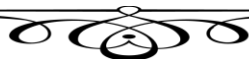
Resurse: calculator, laptop, proiector, planșe, fișe, fișe de lucru adaptate, materiale necesare pentru realizarea produselor școlare.

Evaluare: expoziții, proiecte, portofolii, instrumente de evaluare personalizate.

PĂRINȚI și/sau TUTORI

Idei de activități:

- Informarea părinților cu privire la conduita și manifestările zilnice;
- Informarea părinților cu privire la obiectivele, regulile, metodele, activitățile, programul zilnic/săptămânal;
- Participarea părinților la diferite activități sau momente educative;
- Implicarea părinților, ca parteneri, în activități, jocuri, ateliere, acțiuni voluntariat;
- Caracterizarea psiho-pedagogică a copilului cu ajutorul direct al părinților;
- Sesiuni de formare a părinților, stagii, dialoguri, lectorate individuale, convorbiri;
- Organizarea de întâlniri pe teme de interes: sănătate, adaptare, educație specială;
- Participarea la ședințele de consiliere școlară împreună cu copilul sau separat;
- Chestionarul pentru obținerea unor informații utile;
- Implicare părinților în proiecte și parteneriate școlare și sociale.



Strategii de învățare: dezbateri, discuții libere, convorbiri, prezentări PPT, mese rotunde, ateliere, focus-grup, sesiuni info.

Resurse: calculator, laptop, proiector, materiale necesare pentru realizarea activității/ produselor școlare.

Evaluare: chestionare, aprecieri verbale, observații, analiza activității/ produselor școlare, rapoarte.

CADRE DIDACTICE

Idei de activități:

- Împărtășiți exemple de bune practici, observații;
- Discutați despre progresele și regresele copilului, precizați „căderile”;
- Analizați informațiile/neliniștile venite de la părinți și cele venite de la cadrele didactice;
- Urmăriți capacitățile/dificultățile copilului: cum le puteți transforma în sprijin pentru învățare, ce ajută la menținerea atenției;
- Elaborați, mențineți, clarificați programul de instruire;
- Evaluați intervențiile;
- Recunoașteți reacțiile emoționale la stimuli, situații speciale;
- Diseminați strategiile eficiente folosite în clasă: discutați cu părinții pentru cele eficiente acasă, elaborați strategii comune;
- Întocmiți un program periodic pentru probleme și soluții – ex. jurnalul clasei;
- Consultați consilierul școlar, terapeuții voluntari și angajați.

Strategii de învățare: sesiuni informative, focus-grup, activități frontale, consultanță, discuții, munca în echipă, cursuri, team building.

Resurse: laptop, videoproiector, PPT, filme, fișe de observație.

Evaluare: chestionare, observații, aprecieri verbale, rapoarte, discuții, diseminări, verificarea realizării obiectivelor planului individual de intervenție.

Referințe bibliografice:

1. CARA, Angela, LUNGU, Tatiana. Activități de mentorat implementate în cadrul proiectului „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”. In: *Tehnologii didactice moderne: In memoriam dr. hab., prof. univ. Stela Cemortan*. 26-27 mai 2016, Chișinău. Chișinău: Tipografia „Cavaioli”, 2016, pp. 346-349. ISBN 978-9975-48-102-1.

**SPECIFICUL REALIZĂRII FUNCȚIILOR MANAGERIALE ÎN CADRUL
MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL
SPECIFIC ACHIEVEMENTS OF MANAGERIAL FUNCTIONS IN THE FRAMEWORK
OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**

**Alexandru IACHIM, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: *Importanța dezvoltării managementului educațional pentru Republica Moldova este evidentă - în contextul intensificării relațiilor dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană, este necesară creșterea eforturilor de armonizare a sistemului educațional național cu cel european, trecerea la standarde europene de performanță și calitate, activități care pot fi realizate printr-un management educațional eficient atât la nivel macro cât și microeconomic. Acest lucru necesită o analiză detaliată a ultimelor realizări din domeniul managementului educațional pe plan internațional și implementarea celor mai bune practici europene în procesul de gestiune a sistemului educațional, în ansamblu, și a instituțiilor care fac parte din cadrul acestuia, în particular.*

Cuvinte-cheie: *management educațional, funcții manageriale, planificare, organizare, control, motivare*

Abstract: *The importance of the development of educational management for the Republic of Moldova is obvious - in the context of the intensification of relations between the Republic of Moldova and the European Union, it is necessary to increase efforts to harmonize the national educational system with the European one, the transition to European standards of performance and quality, activities that can be carried out through - an effective educational management at both macro and microeconomic level. This requires a detailed analysis of the latest achievements in the field of educational management on an international level and the implementation of the best European practices in the management process of the educational system, as a whole, and of the institutions that are part of it, in particular.*

Keywords: *educational management, managerial functions, planning, organization, control, motivation*

Apariția și evoluția sistemelor naționale de învățământ reprezintă un proces complex, dinamic și variat din punct de vedere istoric și social, care a generat, în final, o mare varietate de modalități de organizare și de gestiune a educației. Evoluția dinamică și neuniformă a sistemelor educaționale și diversitatea de modele educaționale naționale au avut și impact asupra teoriei Managementului educațional, generând apariția unei diversități de opinii referitoare la conținutul acestuia. Această diversitate este cauzată, după părerea noastră, de doi factori:

1. Managementul educațional este o știință relativ nouă, respectiv, diversitatea de opinii este un fapt normal în acest caz, discuțiile contribuind la dezvoltarea și formarea bazei științifico-metodologice.

2. Managementul educațional este o știință atât managerială, cât și una pedagogică, această combinație contribuind și ea la diversitatea de opinii în acest sens. Respectiv, cercetătorii din domeniul pedagogiei o tratează prin prisma științelor pedagogice, cercetătorii manageri – în aspect managerial.

Pe lângă aceasta, Managementul educațional prezintă și un șir de caracteristici, combinarea cărora sunt specifice doar lui și prin care gestiunea instituțiilor educaționale diferă de gestiunea altor tipuri de organizații publice, dar mai ales private:

1) este un serviciu, cu toate elementele specifice ce decurg de aici, mai mult ca atât, este un serviciu social, în procesul de prestare al căruia relațiile sociale dintre



participanții procesului dat prevalează asupra relațiilor economice. În puține domenii apar și se dezvoltă relații sociale atât de trainice și de durată ca între participanții la procesul de prestare a serviciilor educaționale – profesori, părinți, audienți etc. Durata mare a ciclului de prestare a serviciilor respective (ex.: școala primară – 4 ani, gimnazială – 6 etc.) este un factor determinant în acest sens. Această trăsătură îngreunează includerea analizei Managementului educațional în tradiționalele modele și funcții de producție cantitative, dar și îl face diferit de alte procese de prestare a serviciilor, atât private cât și publice.

2) finalitatea instituțiilor educaționale diferă în întregime de cea a instituțiilor din sectorul real, scopul final fiind nu obținerea de efect economic (profit), ci a unui efect educațional, ceea ce nu ne permite, oricât de tare am dori, tratarea domeniului prin prisma termenilor de eficiență economică (cu toate că încercări de a face acest lucru au fost făcute și continuă să fie). Parțial, prin această trăsătură, instituțiile educaționale se încadrează în teoria instituțiilor publice, or, scopul final al statului în urma prestării bunurilor publice este nu cel de obținere a profitului, ci cel de asigurare a populației cu anumite bunuri sau servicii pe care nu le asigură sectorul privat.

3) caracter sistemic, fiecare instituție fiind ea în sine un sistem, dar și o parte componentă a altui sistem – al celui național care, la rândul său, este parte a unui sistem regional, în cazul nostru, al sistemului european (cel puțin tîndem spre asta). Unitatea școlară este din ce în ce mai mult abordată în lucrările teoretice din punct de vedere sistemic, principala ei funcție fiind de a transforma intrările (elevii, cadrele didactice, cunoașterea și valorile culturale, resursele financiare, etc.) în ieșirile dezirabile (rezultatele educației școlare: oameni educați, cu autoritatea socială indusă în această educație, noi informații și cunoștințe, noi valori, noi reprezentări și valori culturale etc.).

4) caracter multidisciplinar – fiind o activitatea cu o puternică interacțiune socială, Managementul educațional interferează elemente din multe alte domenii, cum ar fi: psihologic, pedagogic, juridic, social, economic, financiar, medical etc.

Elementele specifice managementului educațional generează, ca urmare, o serie de aspecte referitoare la specificul realizării activității manageriale în cadrul instituțiilor educaționale. Managementul unei unități economice are loc în jurul unor activități pe care trebuie să le îndeplinească și care, de fapt, se concretizează în funcțiile manageriale. Formularea acestor funcții ține de începuturile științei managementului și aparține savantului francez Henri Fayol, care a delimitat cinci funcții ale managementului - *previziune, organizare, comandă, coordonare și control* [6].

Ulterior, au avut loc și alte abordări ale funcțiilor managementului, apărând deosebiri față de ceea ce a conceput H. Fayol. Deși numărul funcțiilor variază de la un autor la altul, totuși, considerăm că esența lucrurilor este aceeași. Foarte adesea, anumite activități dintr-o funcție sunt desprinse din context și devin o funcție de sine stătătoare. Modificările care au intervenit în acțiunea factorilor endogeni și exogeni, fiecărei unități economice, au determinat mutații importante în modul de manifestare a unor componente ale funcțiilor managementului, dar fără să se schimbe în totalitate sensul acestora.



În acest context putem aminti despre faptul că manifestarea funcției de comandă se concretizează în cadrul activității de antrenare și de motivare a acțiunilor întreprinse în procesul de management, dar nu se poate afirma că elementele de “comandă” au dispărut în totalitatea lor din rândul atribuțiilor manageriale [10].

În managementul autohton a fost acceptată de majoritatea specialiștilor delimitarea funcțiilor manageriale în funcțiile de *planificare, organizare, motivare și control*. Această delimitare a funcțiilor manageriale este oferită de cercetătorii americani în domeniul managementului, Michael Mescon, Michael Albert, și Franklin Khedouri [13]. Din acest punct de vedere, vom analiza, în continuare, și conținutul procesului de Management educațional și anume al specificului realizării funcțiilor manageriale.

În dependență de nivelul la care se manifestă, putem menționa că *Managementul educațional* se poate realiza la:

- la nivel macro – este managementul public al întregului sistem de învățământ al unui stat, se realizează de către organizațiile publice centrale și locale din domeniu;
- la nivel micro – se referă la managementul instituțiilor educaționale de diferitele nivele, forme de proprietate și destinație. Acesta se realizează de către organele de conducere a acestor instituții.

În așa fel, în dependență de nivelul lui de manifestare și prin prisma funcțiilor pe care le realizează, Managementul educațional poate fi definit ca [9]:

- Managementul educațional la nivel macro reprezintă totalitatea activităților de planificare, organizare, motivare și control al sistemului național de învățământ, realizate de către organele responsabile ale administrațiilor publice locale și centrale, în limitele și atribuțiile stabilite de legislație în vederea racordării acestuia la politicile și strategiile educaționale naționale și la necesitățile economiei naționale.
- Managementul educațional la nivel micro reprezintă totalitatea activităților de planificare, organizare, motivare și control al unei instituții de învățământ de orice nivel, activitate realizată de către organele de conducere a acestor instituții în vederea respectării politicilor educaționale naționale și asigurării funcționării cu succes a unității.

Dacă ne referim la nivelul macroeconomic al educației, aceasta se încadrează în politica publică generală a statului și, respectiv, în limitele, recomandările și metodologia managementului public. Mai mult ca atât, posibilitățile Managementului educațional de stat, fiind o rezultată a politicii generale a statului, este limitat de bugetul alocat sistemului educațional de către administrația publică centrală, ceea ce imprimă unele elemente specifice funcțiilor manageriale la nivel macroeconomic. Vom prezenta aceste activități, sistematizate în conformitate cu funcțiile manageriale (planificare, organizare, motivare, control - după M. Mescon, M. Albert, și F. Khedouri). În așa fel, putem spune că atributele managementului educațional la nivel macro constau în:

Planificare. Elaborarea politicilor și strategiilor educaționale la nivel de stat. *Politica statului* în domeniul educației reprezintă activitatea organelor din sistemul de învățământ și al statului în general, de oferire a mecanismelor de reglementare legală a



relațiilor în procesul de funcționare și modernizare a sistemului de învățământ. *Strategia de dezvoltare* a educației este principalul document de politici în domeniul educației. Ea stabilește obiectivele și sarcinile pe termen mediu în vederea dezvoltării educației și definește orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ [8]. De asemenea, elaborează studii de diagnoză și prognoză în domeniul restructurării și modernizării învățământului și contribuie la perfecționarea cadrului legislativ. Putem califica aceste activități ca fiind componente ale gestiunii strategice și ale panificării strategice ale educației.

Organizare. Constă în organizarea rețelei de învățământ de stat, stabilirea pentru învățământul de stat a structurii anului școlar, a sesiunilor de examene, a perioadelor de desfășurare a concursurilor, precum și vacanțele școlare, asigură cadrul pentru producția manualelor școlare; asigură finanțarea școlilor pentru achiziționarea de manuale, conform legii, aprobă, conform legii, regulamentele de organizare și funcționare a unităților subordonate, cu excepția instituțiilor de învățământ superior etc.

Motivare. Activitățile date constau în stabilirea normelor de muncă și a grilelor de salarizare pentru diferite categorii de personal, respectiv, identificarea modalităților, criteriilor de delimitare și delimitarea propriu zisă a acestor categorii de personal, identificarea și realizarea unor modalități de motivare suplimentară a celor ce activează în sistem, atât metode financiare cât și non-financiare – acordarea de premii, organizarea de concursuri naționale, evenimente cu diverse ocazii etc.

Control. Prin realizarea funcției de control se coordonează și se controlează sistemul național de învățământ, se evaluează sistemul de învățământ pe baza standardelor naționale, se controlează modul de respectare a normelor financiar-contabile, de execuție bugetară și de administrare a patrimoniului din sistemul național al învățământului de stat; încasează taxe, în lei și în valuta, pentru acoperirea cheltuielilor ocazionate de vizarea și recunoașterea actelor de studii, conform legii [1].

Un alt element important al managementului educațional este managementul calității în învățământ. În rezultatul cercetărilor s-a stabilit, că învățământul va face față provocărilor societății postmoderniste, dacă la asigurarea calității serviciilor oferite ne vom ghida de următoarele deziderate [3]:

- abordarea sistemică a managementului calității în învățământ reprezintă o modalitate adecvată de a răspunde la procesele de globalizare și edificare a societății cunoașterii;
- construirea unui sistem de management al calității poate fi realizat doar prin transformarea culturii organizaționale;
- sistemul managementului calității va fi optim, dacă va fi axat pe satisfacerea nevoilor clienților (elevi, studenți, angajatori, cadre didactice);
- metodologia de asigurare a calității formează un sistem coerent de acțiuni și instrumente valide care exprimă interdependența dintre componentele actului managerial;
- asigurarea calității elaborării și realizării curriculei educaționale poate fi obținută prin axarea proceselor educaționale pe formarea de competente.



La nivel național, atribuțiile de asigurare a calității sunt realizate de către Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, instituită de Guvernul Republicii Moldova prin Hotărârea Guvernului nr. 201 din 28.02.2018 [7]. ANACEC este autoritate administrativă în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, cu personalitate juridică de drept public, purtând responsabilitatea pentru asigurarea calității în domeniul educației și cercetării. În domeniile sale de activitate, Agenția intră în colaborare cu autoritățile publice centrale și locale, precum și cu organismele internaționale.

Agenția urmărește scopul de asigurare a calității serviciilor care sunt prestate de către instituțiile ce activează în domeniul educației și cercetării, contribuind prin aceasta activitatea la realizarea cerințelor societății și a pieței muncii în vederea formării cadrelor calificate și competente. Agenția contribuie la stimularea creșterii nivelului de responsabilitate în cadrul instituțiilor din domeniile educației și al cercetării, cu referire la calitatea serviciilor prestate de către acestea.

Misiunea ANACEC este *de a implementa politicile statului și a contribui la dezvoltarea orientată spre cele mai bune standarde internaționale în domeniile de competență atribuite prin promovarea culturii calității în învățământul preuniversitar, profesional tehnic, superior și în formarea continuă, precum și în organizațiile din domeniile cercetării și inovării* [12].

La nivel de instituție educațională, indiferent de nivelul la care se află aceasta, deși funcțiile manageriale se încadrează în limitele metodologiei și recomandărilor științei manageriale generale, acestea mai sunt caracterizate și de un șir de elemente specifice, pe care le vom identifica în continuare:

Planificarea, ca funcție a managementului, se manifestă în cadrul instituțiilor de învățământ atât la nivel strategic, cât și operațional. Instituțiile de învățământ își elaborează:

- planuri strategice de activitate pe termen de 3-5 ani,
- planuri anuale de activitate, care conțin structura anului școlar și activitățile care vor avea loc, planificarea realizată de subdiviziunile instituției,
- planificarea operațională, manifestată prin orarul de studii.

Se asemenea, se realizează planuri nemijlocit de către prestatorii serviciilor didactice – profesori, educatori, învățători. Această planificare individuală la fel, se face pe diverse perioade de timp, de regulă, este planificarea anuală individuală și planificarea operațională a activității zilnice, inclusiv planificarea unităților didactice (lecții).

Specific pentru procesul de planificare în cadrul Managementului educațional este gradul înalt de rigiditate al acestuia, atât la nivel strategic, cât și operațional – instituția de învățământ nu poate reacționa rapid și prompt la modificările pieței serviciilor educaționale. Acest lucru are două cauze - pe de o parte, modificarea și adoptarea planurilor de studii este un proces birocratizat și de durată. Pe de altă parte, durata așa numitului "ciclu de producție" în educație este una destul de mare – școala primară – 4 ani, gimnaziul 5 ani, liceul – 3 ani, etc., planurile de învățământ rămânând relativ rigide pe toată perioada ciclului respectiv.



Organizarea unei instituții școlare constă în realizarea totalității acțiunilor prin care se asigură conținutul instrumental al implementării planificării, precum și utilizarea rațională și eficientă a resurselor necesare realizării procesului educațional (umane, materiale, didactice, financiare și informaționale). Organizarea are drept scop funcționarea optimă a procesului instructiv-educativ și a instituției școlare în ansamblu. Organizarea se aplică în următoarele trei domenii distincte:

- organizarea activităților didactice și a funcțiilor de conducere;
- organizarea administrativă și stilul de organizare în luarea deciziilor;
- munca în echipă.

Organizare – ca funcție a managementului – asigură realizarea planurilor prin stabilirea celei mai potrivite configurații a instituției de învățământ (organigrama), ca și printr-o organizare optimă a personalului, a resurselor materiale, financiare și informaționale [11]. Utilizarea, în cea mai mare parte a instituțiilor educaționale, a unei structuri organizaționale clasice, rezumă activitatea managerilor în ceea ce privește organizarea, doar la activități de identificare și delegare a persoanelor la posturile existente în instituția respectivă.

Motivarea. Motivarea este o activitate multilaterală și mult dezbătută inclusiv chiar și în cadrul întreprinderilor industriale, care au dat naștere managementului ca știință. Respectiv, dacă ne referim la Managementul educațional, putem menționa că activitatea motivațională în cadrul instituțiilor de învățământ este una și mai complexă, reieșind din dificultatea măsurării cantitative a rezultatelor muncii unui profesor și creării unei conexiuni dintre efort și remunerare. Nu putem obiectiv să măsurăm cât de bine lucrează un profesor și să prezentăm cantitativ aceste rezultate.

Educația este un serviciu, serviciile fiind întotdeauna supuse unui înalt grad de subiectivism din partea beneficiarului, dar și purtând o amprentă puternică a personalității prestatorului. Profesorul elevii cărui a avut o notă medie mai mare nu este nicidecum mai performant decât unul la care elevii au o notă mai mică, acesta putând fi mai exigent. Aprecierile pozitive din partea elevilor vor reveni însă, cel mai probabil, celui care le pune note mai mari. Numeroasele încercări de a impune niște standarde de performanță așa și nu și-au demonstrat pe deplin oportunitatea, fiind complicate de dificultățile cuantificării valorice a muncii unui profesor. Pot fi utilizate doar niște criterii indirecte în acest sens, dar și acestea lasă loc unui înalt grad de subiectivism din partea evaluatorului.

Un neajuns al motivării în cadrul instituțiilor educaționale autohtone este *motivarea financiară insuficientă*. În Republica Moldova, un profesor în primii ani de carieră (dar și cei cu experiență), cu salariul pe care-l primește (conform BNS, salariul mediu în educație în trimestrul II al anului 2022 este de 8 288,6 lei [4]), nu își poate acoperi nici măcar cheltuielile minime aferente traiului de zi cu zi, fiind obligat să își mai caute un alt loc de muncă, eventual, chiar în alt domeniu.

Acest lucru înseamnă mai puțin timp dedicat pregătirii lecțiilor și formării continue, oboseală avansată, lipsă de motivație, posibil dezinteres în performanțele școlare reale ale elevilor. Concentrarea cade pe căutarea surselor alternative de venit și



mai puțin pe activitatea didactică. Aceasta devine din profesie un simplu loc de muncă [5].

Nu numai motivarea financiară este insuficientă, dar și cea *non-financiară*. În special, este vorba de problema diminuării statutului de profesor în societatea autohtonă, scăderea prestigiului de a fi cadru didactic este un factor destul de important în ceea ce privește alegerea viitoarei specialități de către un absolvent de liceu, dar și în luarea deciziei de a continua muncă didactică de către un tânăr specialist deja format.

Neajunsurilor respective, au, în cea mai mare parte, cauze financiare, mai exact, insuficiența mijloacelor financiare pentru acoperirea necesităților instituțiilor de învățământ. În acest sens, am propune elaborarea unui mecanism de atragere a surselor private în educație. De fapt, astfel de mecanisme neformale deja există în cadrul unor instituții de învățământ, însă ele sunt necontrolabile, nu se cunoaște destinația fondurilor acumulate, iar utilizarea lor este la limita legalității sau chiar în afara ei. Practica internațională nu neagă posibilitatea utilizării donațiilor făcute de către unii părinți cu venituri mari sau a unor foști absolvenți care au reușit să obțină poziții de top în business. *Fundraisingul*, sau strângerea de fonduri, este o practică pe larg utilizată în Occident. Legislația SUA și a Europei de Vest este una favorabilă atragerii de fonduri de către organizații publice, non-profit, *fundraisingul* devenind o parte componentă a vieții societății [14]. Existența în practica autohtonă a unor mecanisme legale în acest sens ar putea contribui la creșterea fluxurilor de donații către instituțiile educaționale și oficializarea lor.

Controlul. Cuprinde totalitatea acțiunilor prin care managerii educaționali și reprezentanții delegați ai acestora urmăresc procesul de realizare a planurilor de învățământ, a orarului de studiu, a altor activități curriculare și extra curriculare planificate, măsoară și compară performanțele obținute cu cele prevăzute în planurile de studii. Specific controlului în Managementul educațional este că el poate viza atât profesorii, ca executanți ai sarcinilor stabilite, cât și audienții, ca beneficiari finali ai serviciilor prestate, fapt mai rar întâlnit în alte domenii de activitate, unde, de regulă, beneficiarii realizează un control la ieșire a serviciilor prestate sau a bunurilor comercializate de entitate.

Referitor la activitatea de control al profesorilor, putem menționa că controlul este o activitate destul de specifică și complexă în educație, reieșind din dificultatea de a identifica ce anume în munca unui profesor trebuie supus controlului – interacțiunea lui cu beneficiarul sau documentele pe care acesta trebuie să le completeze. Spiritul de centrare pe cel ce învață se pierde într-o cultură care urmărește controlul total asupra cadrelor didactice și asupra întregului proces educațional.

În aceste circumstanțe, activitatea cadrelor didactice este concentrată asupra raportărilor în detrimentul profesionalizării, inițiativei, gândirii reflexive și creativității. Deși acest lucru este recunoscut la nivel oficial înalt, nu se face nimic pentru debirocratizarea și redresarea situației date. Ba mai mult ca atât, lista cu rapoarte și documente pe care trebuie să le realizeze cadrul didactic se mărește continuu. Lucrul nemijlocit și direct cu beneficiarul (elevul, studentul, masterandul) – care este și trebuie



să fie esența muncii profesorului, trece pe plan secund, pe prim plan trecând elaborarea și completarea diverselor formulare, tabele, rapoarte, registre, dări de seamă etc.

Un rol important în procesul de conducere a unităților de învățământ îl are managerul, adică conducătorul unității de învățământ, personalitatea acestuia. Dacă se reușește, managerul ar trebui să fie eliberat de presiunile supracentralizării și ale birocrăției administrative și ar trebui să se preocupe de stabilirea cât mai corectă și reală a strategiei de dezvoltare și de acțiune a unității de învățământ pe care o conduce.

Pentru ca managerul să poată conduce instituție din gestiune la un nivel de performanță și eficiență corespunzător, este necesar ca el să aibă competență profesională și experiență în domeniu, însoțite de capacitatea de inițiativă, de o abordare corectă a problemelor, de capacitatea de a utiliza forțele și relațiile proprii și de a-și asuma eventualele riscuri, inclusiv de a le putea preveni.

Pentru succesul actului de conducere, managerul școlar trebuie să dovedească exigență, dar și înțelegere, comportament corect, demn și civilizată în toate situațiile, precum și [2]:

- flexibilitate;
- spirit inovator și creativ;
- responsabilitate sporită în plan profesional, etico-cetățenesc, juridic și managerial.

Având în vedere că orice activitate managerială include și o dimensiune psihosocio-pedagogică (relații interumane, informare, explicații, îndrumări, aplicații etc.), managerului i se cere ca, pe lângă o pregătire specifică, să aibă și o pregătire psihosocio-pedagogică. Eficiența activității manageriale se îndeplinește folosind o serie de forme și procedee metodologice adecvate activității manageriale, cum sunt: ședințele, negocierea, concilierea, medierea, delegarea, consultanța, informatizarea și altele.

Fiecare manager școlar are propria sa personalitate, se manifestă într-un anumit stil și e capabil de un anumit nivel de eficiență. Un manager poate fi autoritar, altul poate fi participativ. Performanțele pe care le pot realiza managerii țin de nivelul lor de pregătire managerială, de capacitățile de efort și de disponibilitatea personalității față de problemele concrete din comunitate.

Una din măsurile care ar contribui la perfecționarea managementului educațional la toate nivelele ar putea fi organizarea activităților de instruire managerială a funcționarilor din domeniu, cu accent anume pe însușirea de cunoștințe în domeniul managementului educațional modern și a managementului public.

Managerul modern trebuie să:

- cunoască metodologia de conducere a organizației, structura carierei profesionale, formele și instrumentele de stabilire a puterii în organizație, metodele contemporane de conducere;
- determine eficient mijloacele de integrare a colectivului prin formare de echipe forte;
- poată lua decizii corecte;



- manifeste dorință de a activa în calitate de cadru managerial, care poate conduce o organizație școlară, care poate forma o echipă ca un adevărat consilier competent pentru angajați, care poate fi un manager model.

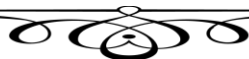
Trebuie să-și manifeste eficient competența de a conduce, axându-se pe anticiparea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acțiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării instituției în care este manager; să monitorizeze felul în care subalternii își îndeplinesc cerințele; să creeze o structură care să permită îndeplinirea celor planificate; să fie implicat în activități de perfecționare a cadrelor didactice pe care le conduce; și, finalmente, să dispună de un sistem de probe, să le poată interpreta și, ulterior, încadra în concluzii valabile, care să ducă la îmbunătățirea activității sale manageriale.

De asemenea, considerăm că managerii și funcționarii din sistemul educațional trebuie promovați anume din rândul cadrelor didactice cu experiență, care cunosc din interior cum funcționează sistemul, care sunt problemele și necesitățile acestuia. O măsură interesantă în acest sens ar fi impunerea funcționarilor publici din învățământ de a activa și ca profesori cu normă redusă în instituțiile de învățământ care se află în competența lor, pentru a realiza un feed-back instantaneu între deciziile luate de aceștia și consecințele lor asupra persoanelor vizate.

În concluzie menționăm faptul că, din punct de vedere al cunoștințelor și abilităților de conducere, managerii educaționali din sistemul de învățământ național, atât de nivel macro cât și de nivel micro încă mai prezintă un șir de deficiențe, ceea ce generează necesitatea realizării unor măsuri de instruire a lor în domeniul managerial.

Referințe bibliografice:

1. Administrare și guvernare la nivel central și/sau regional [online] [citată 14 octombrie 2022]. Disponibil: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/administrare-si-guvernare-la-nivel-central-sisau-regional/>;
2. BACALU, Adela. Repere ale managementului educațional. In: *Junior Scientific Researcher Journal*. 2017, Număr Special 1, pp. 69-76 [online] [citată 14 octombrie 2022]. Disponibil: www.jsrpublishing.com/userfiles/Numar%20Special%201,Vol%20III-min.pdf;
3. BACIU, Sergiu ș.a. Managementul calității sistemului educațional din Republica Moldova: teorie și metodologie. In: *Univers pedagogic*, 2011, nr. 1, pp. 43-50.
4. Câștigul salarial mediu lunar brut și indicele numărului mediu al salariaților în trimestrul II 2022. BNS [online] [citată 12 octombrie 2022]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=7523>;
5. Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016. 75 p. ISBN 978-9975-4485-4-3;
6. HENRI, Fayol. [online] [citată 07 octombrie 2022]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Henri_Fayol;
7. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la organizarea și funcționarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, nr. 201 din 28-02-2018. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2018, nr. 68-76 [online] [citată 08 octombrie 2022]. Disponibil: www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115471&lang=ro;
8. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, nr. 944 din 14.11.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 345-351 [online] [citată 12 octombrie 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf;
9. IACHIM, Alexandru. Gestiunea strategică în cadrul managementului educațional. In: *Educația în fața noilor provocări*. Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională, Chișinău, 5-6 noiembrie 2021. Chișinău, pp. 145-150. ISBN 978-9975-76-371-4;



10. *Introducere în management* [online] [citată 15 octombrie 2022.]. Disponibil: <http://ec.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2021/04/Management.pdf>;
11. ISTRATE-ȘTEFĂNESCU, Adriana. Aspecte ale managementului educațional modern în instituțiile de învățământ. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău, 11-12 octombrie 2019. Chișinău, pp. 386-390. ISBN 978-9975-48-156-4;
12. Strategie ANACEC [online] [citată 18 octombrie 2022]. Disponibil: www.anacec.md/ro/content/strategie;
13. МЕСКОН, Майкл, АЛЬБЕРТ, Майкл, ХЕДОУРИ, Франклин. *Основы менеджмента*. Москва: Дело, 2004. 2000. 719 с. ISBN 5-7749-0142-4;
14. ШЕВЧЕНКО, Дмитрий. *Фандрайзинг образовательной организации*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2017. 335 с. ISBN 978-5-394-02856-4. [online] [citată 14 octombrie 2022]. Disponibil: www.marketologi.ru/docs/downloads/lib/elektronnaja-biblioteka/3964/1.pdf.

CZU 37.036

ARTA CA SURSĂ DE EXPRIMARE ART AS A SOURCE OF EXPRESSION

***Elena GRIGORIU, profesoară, grad didactic doi,
Centrul de Excelență în Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo”, Chișinău,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Articolul este dedicat problemei specificului formării competențelor în educația artistico-plastică, arta, fiind principalul conținut al educației, ce presupune renașterea fundamentelor spirituale ale individului ca componentă valorică. Acest lucru se datorează faptului că în centrul întregului proces educațional se află arta, care va permite exprimarea în mod deschis a emoțiilor, impresiilor, experiențelor și permite desfășurarea în mod constant a mulțimii variative de activități creative..*

Cuvinte-cheie: *educație artistică, educație prin arte, competențe în educație, domenii artistice, expresie creativă*

Abstract: *The article is dedicated to the problem of the specifics of skills training in artistic-plastic education, art being the main content of education, which implies the rebirth of the spiritual foundations of the individual as a value component. This is due to the fact that at the center of the entire educational process is art, which will allow the open expression of emotions, impressions, experiences and allow the constant development of the varied multitude of creative activities.*

Keywords: *art education, education through the arts, skills in education, artistic fields, creative expression*

Educația prin arte este procesul de stăpânire și însușire de către persoană a culturii artistice a poporului și a umanității sale. Este una dintre cele mai importante modalități de dezvoltare și modelare a unei personalități integre, a spiritualității acesteia, a individualității creatoare a bogăției intelectuale și emoționale. Conceptul de educație definește direcțiile strategice ale politicii educaționale de stat în acest domeniu, indică perspectivele de dezvoltare a educației artistice în unitatea de scopuri, obiective și modalități de realizare a acestora.

Majoritatea cercetătorilor afirmă că numai acea persoană poate produce valori autentice care singură este purtătoare de valori.



Actualitatea prezentei investigații este determinată de existența unor probleme la nivelul formării competenței de exprimare a operei de artă ce reprezintă finalitatea principală a educației artistic-estetice în formarea și dezvoltare personalității (cultural-informative și formative) și a experiențelor estetice. De aici și specificul metodologiei propuse spre aplicare, care este condiționat de specificul receptării adecvate a operei de artă este dependentă de capacitatea umană de a decoda, înțelege și interpreta limbajul specific al artei.

Centrul spațiului socio-cultural modern este omul, personalitatea sa, în jurul căreia se desfășoară acțiunile culturale, el însuși acționând ca creator al acestor acțiuni, ca organizator și ca consumator al acestora.

Imaginea viitorului depinde de ce acțiuni alege o persoană, de ce valori ia în spațiul ei interior.

Ca tendință de conducere a dezvoltării culturale moderne, se poate considera dezvoltarea intensivă a proceselor caracteristice unui spațiu multicultural, dintre care două se mișcă în direcții opuse: globalizarea, pe de o parte, diferențierea indivizilor sociali, pe de altă parte, care contribuie la formarea unor noi forme de socialitate.

În condițiile socio-culturale moderne, există tendința de reducere a indicatorilor vieții spirituale a societății. Decalajul dintre standardele de trai specializate și obișnuite ale omenirii continuă să crească. În special, numeroase studii înregistrează o scădere evidentă a nivelului gustului artistic.

O preocupare deosebită este generația tânără cu modele transformate de percepție artistică și practică a lumii. Formarea culturii artistice a individului este o sarcină importantă în domeniul activităților socio-culturale. Acest lucru este relevant deoarece cultura artistică a unei persoane este un factor eficient în percepția estetică a realității și, în general, în crearea culturii materiale și a practicilor omenirii. Concentrarea ei pe creativitate, pe atingerea expresivității artistice și figurative a obiectelor create, i-a permis întotdeauna să creeze capodopere care, prin meritele lor artistice, nu sunt inferioare operelor de înaltă artă.

Cultura artistică este inseparabilă de cultura estetică și, la rândul ei, de artă, care formează atât estetic, cât și artistic într-o persoană cu o varietate proprie de tipuri și genuri. Luând în considerare esența înțelegerii fenomenului „culturii artistice”, fundația sa interioară profundă este cultura estetică - nivelul capacității de a valorifica, experimenta și înțelege realitatea într-un mod uman, îmbogățind conținutul și formele de exprimare ale activității cuiva în univers, cea a evenimentelor, schimbând povestea. Inițierea la caracteristicile indicate contribuie la dezvoltarea intensivă a personalității, depășind limitele ei actuale și includerea într-un stadiu superior de dezvoltare.

Astăzi, semnificația socială a artei este relevantă, deoarece aceasta se întoarce la dezvoltarea spirituală și culturală a individului (deoarece capacitatea de a experimenta se referă direct la sfera sa spirituală). Aceasta contribuie la păstrarea fundamentelor umaniste ale omului în procesele civilizaționale mondiale în creștere. Cu toate acestea, în conformitate cu dezvoltarea lumii moderne, este imposibil să se desemneze limitele fenomenului „culturii artistice” cu caracteristici de natură doar estetică.



Valoarea socială a artei este relevată de nivelul de influență al imaginilor artistice asupra lumii interioare a unei persoane și a tuturor sferelor vieții sale. Diverși cercetători în domeniu remarcă că arta implică cele mai intime și profunde componente ale ființei noastre în cercul vieții sociale. Pentru a face acest lucru, arta are un arsenal semnificativ de mijloace specifice care sunt absente în alte forme de conștiință umană. Aspectele ideologice ale unei opere de artă, fiind țesute organic în țesătura imaginilor artistice vii, vizibile, afectează imperceptibil conștiința umană, precum și mintea, sentimentele, voința.

Formarea culturii artistice a copiilor și adolescenților depinde în mare măsură de înțelegerea importanței acestei componente în bagajul ei orientat spre valori, precum și de utilizarea potențialului activităților active de agrement colectiv în acest proces.

Conform definițiilor, cultura artistică a unei personalități poate fi considerată ca o formare personală integratoare, care include orientări spirituale și culturale valorice, o poziție subiectivă artistică și estetică și o metodă dialogică de comunicare [3].

Dinamica culturii artistice a individului, este, în primul rând, procesul de cultivare a unei persoane, deoarece în familiarizarea cu cultura însăși, reprezentată în opere de artă, monumente ale trecutului și obiecte ale prezentului, are loc o dobândire, asimilare a normelor culturale, o înțelegere specificului reflectării în imaginile artistice ale lumii înconjurătoare, cunoașterea culturii: valori, tradiții, obiceiuri ale diferitelor popoare [ibid., p. 34]. În acest sens, putem spune că cultura artistică ca producție materială și spirituală oferă persoanei oportunități de dezvoltare spirituală, socializare, comunicare, cunoaștere, percepție și gândire, dezvoltarea unei culturi a sentimentelor, familiarizarea cu creativitatea și dezvoltarea de forțe esențiale.

Cultura artistică a individului are o relație directă cu cultura artistică a societății ca sistem: „producție artistică – valori artistice – consum artistic – critică artistică” [4, p. 52].

Având în vedere structura culturii artistice a individului, se disting mai multe componente de bază.

Componenta culturologică este înțelegerea și perceperea lumii artistice ca domeniu de reflectare a dezvoltării culturale; înțelegerea caracteristicilor valorilor și semnificațiilor culturii, care au propria lor obiectivare artistică. Componenta spirituală este considerată ca fiind capacitatea de a exprima nevoi spirituale prin activități artistice; pătrunderea în originile spirituale ale activității artistice. Componenta estetică include sentimente estetice, cunoștințe, gust, judecăți, vederi, norme, idealuri pe care o persoană le posedă, ceea ce contribuie la înțelegerea esenței fenomenelor artistice. Psihologic - acoperă procesele de percepție, reprezentare, conștientizare, înțelegere, interpretare, generatoare de motivație pentru acțiuni, stabilirea nivelului de percepție și dezvoltare a personalității operelor de artă create de artist. Sociocultural presupune înțelegerea de către o persoană a esenței valorilor artistice acumulate de societate, care conțin idei, concepte, puncte de vedere, semnificații care afectează dezvoltarea artistică a individului. Dialogic contribuie la dezvoltarea comunicării cu contextul istoric și cultural al epocii, cu ideile și vederile prezentate, cu specificul interpretării creative a maestrului. Semiotică - include personalitatea în înțelegerea specificului sistemelor de semne care dezvoltă esența profundă a lumii artistice [3].



Cultura artistică a individului este, pe de o parte, dezvoltarea și implementarea abilităților artistice ale tinerei generații de a crea valori artistice și de a le percepe ca atare. Pe de altă parte, cultura artistică este însăși crearea de valori artistice, creativitatea artistică, crearea de forme și semnificații artificiale, semnificative din punct de vedere estetic și artistic, creația de opere de artă. Cultura artistică a individului se relevă în funcționarea valorilor artistice, ducând la înnobilarea, spiritualizarea unei persoane care interacționează cu acestea [1, p. 73].

Structura culturii artistice a individului este: dezvoltarea conștiinței artistice; dezvoltarea viziunii artistice asupra lumii; gradul de perfecțiune al gustului artistic. În sens larg, formarea culturii artistice a unei persoane este înțeleasă ca construcția intenționată într-o persoană a atitudinii sale estetice față de realitate [5, p. 59]. Sfera de formare a culturii artistice a personalității tineretului include creativitatea artistică, unde se formează potențialul creativ, personal și social.

Un indicator important al formării unei personalități este nivelul de formare a culturii artistice, care include două elemente importante: formarea unei atitudini estetice față de realitate, hrana, capacitatea de a transforma și cultiva mediul este importantă; dezvoltarea artistică, popularizarea artei și a activității artistice și familiarizarea cu acestea.

Elementele de mai sus se transformă în anumite trăsături de personalitate. Nivelul de dezvoltare culturală a individului depinde de: cunoștințe și aptitudini de operare în domeniul artei; valorifică ideile despre artă în general și tipurile sale individuale; capacitatea de a face judecăți și evaluări estetice bazate pe un discurs monolog bine dezvoltat, cu un vocabular bogat; deținerea de diverse tipuri de activitate artistică, inclusiv creativă; formarea preferințelor personale, motive care încurajează participarea activă la unul sau altul tip de activitate artistică și creativă; dorința de a transforma mediul conform legilor frumuseții; posesia abilităților activității colective (planificare, coordonare a acțiunilor, bunăvoință, activitate, independență).

Un indicator important al formării unei personalități este nivelul de formare a culturii artistice, care include două elemente importante: formarea unei atitudini estetice față de realitate, hrana, capacitatea de a transforma și cultiva mediul este importantă; dezvoltarea artistică, popularizarea artei și a activității artistice și familiarizarea cu acestea.

Elementele de mai sus se transformă în anumite trăsături de personalitate. Nivelul de dezvoltare culturală a individului depinde de: cunoștințe și aptitudini de operare în domeniul artei; valorifică ideile despre artă în general și tipurile sale individuale; capacitatea de a face judecăți și evaluări estetice bazate pe un discurs monolog bine dezvoltat, cu un vocabular bogat; deținerea de diverse tipuri de activitate artistică, inclusiv creativă; formarea preferințelor personale, motive care încurajează participarea activă la unul sau altul tip de activitate artistică și creativă; dorința de a transforma mediul conform legilor frumuseții; posesia abilităților activității colective (planificare, coordonare a acțiunilor, bunăvoință, activitate, independență).

În procesul percepției artistice, într-o persoană apar asociații artistice. Evaluează, compară, generalizează, ceea ce duce la realizarea legăturii dintre conținutul și



mijloacele de exprimare artistică a operelor. Drept urmare, activitatea în sine devine artistică atunci când se bazează pe diverse tipuri de artă, forme la îndemâna fiecărei persoane. În practică, s-a dezvoltat un arsenal larg de forme și mijloace de familiarizare a individului cu cultura estetică și artistică. Prin diferite tipuri de activitate creativă (pictorială, teatrală, muzical-plastică, joc), o persoană își creează o atitudine personală față de realitate, se realizează în special în ea. În acest proces, se formează posibilitatea și dorința unei transformări intenționate, armonioase a spațiului înconjurător conform legilor frumuseții. Trebuie remarcat faptul că introducerea unei persoane în lumea creativității și a artei îi îmbogățește în mod semnificativ lumea spirituală, extinde orizonturile gândirii, percepției și imaginației, dezvoltă gustul artistic.

Astfel, cultura artistică este funcționarea creativității artistice specializate, formată din: artă; cultura artei populare; cultură de masă; cultura artistică de elită; subcultură artistică și așa mai departe. În procesul de reflecție, cultura artistică formează conștiința estetică și formele sale culturale. Dezvoltarea culturii artistice a individului este o activitate etapizată, care se desfășoară sub influența factorilor demografici, sociali, socio-psihologici etc. Ea implică mecanisme atât de natură spontană, cât și conștientă, determinate în general de mediul de comunicare și de condițiile activității indivizilor, de parametrii lor estetici. În cazul unui impact vizat asupra unei persoane, sub rezerva tuturor celorlalte condiții și factori de organizare și conținut al educației artistice, se realizează o aproximare la un grad înalt de formare a tuturor elementelor care alcătuiesc cultura estetică a individului. Cultura artistică a individului se manifestă în sfera vieții de zi cu zi, social-politic, de agrement și alte forme de viață. Este un moment esențial în viața socială și individuală a oamenilor. Mecanismul său intern este funcționarea conștiinței estetice a individului, a cărei direcție se exprimă în sistemul de relații estetice cu diverse obiecte ale mediului prin mecanismul percepției, experienței, evaluării, gustului, idealului, vederii, judecății. Nivelul culturii artistice este asociat cu posibilitatea unei orientări adecvate a individului într-un sistem divers de valori estetice și artistice, corespunzător motivației poziției sale estetice în raport cu acestea. Măsura exprimării deprinderilor, abilităților și nevoilor artistice în activitatea și comportamentul individului caracterizează nivelul culturii sale artistice. Se realizează cel mai vizibil în comunicarea spirituală și semnificativă a oamenilor, prin participarea acestora la diferite forme de creativitate socială. Nivelul de formare a culturii artistice depinde de gradul de educație artistică, de amploarea intereselor în domeniul artei, de profunzimea înțelegerii acesteia și de capacitatea dezvoltată de a evalua în mod adecvat meritele artistice ale operelor și ale vieții însăși.

Astăzi, cultura artistică este cultura producției artistice, diseminarea, propaganda, percepția, înțelegerea, bucuria artei și, în sfârșit, cultura educației estetice. A existat și o anumită înțelegere a sarcinilor culturii artistice în societate - dezvoltarea spirituală a individului, formarea și satisfacerea nevoilor sale spirituale, îmbogățirea activităților sale. În facilitarea procesului care aduce societatea mai aproape de acest scop, știința vede astăzi esența eficacității sociale a culturii artistice. În același timp, se distinge efectul impactului artei asupra unei persoane, care se manifestă prin schimbări în



conștiința și comportamentul său, pe de o parte, și efectul cauzat de aceste schimbări și extinderea la toate celelalte domenii ale societății.

Formarea culturii artistice a copiilor și adolescenților depinde în mare măsură de înțelegerea importanței acestei componente în bagajul ei orientat spre valoare, precum și de utilizarea potențialului echipelor artistice și creative în acest proces.

Activitățile artistice au un potențial semnificativ de formare a culturii. Colectivele desfășoară nu numai activitate de creație activă, ci ridică și gustul estetic și artistic al participanților. Sarcinile educației prin intermediul asociațiilor de amatori și cluburilor de interes au ca scop crearea condițiilor pentru formarea unei personalități creative strălucitoare, profesionalism, căutare creativă, un nivel înalt de cultură profesională și artistică a participanților.

Educația prin arte este procesul de stăpânire și însușire de către persoană a culturii artistice a poporului și a umanității sale. Este una dintre cele mai importante modalități de dezvoltare și modelare a unei personalități integre, a spiritualității acesteia, a individualității creatoare a bogăției intelectuale și emoționale. Conceptul de educație definește direcțiile strategice ale politicii educaționale de stat în acest domeniu, indică perspectivele de dezvoltare a educației artistice în unitatea de scopuri, obiective și modalități de realizare a acestora.

Sistemul de educație prin arte include educația estetică, educația artistică generală și educația artistică profesională. Implementarea programelor de educație prin arte se realizează în toate tipurile de instituții de învățământ: preșcolar, învățământ general, instituții de învățământ suplimentar pentru copii, instituții de învățământ profesional primar, gimnazial, superior și postuniversitar.[50]

Educația prin arte este concepută pentru a asigura implementarea următoarelor sarcini [10]:

- formarea și dezvoltarea nevoilor și gustului estetic ale tuturor grupelor sociale și de vârstă ale populației;
- păstrarea și transmiterea către noile generații a tradițiilor autohtone în domeniul artei;
- familiarizarea cetățenilor cu valorile culturii artistice autohtone și străine, exemple de artă populară, artă clasică și contemporană;
- realizarea potențialului moral al artei ca mijloc de formare și dezvoltare a principiilor și idealurilor etice ale individului și societății;
- introducerea pe scară largă a educației prin artă ca factor de perfecționare intelectuală, contribuind la dezvoltarea potențialului creativ al copiilor și tinerilor;
- formarea unei culturi a comunicării interetnice prin studiul tradițiilor artistice ale minorităților etnice a Republicii Moldova;
- implicarea tuturor grupurilor de populație în activitate creativă activă, implicând dezvoltarea deprinderilor artistice și practice de bază;
- identificarea copiilor și tinerilor dotați artistic, oferind condiții adecvate pentru educația și dezvoltarea lor creativă.

Educația prin arte este cel mai important element în formarea și dezvoltarea unei personalități creative dezvoltate armonios. În consecință, rolul cel mai important în



procesul educațional al elevilor de la nivelurile primare, gimnaziale, a școlilor de învățământ general și al studenților din colegii și universități îl joacă continuitatea educației prin arte [9].

Valoarea unică a zonei educaționale „Artă” constă în faptul că materiile acestui ciclu joacă un rol deosebit în școala modernă - dezvoltă cultura emoțională, morală și senzorială a elevului, trezesc capacitatea de a percepe, aprecia estetic. Creează realitatea în conformitate cu legile frumuseții și a vieții înconjurătoare în artă. Disciplinele ciclului estetic vizează direct dezvoltarea personalității creative a elevului, al cărei nucleu este dorința de a înțelege imaginea integrală a lumii, dezvoltarea culturii ca experiență a generațiilor anterioare, familiarizarea cu moștenirea spirituală a trecutului și cunoașterea prezentului.

Succesul activității umane este posibil doar atunci când o persoană are posibilitatea de a se dezvolta artistic. În același timp, se formează cultura spirituală a unei persoane, abilitățile sale creatoare, creativitatea și potențialul creativ încep să se dezvolte. Acest lucru ne permite să subliniem încă o dată și să observăm că educația artistică are ca scop dezvoltarea unei culturi a percepției lumii înconjurătoare și a sinelui în această lume, ajută o persoană să se îmbunătățească și să se dezvolte, învață să perceapă lumea în toată diversitatea ei multicoloră.

Educația artistică se dezvoltă activ astăzi, este solicitată, pentru că arta, comunicarea cu care se află la baza educației artistice, are o mare importanță educațională, iar limbajele și metodele artei ajută la stăpânirea unui strat uriaș de informații, sporind bogăția emoțională a conținutului său. Luând ca bază poziția că sarcinile și funcțiile educației și artei sunt similare, se poate susține că unificarea acestor sfere ale activității culturale umane va întări atât educația, cât și arta [12].

În acest sens, în opinia noastră, pare interesantă părerea că există un mod științific și artistic de înțelegere a lumii. Cercetătorii notează că modul științific de cunoaștere implică înțelegerea conținutului subiectului, al cărui rezultat este cunoașterea legată de înțelegerea umană a lumii, a fenomenelor și modelelor sale de dezvoltare. Vorbind despre calea artistică a cunoașterii, ne referim la a trăi sau a experimenta conținutul acesteia, al cărui rezultat este atitudinea emoțională și valorică a unei persoane față de lume [5].

Eficacitatea artei în conturarea exprimării artistice a copiilor și adolescenților este direct legată de activitatea de creație și de rezultatele acestei activități.

Acestea sunt, în primul rând, operele de artă în sine cu limbajul lor special inerent fiecărui tip de artă separat, procesul creativ al creației lor, relația specială dintre autor și opera de artă creată de el, relația dintre autorul - opera - și consumatorul operei de artă. Datorită artei și, în special, activităților în domeniul artei, este posibil să percepem lumea în întregime, în unitatea inseparabilă a experienței personale, a existenței culturii și a experienței întregii omeniri.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEAN, A., MĂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldiș University press, 2012. 212 p.;
2. BABII, VI. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2010. 310 p.;



3. BOC, O. Considerații generale asupra unei posibile poetici integrale. In: *Educație muzicală: Clasa a II-a*: Ghidul învățătorului. Chișinău: Știința, 2011, 95 p.;
4. BREAZU, M. *Cunoașterea artistică*. București: Academia Română, 1960. 314 p.;
5. CÎRLAN, A. *Estetică și educație*. Iași: Pim, 2007. 39 p.;
6. CUCOȘ, C. *Educația: Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 283 p.;
7. *Curriculum pentru învățământul primar*, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018;
8. CRISTEA, M. *Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică*. București: Didactică și Pedagogică, 1994. 160 p.;
9. DANDARA, O. Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii. In: *Didactica Pro*, 2002, nr 3-4(13-14), pp. 47-49;
10. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p.;
11. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007. 222 p.;
12. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018;
13. PÂSLARU, VI. Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. In: *Didactica Pro*, 2011, nr. 2, pp. 4-8.

CZU 373.3:159.9

**EMOTIONAL LITERACY – SOLUTION TO ACADEMIC STRESS
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
ALFABETIZAREA EMOȚIONALĂ – SOLUȚIE PENTRU STRESUL ACADEMIC
AL ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

***Cristina KARABULUT, învățătoare la clasele primare,
profesoară de limba engleză, grad didactic doi,
Instituția Publică Gimnaziul Nr. 31, Chișinău,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova***

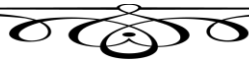
Abstract: *Academic stress is becoming an alarming problem for most primary school students. There is almost no documented record of studies on the influence of emotional literacy on the stress faced by young students. The present study contributes to the understanding of the relationship and impact of emotional literacy on academic stress.*

Keywords: *emotional literacy, academic stress, primary students*

Rezumat: *Stresul academic devine o problemă alarmantă pentru majoritatea elevilor din învățământul primar. Aproape nu există înregistrări documentate ale studiilor privind influența alfabetizării emoționale față de stresul cu care se confruntă elevii mici. Prezentul studiu contribuie la înțelegerea relației și impactului alfabetizării emoționale față de stresul academic.*

Cuvinte-cheie: *alfabetizare emoțională, stres academic, elevi mici*

Most research has explored this issue to explore how different personal, school factors are related to academic stress in own country. However, relatively less research has incorporated these different factors into a single model to examine the most important correlates predicting academic stress where the level of academic stress among primary students is high. This study examined how perfectionism, socially oriented achievement motivation, parental aspiration for achievement, parent-child relationship, emphasis on school teachers, and school climate work together to



ameliorate academic stress. School climate has been identified as one of the most important features of a school. When the school atmosphere is unfriendly, care is not attentive, encouragement and reward are lacking, the mental health of both students and teachers can be adversely affected. The impact of an unfriendly atmosphere is particularly damaging if it persists for a longer period of time [3, p. 14].

Adults who get involved in children's emotional development are like emotional coaches. It teaches children useful strategies for coping with life's ups and downs. Don't object when primary students show anger, sadness, or fear, or ignore them. Instead it encourages them to learn more about emotions and to respond positively to the emotions of others. The benefit of teaching them these important life lessons is relationship building. Teaching a child emotional literacy according Ch. Wilding involves going through 5 basic steps: be aware of the child's emotions; consider those emotions as an opportunity to communicate; listen with empathy and do not diminish the child's emotions; helps find the right words to label the emotions he feels; explore with the child ways to solve the problem, instead of just telling him to stop being so emotional[1, p. 35].

We don't always recognize the expression of feelings in primary students. It is also where sometimes our ways of responding could actually limit children's understanding and expression of their feelings. Some of these responses are subtle and may stem from messages we received as children about emotions, such as "There's nothing to be afraid of," "Boys don't cry," and "You should be ashamed of yourself." A simple look of disapproval, a gesture or not acknowledging a feeling can sometimes send a message to the child that her/his feelings are unacceptable or invalid. It is important to first recognize and accept what children are feeling, then do what is necessary to help them come to terms with their feelings.

Well-being is closely related to learning and motivation. No one can be good at what they do if they are not in a good state. The contexts in which we live can stimulate or, on the contrary, damage well-being. This is also true for where a primary students spends a large part of their time at school. So it must be an essential place for shaping their overall well-being, with all its social, physical and emotional aspects. Primary students well-being influences their ability to reach their full academic potential. The quality of the relationships that children have with each other, that they have with adults, as well as the quality of the learning environment, fundamentally influences their school progress [4, p. 10].

The National Institute of Public Health has demonstrated that the physical, social and emotional environment in which staff and primary students spend much of each day can affect their physical, emotional and mental health and well-being, as well as dropout rates. It is appreciated that the school environment can improve social, emotional well-being and learning ability when:

- is warm, friendly and rewards learning;
- promotes especially cooperation and less competition;
- offers support and facilitates open communication;
- encourages creative activities;



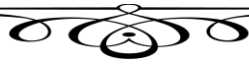
- encourages the development of procedures and regulations that prohibit physical punishment and promote;
- non-violent interaction on the playground, in the classroom and between school staff and students thus preventing physical punishment, aggression, harassment and violence.

In schools, children develop the literacy skills needed for further learning. The lifestyle and the environment in which we and the child live today, determines the primary students to develop those values of emotional intelligence, which are, in fact, the conditions of his social insertion: optimism, own emotional knowledge, self image, self-esteem, stress tolerance, solving problems, social responsibility, the flexibility of impulse control [6, p. 5]. Many definitions of emotion have been made by various researchers. Emotion is the general name for our general states and instinctive tendencies.

Each emotion prepares a person to act in some way; every man guides the person to face the difficulties in his life. He can cope with life because of his emotions. It is important to recognize these feelings and to use their power positively. Human beings exist with their emotions and decisions. Emotions are what make people human. One of the characteristics that distinguish us from other people is our emotions, because the feelings that everyone feels about an event, a thought, and the people around them is different. At the same time, each emotion manifests itself differently in each person. Our emotions are unique like ourselves, they are unique to us. The basic emotions that these people have are anger, disgust, hatred, fear, sadness, desire, love is in the form of happiness and joy.

By age six, children are usually fluent in describing the events that precede and follow an emotion and are able to claim and change emotions easily. According to 10 years old Goleman (1995), children who are emotionally literate, manage their feelings well, and recognize and respond to the feelings of others are ahead in all areas of life. On the contrary, unresolved emotion can negatively block our ability to recall, judgment. From the preschool years, children who have problems regulating their negative feelings are more prone to displays of anger, frustration and irritation towards others and towards bad relationships with both children and adults [2, p. 110]. Eisenberg (1997) concluded that understanding and regulating emotion in the preschool years led to high quality social and emotional functioning in later school years. Children who were able to cope in constructive ways with negative emotions developed better social skills and emotional functioning than those who showed low levels of coping with negative emotions.

Cojocarú Borozan M. (2010), promotes the idea that "a steady heart and a balanced mind lead to improved performance". Therefore, an emotionally balanced, empathetic person assimilates information more efficiently, manages life better, feels advantaged in any field of life. The purpose of education based on emotional literacy is to help children acquire the necessary skills to apply emotional literacy in life, thus becoming stronger from an emotional point of view, with a healthy psyche, because only



balance, personal development, inspiration, good mood and love feed the human energy system [7, p. 8].

Based on studies conducted by researcher Mohd Rustam, Mohd Rameli , Sharmilla Sinivashom, students with higher emotional literacy skills are less likely to experience exam stress. For example, students with a higher level of emotional literacy skills are less likely to be under pressure, anxious and have a higher level of self-confidence and positive vibes.

They acquire problem solving skills in their lives. They are able to control and manage their emotions and plan intelligently where they could do well in exams. Primary students are good at controlling pressure and managing their impulses. As a result, students become motivated during exams and have a positive mindset towards achieving their goals [5, p. 14].

However, there was still an underlying assumption about the individual and how they develop, as if they were culturally isolated and separate from factors such as religion and gender. Also, the development of emotional literacy was by arguing that the introduction would contribute to the creation of other factors such as behavior, attendance and school results. Boler researched four of America's emotional programs. She pointed out that the programs tended to see students as individuals in need of development, allowing them to control their impulses [6, p. 6].

This may mean that students must become responsible for their own control and that other social factors may be ignored. It is possible that these programs pave the way for greater control in students, even with their emotions being assessed. On the one hand, the development of emotional literacy programs can be seen as progressive, but on the other, the focus seems rather inward, as there are few references leading to a broader concept of social and political reform.

Academic stress defined according to DeDeyn (2008) represents mental and emotional stress, tension or school is the stress that occurs due to the demands of life. Stress has different meanings depending on its use in different fields. Stress, which has changed its meaning by undergoing various changes over the centuries; damage to persons, organs and mental structures by pressure, force and coercion. It can be due to various reasons such as depression, anxiety, anger, anxiety disorders [3, p. 12].

According to Anand (2013) academic stress affects the mental and physical health of the primary students. Stress is a normal reaction of the body occurs when it expects a performance beyond expectations and creates anxiety. Salleh, Bakar and Keong (2008) state that stress has a positive state, not just a negative one. While positive stress has a stimulating and performance-enhancing effect, excessive stress can cause adverse effects and cause health problems in the young student or encourage people to work.

Daily relaxation techniques are proposed: slow down your breathing; review your sitting and posture, reduce tension by talking to a friend, take a break, take time to think; create your escape mechanisms; create quiet moments to be alone.

The causes of academic stress people who are exposed to stress in all areas of life, starting from childhood are exposed to stress for various reasons: the individual's



childhood coincides with school age, the child's school outside the home and family environment. It also allows them to experience different lives in their environment [4, p. 8]. The development of the education system with the transition to the information age, children find it difficult to keep up with the changing conditions. In this context, children who come to school for education, with classroom anxiety and stress that are not only related to human relationships.

In opinion Baltaş A. (2000) reported academic anxiety outside and primary in various countries intensely experienced at the entry of the education and accompaniment process as a current problem that causes more than one negative stability situation to appear. Students preparing for the stress on him is very high. For this reason, this unfavorable factors that primarily cause academic stress should be determined.

These factors are gender, the structure of families and the characteristics of the environment, the state of success, the effects of academic stress on students (physical, mental, behavioral), methods of coping with academic stress [5, p. 3].

Academic stress is an increasingly widespread threat to young generations, regardless of age groups, gender or academic performance. Research has indicated that overwhelming academic stress is strongly associated with poor academic performance and procrastination, physical illness, mental distress, and suicidal ideation and attempts. For this reason, understanding the correlates of academic stress is imperative for designing preventive interventions useful for mitigating the harmful effects of academic stress.

Researchers have identified an extensive list of correlates that may be associated with academic stress. For example, personality theories suggest that personal factors, such as perfectionism and sustaining socially oriented achievement motivation, are critical determinants of academic stress. In addition, theories and models related to families argue that the parent-child relationship and parental achievement aspirations are significant predictors of academic stress.

Emotional literacy involves factors such as people understanding their own and others' emotional states; learning to manage their emotions and empathize with others. It also includes the recognition that emotional literacy is both an individual development and a collective activity and is about both self-development and community building so that one's own sense of emotional well-being grows with that of others , and not at their level [3, p. 11].

Emotional literacy involves making connections between people and working with their differences and similarities while being able to manage ambiguity and contradiction. It is a dynamic process by which the individual develops emotionally and involves culture and empowerment. Emotional literacy is solution effects of academic stress on primary students.

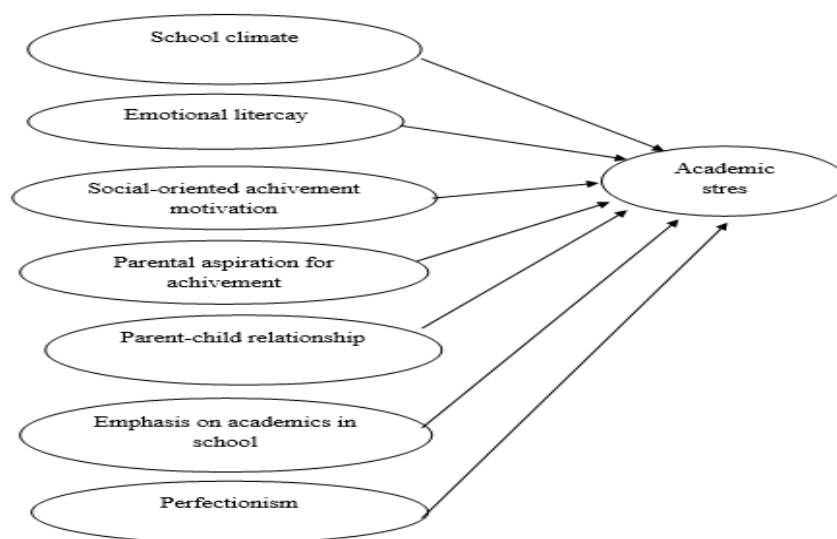


Fig. 1. Personal factors are critical determinants of academic stress

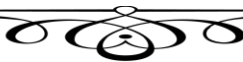
Research indicates that perfectionism, socially oriented achievement motivation, parent-child relationships, and emphasis on school academics have significant associations with academic stress, while perfectionism and socially oriented achievement motivation, the two personal domain factors, are the dominant academic stressors.

Primary students worry about not getting good grades, parents are perfectionists expectations, loss of self-confidence due to the feeling that I will not succeed. As a result, they are exposed to considerable academic stress.

This situation affects the student in many ways and the body works interdependently. It can be examined in three parts from a physical, psychological/emotional, and behavioral point of view.

Table 1. Primary Students reactions to academic stress according to Anand (2013)

Physical	Psychological/Emotional	Behavior
- Sleep disorder	- Anxiety or cowardice	- Eating disorders
- Change in appetite	- Shy or restless	- Relationship problems
- Cold and others	- Low self-esteem	- Peer pressure
- respiratory infection	- Depression/Sadness	- He doesn't attend classes
- Back pain, neck pain	- Increased risk of self-harm	- Delay
- Headaches and migraines	- Irritability	- Short-term focus
- Numbness	- Frustration and aggression	- Easy distraction
- Fast and shallow breathing	- Inability to concentrate	- Retreat
- taking	- Inability to relax	
- Allergy	- Feeling of mental exhaustion	
- Muscle tension	- Restless, pessimistic and suspicious being	
- Frequent urination	- Constantly scared or angry being	
- Dizziness		
- Nausea		
- Indigestion		



The overall result of the research suggests that people with high emotional literacy help individuals communicate better, able to reduce their anxiety and stress, build strong and healthy relationships, and effectively overcome life's challenges. The impact of emotional literacy on academic stress among young students was a beneficial one.

Because emotional literacy plays an important role in preparing students to cope with academic stress. Affection, feelings and emotions play a role in shaping human behavior. Representing a specific pedagogical content that responds to the affective problems of the contemporary world, education for emotional development appears as a social solution under the conditions of multiplying the negative effects of destructive emotions on the reason and health of the human personality [7, p. 9].

Examined emotions channeled and properly capitalized facilitate the increase in performance, interpersonal relationships, reduce the factors and effects of daily stress. According to DeDeyn (2008), academic stress, mental and emotional pressure, is the stress caused by the tension or demands of school life newly entered school environments, newly learned concepts and the effort to adapt to them causes academic stress.

Normally, students' academic stress from exams, tests, intense homework, unsatisfactory performance, time pressure, intense competition with other students, family, and it comes from teachers' expectations (Leung, Yeung, & Wong, 2010).

In particular, test anxiety causes academic stress to a large extent. Exams cause significant academic stress to students. According to Anand, the reason for this is because you get low marks or you fail. Associated with fear and shame. Furthermore, through this study, primary school students will know the importance of learning emotional literacy in their studies.

Emotional literacy brings out self-awareness among students, where students internalize their own knowledge for themselves. They are also able to recognize and understand their behaviors and emotions. Thus, they can control the academic stress they bear on exam days. They may act as aggressive towards peers, parents, which leads to unhealthy relationships. Emotional literacy creates rational thinkers where students are able to understand the feelings of others and help build and maintain relationships and also come to manage conflicts with others.

In conclusion, the present study provides that internal as well as external factors from the personal, family and school domains interact to generate academic stress. Research indicates that two factors in the personal domain, i.e., perfectionism and sustaining socially oriented achievement motivation, are the dominant factors in academic stress.

This research aimed to examine the social-emotional profile of young elementary school students based on their level of emotional literacy and academic stress. Once the high incidence of these constructs on academic performance is confirmed, the importance of developing emotional literacy is the formation of coping and stress skills, aimed at improving academic success and their professional development.

Bibliographical references:

1. CHRISTINE, W. *Schimbă-ți viața cu ajutorul ineligenței emoționale. Cum să te bucuri de o viață echilibrată*. București: Tipografia Litera, 2020. 198 p.;
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: UPSC, (Tipografia UPS „I. Creangă”), 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8;
3. ESTHER, P., JI-KANG, C. The correlates of academic stress in Hong Kong. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022, pp. 1-19 [online] [citat 15.10.2022]. Disponibil: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/7/4009>;
4. INMACULADA, G., EUFRASIO, P., MIGUEL, P., ROCÍO, Q. Relationship between Emotional Intelligence. In: *Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers 2021*, pp. 1-15 [online] [citat 13.10.2022]. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/352781302>;
5. MOHD, R., SHARMILLA, S. Emotional Intelligence and Self-Regulated Learning towards English Examination Stress: A Comparative Study between Primary and Secondary School Students. In: *Universal Journal of Educational Research 2020*, nr.8(5A), pp. 12-17 [online] [citat 14.10.2022]. Disponibil: https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9217;
6. STEVENS, C., SCHNEIDER, E., BEDERMAN-MILLER, P., ARCANGELO, K. Exploring The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Stress Among Students at a small, private college. In: *Contemporary Issues in Education Research – Fourth Quarter 2019*, Volume 12, Number 4, pp. 1-10 [online] [citat 15.10.2022]. Disponibil: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/10322>;
7. ZAGAIEVSCHI, Corina. Sănătatea mintală prin educație pentru dezvoltare emoțională (comunicare în plen). In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău, (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2017, vol. 2, (seria 19), pp. 106-116.

CZU 371.21:159.9

MANAGEMENTUL DEZVOLTĂRII PERSONALE PERSONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT

**Elena MATASĂ, profesoară pentru învățământul primar, gradul didactic unu,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România
doctorandă,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Principiile managementului psihologic sunt: prezentarea cu menajamente a veștilor proaste; oferirea de informații conform dorințelor personale ale elevilor și familiei; permisiunea de exprimare a emoțiilor; crearea unui cadru în care îngrijorările și temerile să-și afle un răspuns; implicarea elevilor și a familiei în luarea deciziilor; stabilirea de obiective realiste. Insuccesul școlar este o alternativă negativă și nefericită la performanța școlară și se mai numește eșec școlar sau performanță școlară nereușită. Teoriile moderne de conceptualizare/sistematizare a anxietății sunt comune în viața unui copil. Fiecare copil a avut cel puțin o scurtă experiență de anxietate, astfel reacția sa a fost aceea de a evita sau abandona situația dată. Strategiile și condițiile de prevenire și eliminare a eșecului școlar se stabilesc în funcție de cauzele care generează insuccesul școlar (familie, relații, factori psihosociali și de învățare școlară).*

Cuvinte-cheie: *Managementul psihologic, anxietate școlară, eșec școlar, strategii, dezvoltare mentală, jocuri de predare, dezvoltare umană*

Abstract: *The principal of psychological management are: presentation of bad news with management; providing information according to the personal wishes of the students and family; permission to express emotions; creating a framework in which concerns and fears can be answered; the students and family involvement in treatment-related decisions. School non-success is a negative and unfortunate alternative to school performance and it is also called school failure or unsuccessful school performance. Modern theories of conceptualizing/ systematizing anxiety are common in a child's life. Each child had at least one brief experience of anxiety thus their reaction was to avoid or to abandon the given situation. The strategies and the conditions for preventing and eliminating school failure are established according to the causes that generate school non-success (family, relationships, psychosocial and school learning factors). Therefore, learning improvement has got a major contribution for students in the context of preventing or diminishing school anxiety.*

Keywords: *psychological management, school anxiety, school failure, strategies, mental development, teaching games, human development*



Definirea conceptelor. Consilierea psihologică și educațională integrează perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961), potrivit căreia problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obligatoriu în termenii de tulburare și deficiență, ci în parametrii nevoii de autocunoaștere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală și de adaptare. În acest sens, rolul principal nu îi mai revine doar psihologului văzut ca un superexpert.

Succesul consilierii este asigurat de implicarea activă și responsabilă a ambelor părți (consilierul și persoanele consiliate) în realizarea unei alianțe autentice, bazată pe respect și încredere reciprocă [4].

Scopul fundamental al consilierii educaționale este funcționarea psihosocială optimă a persoanei/grupului. Acest scop ultim poate fi atins prin realizarea realizării obiectivelor procesului de consiliere; acestea sunt în număr de trei, și anume:

- *Promovarea sănătății și a stării de bine:* funcționare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual.
- *Dezvoltare personală:* cunoaștere de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficiente, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste.
- *Prevenție* – a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză [5].

Dezvoltarea personală este un concept ce desemnează o realitate psihologică și un domeniu al cunoașterii și intervenției psihologice care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă, afirmându-se ca „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” conform L. Mitrofan (2007). Fără a avea o definiție singulară, unanim acceptată, dezvoltarea personală desemnează o dinamică psihică ce include ideea de creștere, de devenire, de abilitare, de formare.

Dezvoltarea personală devine tot mai răspândită datorită necesității persoanelor de a evolua și a prospera atât în anumite domenii de activitate, cât și în relațiile cu alte persoane sau în cazul autocunoașterii. Aceasta apare datorită faptului că reacționăm nu numai la nevoile noastre psihologice, dar și la imperativele morale și schimbările sociale, de aceea am vrea să fim mai mult decât se așteaptă de la noi societatea.

Dezvoltare personală (activitate sau disciplină școlară)-Activități didactice specifice învățământului preșcolar sau învățământului primar, în cadrul cărora se vizează dezvoltarea profilului de formare al preșcolarului /elevului din ciclul primar și asigurarea dimensiunii acționale în formarea personalității copilului [1].

În dicționarul de psihologie, autorul P. Popescu-Neveanu analizează *dezvoltarea* la om ca un proces prin care se realizează *noi structuri funcționale* care diferențiază comportamentul ducând la o *mai bună adaptare* la mediu; continua devenire a structurilor psihocomportamentale; o schimbare calitativă de sens ascendent în pofida momentelor de regres pe care le cuprind [14].



În același context, Larouse, dicționarul de psihologie, *dezvoltarea* este identificată cu o serie de etape noi prin care trece ființa vie spre a-și atinge plina realizare. În dicționarul DEXI de psihologie *dezvoltarea* reprezintă ansamblu de procese succesive care într-o ordine determinată, conduc la maturitate. *Dezvoltarea* reprezintă trecerea materiei sau a unui fenomen prin diferite faze progresive, de la o treaptă inferioară la alta superioară, de la simplu la complex; *evoluție, transformare* [12].

În ceea ce privește perspectivele longitudinale ale dezvoltării, creșterii putem evidenția conlucrarea a patru tipuri de forțe: *biologice; psihologice* ca factori interni: perceptivi, cognitivi, emoționali, de personalitate; *socioculturali* ca factorii interpersonali, sociali, culturali, etnici și *forțe generate de ciclurile vieții*, adică în diferite momente ale vieții oamenii sunt afectați diferit în dependență de forțele biologice, psihologice și socioculturale [19].

În ceea ce privește termenul *persoana* (filosof, etic) este individul uman rațional, care acționează în concordanță cu valori morale. Evoluția acestui termen s-a realizat în strânsă dependență cu evoluția conceptului de *om*, deoarece *persoana* îl exprimă pe om într-o anumită postură. De la o etapă istorică la alta, conceptul de *persoană* a dobândit noi nuanțe. Astfel, semnificația inițială de *mască* este transferată la *cea de rol social* îndeplinit de cineva în teatru sau în viață, apoi reprezentând chiar *actorul* însuși, care joacă roluri și în final, *persoană este* un atribut *valoric*, referindu-se la calitatea de a fi om, la rangul, statutul său social. Dintre cele patru semnificații o pondere mai mare a dobândit-o *persoana ca rol social* și exprimând o *valoare*. Aspectul *filosofic* și *psihologic* al noțiunii de *persoană* a evoluat spre *cea de personalitate*, fiind utilizată pentru a desemna ființa liberă, rațională, conștientă, creatoare de valori și responsabilă de acțiunile sale [2].

Analizând cele anterior, se poate spune că *dezvoltarea personală* este procesul de acțiuni succesive care conduce la evoluția, creșterea, transformarea persoanei; reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrare a mai multor forțe prin care are loc evoluția personală.

Analizând sursele care identifică apariția dezvoltării personale ca concept, menționăm următoarele direcții expuse de M. Caluschi - două mari forțe afirmate în psihologie sec. XX au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală [7].

Mânzat precizează că, C. Jung, precursorul psihologiei umaniste, explică că prin *individuatione* persoana ajunge la o stare de autoîmbogățire a totalității psihice a individului, a interiorului în care inconștient se comportă într-un mod complementar. Deci, afirmă I. Mânzat, C. Jung arată că în cadrul complexului proces de *individuatione* se desfășoară o confruntare creatoare a omului cu opusele, până la realizarea lor în Sine, prin *individuatione* omul își construiește individualitatea și Sinele [13].

Iolanda Mitrofan care a elaborat conceptul de *dezvoltare personală* pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experimentale a unificării complexe a dezvoltării personale menționează că: „Dezvoltarea personală”, acoperă o sferă mai largă de beneficiari, motivați să se autodepășească sau să-și împlinescă viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul.



Dezvoltarea personală, în opinia autoarei, se adresează atât nivelului conștient cât și celui inconștient de procesare și utilizare a informațiilor și energiilor, angajând semnificativ resursele creatoare și autotransformatoare ale beneficiarilor [16].

În ceea ce privește dezvoltarea cognitivă, în concepția lui Roland Doron - Francoise Parot, aceasta presupune o dezvoltare a aptitudinilor mentale, a structurilor și proceselor intelectuale, care este cel mai adesea descrisă ca o secvență ordonată a stadiilor [10].

Profilul de competențe a elevilor ca produs a dezvoltării personale în învățământul primar

Dezvoltarea personală este concepută pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent, pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți.

Arta cunoașterii de sine și a celuilalt (numit astfel pentru învățământul primar)/ Identitatea personală și relaționarea armonioasă (numit astfel pentru învățământul gimnazial și liceal) care pune accent pe cunoașterea și acceptarea de sine, explorarea și autoevaluarea resurselor personale, familia ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, non conflictuală și non-violentă, autoeducarea, voluntariatul etc. [5].

Modulul Arta cunoașterii de sine și a celuilalt (numit astfel pentru învățământul primar)/ Identitatea personală și relaționarea armonioasă (numit astfel pentru învățământul gimnazial și liceal) propune parcurgerea unui traseu al formării identității prin cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea, autoevaluarea și valorificarea resurselor personale; cunoașterea diversității; asumarea responsabilității în comunicare și relaționare; soluționarea problemelor și conflictelor; gestionarea sentimentelor și emoțiilor [5].

Identitate personală – dimensiune centrală a concepției despre sine a individului, reprezentând poziția sa generalizată în societate, derivând din apartenența sa la grupuri și categorii sociale, din statutele și rolurile sale, din amorsările sale sociale.

Imagine de sine – modul subiectiv prin care individul își percepe propria persoană, se reprezintă pe sine din punct de vedere al sentimentelor, trăsăturilor, capacităților, gândurilor, atitudinilor, concepțiilor și convingerilor [5].

Stimă de sine – modul în care persoana se evaluează pe sine însăși în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți, și este direct proporțională cu conștientizarea valorii personale; este rezultatul estimării propriei valori [5].

Respectul de sine – valoarea pe care persoana și-o atribuie singur, cât crede că prețuiește, cât crede că merită să fii fericit [5].

Autoeficacitate reprezintă convingerea oamenilor despre propria capacitate de a-și mobiliza resursele pentru a obține succes și rezultate, capabile să influențeze viața.

Acceptare de sine înseamnă acceptarea propriei persoane în prezent, cu punctele tari și slabe, cu performanțe bune și cu performanțe slabe, cu talente și fără talente; înseamnă a te simți bine cu tine însuși, fără a te judeca pentru eșecuri și greșeli,



În timp ce continui să perseverezi pentru atingerea scopurilor; denotă semn al maturității emoționale; reprezintă treaptă indispensabilă spre schimbare [5].

Limite/granițe personale – linii invizibile care ne separă, ne delimitează, ne asigură individualitatea dar ne și permit să interacționăm cu ceilalți; au funcția atât de a ne diferenția, dar și de a ne permite conexiunea cu alte persoane, separate de noi; ele trebuie să fie atât suficient de ferme, dar și flexibile și permeabile pentru a exprima liber gândurile, emoțiile, valorile, fără riscul contopirii cu identitățile altor persoane [5].

Programele de dezvoltare personală se adresează tuturor persoanelor care, doresc să-și optimizeze calitatea vieții personale sau sunt neîmplinite/nemulțumite de sine sau de o serie de aspecte ale existenței proprii. În programele de dezvoltare personală, raportul stabilit între psiholog și clientul său este unul de colaborare, psihologul jucând *rolul de pedagog* [3]. Activitățile de consiliere educațională focalizate pe dezvoltare personală și socială și pe prevenția situațiilor de risc urmăresc (Tomșa, 1999, Băban, 2001, Dumitru, 2008) – dezvoltarea sănătății fizice și mentale ale elevilor și a stării de bine, facilitarea adaptării școlare și sociale a elevilor, ameliorarea relațiilor lor cu familia, școala și societatea și facilitarea accesului la resurse educaționale adecvate și sprijinirea orientării școlare și profesionale [6].

Pentru fiecare dintre competențele specifice este oferit câte un exemplu de activitate de învățare care poate fi aplicată la clasă, în cadrul orelor de Consiliere și dezvoltare personală. Acestea au fost construite pornind de la sugestiile oferite de programa. Activitățile propuse vor fi continuate cu alte tipuri activități până la achiziția completă de către elevi a tuturor competențelor specifice din programa de consiliere. De asemenea, activitățile propuse pot fi aplicate exact în forma prezentată sau pot fi modificate pentru a se adapta cât mai bine stilului cadrului didactic și nevoilor individuale și ale clasei de elevi. Pe baza unităților de învățare și a indicațiilor oferite în cadrul fiecărei activități prezentate în cadrul acestui ghid, cadrul didactic își poate contura cu claritate scenariul fiecărei activități la clasă, pe durata unei ore școlare. Informațiile oferite sunt exemple construite în scopul sprijinirii activității didactice de dezvoltare a competențelor elevilor și nu reprezintă elemente obligatorii.

Portofoliu – se referă la modalitatea de includere în portofoliu a rezultatelor activității. Uneori sunt oferite sugestii cu privire la tipurile de rezultate ale activității deja derulate care pot fi incluse în portofoliu, alteori este prezentată o activitate distinctă ale cărei rezultate pot fi incluse în portofoliu. *Indicatori/descriptori comportamentali* – se referă la rezultate concrete așteptate de la elevi în urma implicării în activitate, etape în dobândirea competenței/competențelor specific menționată de programa școlară.

Aprofundare și dezvoltare – oferă exemple de activități care pot fi realizate acasă de către elevi. Acestea sunt opționale și presupun adesea realizarea de proiecte cu implicarea familiei sau a altor membri ai comunității.

Aspecte critice – includ recomandări, sugestii și sfaturi pentru cadrele didactice cu privire la activitatea derulată, cum ar fi: punctarea unor aspecte sensibile asupra cărora cadrele didactice trebuie să fie cu precădere atente, prezentarea unor alte variante de realizare sau continuare a activității pentru a ține cât mai bine cont de particularitățile și facilitățile claselor cu care se lucrează [21].



Activitatea de învățare are o contribuție importantă în ceea ce privește dezvoltarea personală și profesională a individului pe tot parcursul vieții sale. De-a lungul timpului activitatea de învățare suportă modificări și este tratată în mod diferit de la un stadiu de dezvoltare la altul. Pe parcursul dezvoltării sale, individul acordă din ce în ce mai multă atenție învățării, conștient fiind de contribuția acesteia la dezvoltarea sa atât personală, cât și profesională. Metodele de învățare, precum și rezultatele acesteia sunt diferite, așa cum și indivizii sunt diferiți. Copiii au nevoie de abilități de management al emoțiilor. Acestea se dezvoltă prin diferite activități: joc de rol, dezbateri, studiu de caz, exercițiu etc. Desenul permite copilului să-și manifeste în mod creativ emoțiile, iar cadrului didactic să realizeze o scurtă evaluare a cazului. Culorile, anumite elemente din desen, proporțiile utilizate pot oferi informații prețioase [3]. Consilierul poate ajuta elevii să exerseze autocunoașterea prin autoanaliză și reflecție, autoevaluare, identificarea structurilor eului și descrierea lor, analiza modului în care structurile eului influențează convingerile, emoțiile și comportamentele, valorizarea resurselor personale ale copilului și adolescentului, analiza aspirațiilor și scopurilor, a priorităților și a valorilor personale [4, 19].

Concluzii: Dezvoltarea personală este o materie importantă pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. Ajutându-l să înțeleagă noțiuni elementare legate de autocunoaștere și stil de viață sănătos, dezvoltare emoțională și socială și aspecte specifice ale organizării învățării. Este recomandat ca disciplina Dezvoltare personală să fie realizată de către cadrul didactic de la clasă. Acesta poate colabora cu psihologul sau consilierul școlar pentru a se consulta cu privire la cele mai adecvate modalități de lucru cu copiii, recomandarea unor resurse suplimentare care pot fi utilizate sau organizarea unor activități în parteneriat. De asemenea, este recomandată implicarea părinților în activități prin: invitarea la clasă pentru vizionarea și participarea la expozițiile/târgurile elevilor, participarea la serbări, concursuri, excursii, carnavaluri, activități practice realizate de elevi sau în echipă părinți-copii, discuții pe baza portofoliilor elevilor (activități, produse realizate, abilități, atitudini dobândite/dezvoltate), vizite la locul de muncă al părinților etc.

Referințe bibliografice:

1. ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, BOCOȘ, Mușata-Dacia, CHIȘ, Olga, STAN, Cornelia., RĂDUȚ TACIU, Ramona. *Dictionar praxiologic de pedagogie*. Pitești: Editura Paralela 45, 2016. 322 p. ISBN 978-973-47-2212-9;
2. ARDELEAN, Doru. *Istoria psihologiei*. Note de curs. Baia Mare, 2007;
3. AXINTE, Roxana. *Interactive training*. Suport de curs: Consilier pentru dezvoltare personală. Disponibil: 252716931-Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala.pdf;
4. BĂBAN, Adriana. *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj- Napoca: Editura ASCR, 2009. ISBN 978-606-8244-29-7;
5. BELECIU, Mari Elena, DEMENCO, Daniela, HINȚ, Simina, LĂCĂTUȘ, Maria, MAREȘ, Gabriel, MIGHIU, Corina, MIȘU Silvia, MUSTAȚĂ, Alina, POPESCU, Adriana, POPESCU, Andrei, VLASIE, Elena Manuela. *Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă*. Pitești, Paralela 45, 201 p.;
6. BUTNARU, S. Initial training of school counselors through practicum stages – problems and possible solutions. In: *Analele Științifice ale Universității Alexandru Ioan Cuza - Științele Educației*, vol. XIX/2015, pp. 15-28;
7. CALUSCHI, Mariana. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. In: *Psihologie*. 2011, nr. 3, pp. 69-74;

-
- 
8. Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Iași/ Inspectoratul Școlar Județean Iași, „99 de activități de dezvoltare personală - ghid metodologic pentru cadrele didactice care predau la clasa pregătitoare”, Editura Spiru Haret, 2013. ISBN 978-973-579-210-7;
 9. DINESCU, Rodica, MINULESCU, Carmen, STOICA, Daniela. *Dezvoltare personala, clasa pregatitoare*. Editura Carminis, 2013. ISBN 978-973-123-202-7;
 10. DORON, Roland, PAROT, Françoise. *Dictionnaire de psychologie*. Editura Humanitas, 1991. ISBN 973-50-1164-6;
 11. EGAN, Gerard. *The skilled helper: a systematic approach to effective helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole. 1990. ISBN 10: 0534121381;
 12. FORDHAM, Frieda. *Întroducere în psihologia lui C.G. Jung*. București: Editura IRI, 1998. ISBN 973-98377-0-0;
 13. GESELL, Arnold. Maturation in Infant Behavior Patterns. In: *Psychological Review*. 1929, nr. 36, (307-317);
 14. LAROUSE. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Univers Pedagogic, 1998. ISBN 973-9243-25-8;
 15. MÂNZAT, Ion. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice. In: *Competență didactică*. București: Editura ALL Educațional, 1999, pp.121-142. ISBN 978-9975-88-019-0;
 16. MITROFAN, Iolanda. *Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative)*. București: Editura: SPER, 2008;
 17. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom, 2009;
 18. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 783 p. ISBN 978-606-533-013-9;
 19. Programa pentru dezvoltare personală. Clasa I, București, 2013;
 20. RIEGEL fc. Dialectical Operations: the Final Period of Cognitive Development, *Human Development*, 16(346-370). 1973;
 21. UNICEF. *The state of the world's children 2011: adolescence-an age of opportunity*. Consiliere și dezvoltare personală clasa a V-a Ghid pentru profesori Book January, 2019;
 22. VÍGOTSKI, L. *Pensie et langage*. Paris: Editions sociales, 1985.

CZU 373.2:130.123.4

**STRATEGII INOVATIVE DE FORMARE A ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE LA
PREȘCOLARI
INNOVATIVE STRATEGIES FOR FORMING AXIOLOGICAL ORIENTATIONS IN
PRESCHOOLERS**

Ionela MEIROȘU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: În cadrul activităților curriculare și extra-curriculare, conform Curriculumului pentru învățământul preșcolar, la acest nivel de vârstă se formează copiii preșcolari, orientări axiologice precum: bunătate, încredere, patriotism, credință, frumos, estetic. Aceste valori ca și multe altele se dezvoltă cu ajutorul unor strategii didactice inovative pe care cadrul didactic le identifică adecvate. Având în vedere că în grupa de preșcolari sunt caractere și temperamente diferite, măiestria cadrului didactic aduce un plus de siguranță că aceste valori sunt transmise în cadrul activităților de orice tip, organizate la grupa de preșcolari.

Cuvinte-cheie: strategii inovative, orientări, axiologie, preșcolari

Abstract: Within the curricular and extra-curricular activities, according to the Curriculum for preschool education, at this age level, axiological orientations are formed for preschool children such as: kindness, trust, patriotism, faith, beauty, esthetics. These values, like many others, are developed with the help of innovative teaching strategies that the teaching staff identifies as appropriate. Considering that in the preschool group we have different characters and temperaments, the mastery of the teaching staff brings an extra assurance that these values are transmitted within the activities of any type, organized in the preschool group.

Keywords: strategies innovative, guidelines, axiology, preschoolers



Actualitatea studierii rezultă din frecvența abordare a conceptului de valoare. Constatăm cu admirație preocupările autorilor, înregistrate în literatura de specialitate, prin existența mai multor definiții și clasificări ale conceptului de valoare. Pentru a învăța valorile universale ale unei societăți trebuie să existe experiențe care implică studiul consacrat al valorilor. T. Vianu formulează ideea că valorile pot fi deosebite după:

- *domeniul valorificat*: valori morale, religioase, politice, științifice, estetice etc.;
- *după natura valorilor*: valori materiale, valori spirituale, valori sociale sau valori personale etc.;
- *după funcția valorilor*: valori-mijloc și valori-scop, precum și după alte criterii, cum ar fi: semnificații, aria de răspândire sau durabilitatea lor în: valori general-umane, universale sau valori naționale, specifice, valori dominante sau secundare etc. În funcție de aceste criterii, Vianu elaborează o topografie a universului axiologic, stabilind opt tipuri de valori: economice, vitale, juridice, politice, teoretice, estetice, morale și religioase. Ordinea stabilirii locului reflectă creșterea gradului de importanță al lor [7, p. 88].

În raport cu aspectele vizibile și tangibile ale culturii, valorile au un regim de existență diferit, ele nu au existență, ci valabilitate. Libertatea, adevărul, binele, frumosul, dreptatea sau iubirea sunt valori perene ale umanității, dar ele nu au o întruchipare desăvârșită în nicio societate.

Valorile acționează ca niște resorturi îngropate în subiectivitatea noastră profundă. Ele formează o „cutie neagră”, la care nici noi, nici ceilalți nu putem avea acces decât în mod indirect. Acestea pot fi cunoscute numai prin exprimările, opiniile, comportamentele și manifestările noastre empirice. „Ceilalți nu sunt conștienți de valorile noastre numai privindu-ne. Își pot face o părere după modul în care ne îmbrăcăm, însă în ziua de azi majoritatea oamenilor de afaceri se îmbracă similar. Numai în momentul în care spunem sau facem un anumit lucru, cei din jurul nostru pot ajunge mai în profunzimea trăirilor noastre” [4, p. 169]. Ne putem face o părere despre valoarea pe care unele grupuri sau popoare o acordă timpului, în funcție de comportamentul pe care unele grupuri sau popoare o acordă timpului, în funcție de comportamentul practic al indivizilor care aparțin respectivei culturi: cum respectă orarul unor activități, dacă segmentează activitățile și le desfășoară secvențial, separat, sau dacă se angajează în mai multe activități în același timp, dacă sunt punctuali la serviciu, la o ceremonie publică, la întâlnirile de afaceri sau dacă întârzie sistematic la aceste manifestări, inclusiv la întâlnirile programate de ei înșiși, cu implicații de ordin personal. Aceste diferențe în ordinea comportamentelor practice exprimă diferențe culturale mai profunde, de substrat, care angajează valorile cristalizate în istoria de lungă durată a respectivelor societăți și comunități.

Prin definiție, axiologia educației reprezintă o teorie pedagogică a valorilor, mai exact, așa cum susține Sorin Cristea, reprezintă „o disciplină integrată în domeniul științelor pedagogice/educației cu un obiect specific de cercetare: valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științei, știința aplicată, frumosul, sănătatea) stabile din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activității de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane.” [1, p. 27].



Punctul de plecare al acestei experiențe îl reprezintă cu prioritate, educația timpurie realizată în cadrul familiei și continuată în grădiniță. Vârsta preșcolară este perioada cea mai plastică și cea mai favorabilă a achizițiilor de bază, a comunicării, socializării și a pregătirii copilului pentru viața de mai târziu. Grădinița și familia trebuie să își asume responsabilitatea transmiterii valorilor la copii, încă de la cea mai fragedă vârstă, folosind strategii adecvate nivelului de vârstă și a particularităților fiecărui copil.

Conform Curriculumului pentru educație timpurie, valorile promovate la acest nivel de vârstă sunt valori bazate pe:

- Drepturile fundamentale ale copilului (dreptul la viață și sănătate, dreptul la familie, dreptul la educație, dreptul de a fi ascultat și de a se exprima liber etc.);
- Dezvoltarea globală a copilului;
- Incluziunea, ca proces de promovare a diversității și toleranței;
- Non-discriminarea și excluderea inechității sociale, culturale, economice și de gen (asigurarea de șanse egale tuturor copiilor, indiferent de gen, etnie, religie printr-o abordare educațională echilibrată) [2, p. 46].

La nivelul învățământul preșcolar sunt organizate și desfășurate activități care promovează principiile și valorile care stau la baza Curriculumului pentru educație timpurie, și anume:

- educația centrată pe copil;
- respectarea drepturilor copilului;
- învățarea activă;
- abordarea integrată;
- respectarea varietății culturale;
- echitate și nondiscriminare.

Astfel de activități care promovează valorile la preșcolari se regăsesc în cadrul Programului Național de Educație pentru Valori „Joc, respect și bucurie”, program ce a fost aprobat și trimis inspectoratelor școlare de către Ministerul Educației. Acest program este destinat cadrelor didactice din învățământul preșcolar și vine în completarea tuturor tipurilor de activități desfășurate cu preșcolari și pentru preșcolari.

Scopul acestui program este de a sprijini educarea generațiilor de copii care știu și învață să prețuiască și să creeze valori. Programul propune un set de 36 de valori care pot fi de asemenea completate cu alte valori propuse de alți factori ai educației și anume familia, comunitatea [3, p. 11].

Prin urmare, studiile de specialitate în domeniul educației stabilește și scoate în evidență modalități de dezvoltarea valorilor axiologice ale preșcolarilor, valori care ajută la dezvoltarea personalității acestora. Dintre toate metodele care se aplică pentru dezvoltarea personalității preșcolarului, cea mai eficientă metodă pentru această vârstă este jocul. Jocul reprezintă o strategie complexă de promovare și cultivare a valorilor, fiindcă în joc și prin elementele jocului modelăm trăsăturile pozitive de personalitate: bunătatea, onestitatea, responsabilitatea, voința, respectul față de alte persoane.

1.1.Strategii de formare a „patriotismului” ca orientare valorică



În contextul educației preșcolare, orice cadru didactic are obligația morală de a forma personalitatea copiilor în spiritul cunoașterii și respectării valorilor naționale ale poporului român.

Printre activitățile cu valoare formativă, un rol deosebit îl au vizitele și excursiile realizate în scopul cunoașterii de către copii a locurilor istorice în care au trăit personalitățile istorice ale poporului român. Natura este cea care impresionează copilul încă de la o vârstă fragedă. Varietatea elementelor naturale deschide calea pentru expresivitate și creativitate. Vizitele la muzeele istorice îi fac pe copiii să cunoască faptele de vitejie ale strămoșilor noștri și de ce nu să își dorească să fie ca ei. Pe lângă modele pozitive din povești, ei pot să-și dorească să fie puternic ca Burebista sau ca Mihai Viteazul. În cadrul activităților de dezvoltare a limbajului, prin lectură se pot citi preșcolărilor legende istorice, cu ajutorul cărora aceștia cunosc eroii neamului și faptele de vitejie a acestora.

De asemenea, scurte jocuri de rol desfășurate la grupă, cu caracter istoric poate dezvolta patriotismul. Micul preșcolar devine dintr-o dată Alexandru Ioan Cuza sau Moș Ion Roată. Audierea și învățarea unor cântece patriotice dau valoare sentimentului de patriotism. Creațiile plastice ale copiilor care au ca temă „Orașul meu”, „Casa mea” au menirea de a dezvolta patriotismul preșcolărilor în sensul că prin „pata de culoare”, aceștia își exprimă dragostea pentru apartenența locală.

1.2. Strategii de formare a „credinței” care orientare valorică. Educația religioasă este activitatea pe care educatorul o desfășoară pentru dezvoltarea credinței copilului, știut fiind faptul că omul se naște cu predispoziție spre religiozitate” [6, p. 157]. Prin varietatea de mijloace utilizate, educația religioasă ajută dezvoltarea omului din punct de vedere spiritual și mai ales a copilului de vârstă preșcolară, ținându-se cont de particularitățile de vârstă a acestora. Preșcolarul este cel care vine cu o educație religioasă din familie. La grădiniță copilul trebuie să dobândească un suflet curat și frumos. Preșcolarul nu trebuie îndoctrinat în spiritul unei religii, trebuie să se urmărească transmiterea unor valori și a unor trăsături de caracter prin intermediul educației religioase. În cadrul activității de formare a credinței la preșcolari pot fi vizionate filmulețe pentru copii cu caracter religios, audierea unor pilde religioase, jocuri de rol. De asemenea, prin metoda „lectura educatoarei” se pot citi preșcolărilor din „Biblia pentru copii”. Derularea unor scenete religioase în cadrul serbărilor cu prilejul sărbătorilor de Crăciun, în care preșcolarii joacă rolul „micului Isus”. În cadrul Domeniului Estetic și Creativ, educație plastică, preșcolarul desenează și colorează imagini religioase. Ca activitate practică, aceștia pot realiza după șabloane îngeri, clopoței, stea iar la educație muzică putem folosi texte și cântece cu conținut moral-religios. În jocurile de Construcții, preșcolarii pot construi biserica din sat sau din cartier. La sectorul Bibliotecă se pot amenaja un rafturi cu literatura religioasă pentru copii.

1.3. Strategii de formare a „încrederii” ca orientare valorică

Prin dialog, pe grupe de preșcolari se pot identifica calităților morale ale unor personaje prin faptele realizate de acestea. Astfel copii pot audia povești cu rol moralizator cum ar fi „Fata babei și fata moșneagului”, de I. Creangă, „Sarea în bucate” de P. Ispirescu, pentru a stabili asemănările dintre fata moșului și fata cea mică



a împăratului (bunătate, înțelepciune, hărnicie), dar și dintre fata babei și cele două surori ale fetei de împărat (lingușeala, prefăcătorie). Asocierea celor două povești presupune analiza unor noțiuni morale ale căror reprezentări, în conștiința copiilor, sunt mai sărace (înțelepciune, prefăcătorie).

1.4. Strategii de formare a bunătății ca orientare valorică

Bunătatea înseamnă pace, răbdare, toleranță, dărnicie și iubirea pentru oameni. A fi bun înseamnă a fi folositor altora, a te pune la dispoziția lor ca să-i ajuți, a fi generos și cu inima deschisă față de suferințele celorlalți. Bunătatea este dragostea care se manifestă în lucrurile mici și aparent neînsemnate.

„*Bunătatea este sufletul lui Dumnezeu pe pământ*”. La data de 17 februarie se sărbătorește Ziua Bunătății. Cu această ocazie se pot organiza activități pe această temă care au ca scop formarea bunătății la preșcolari ca orientare valorică. Astfel, educatoarea poate crea scenariul acestor tip de activități, ținând cont de faptul că la grupa de preșcolari sunt caractere și temperamente diferite. Nimeni nu se naște rău dar mediul familial în care trăiește, cercul de prieteni, poate influența negativ personalitatea și caracterul. La preșcolari, bunătatea ca valoare se poate insufla prin acțiuni directe ale acestora. În cadrul unei activități extra-curriculare, preșcolarii pot fi plimbați cu mijloace de transport în comun, prin parc etc. Astfel ei sunt puși în situația de a-și exprima bunătatea prin fapte concrete: cedarea locului unei persoane în vârstă, ajutorul dat unei persoane, dăruirea unor obiecte proprii unor copii nevoiași, hrănirea unui pui de animal, îngrijirea unei plante etc. În cadrul activităților curriculare, bunătatea poate fi formată prin diferite strategii didactice cum ar fi: lectura educatoarei, memorizare, jocuri didactice, studiu de caz. De asemenea, temele pe creații plastice pot demonstra „chipul bunătății”. La activitățile de educație muzicală se pot audia și învăța cântece pe această temă. Elementele de joc conferă activităților de Construcții emoții care denotă o influență pozitivă asupra formării interesului copilului pentru construcție. Preșcolarii pot construi o căsuță pentru bunica din povestea „Scufița Roșie” de Frații Grimm căsuță, alți preșcolari pot construi un pătuț pentru Albă-ca-Zăpada, etc. Aceste exemple scot în evidență impresiile pe care le lasă basmele asupra copiilor, dorința de a face bine. Educatoarea în toate activitățile pe care le întreprinde cu preșcolarii trebuie să dea dovadă de înțelepciune și de bunătate. Brațele cu care îmbrățișează copii la intrarea în sala de grupă, privirea cu care îi privește, glasul cu care le vorbește, toate acestea trebuie să fie însoțite în permanență de acea valoare inestimabilă și anume „bunătatea”.

1.5. Strategii de formare a „frumosului” ca orientare valorică

Educația estetică, componentă a educației copiilor preșcolari exercită diverse funcții educative, având o acțiune polivalentă asupra dezvoltării personalității acestora.

Prin educație estetică se urmărește familiarizarea treptată a preșcolarului cu frumosul din realitate și din creațiile artistice, formarea percepțiilor și sentimentelor estetice, a gustului pentru frumos și a unor deprinderi artistice. Educația estetică are ca obiectiv formarea-dezvoltarea personalității umane prin cultivarea frumosului din artă, societate și natură. Latură a educației preșcolare, educația estetică, are funcții educative, ocupând un rol important în dezvoltarea personalității copiilor prin:



receptarea, crearea și evaluarea frumosului din artă și mediul înconjurător determinând formarea atitudinilor estetice și a capacităților de decizie estetică, la nivel de proces–produs-trăsătură generală a personalității umane. Astfel prin educația estetică a preșcolarului se urmărește familiarizarea treptată a copilului cu frumosul din realitate cât și cu creațiile artistice, formarea unor percepții și sentimente estetice, a unor deprinderi artistice și a gustului pentru frumos.

La vârsta preșcolară educația estetică constă în dezvoltarea gustului estetic, dezvoltarea capacității de a înțelege frumosul, formarea unor deprinderi și îndemnări tehnice la modelaj, desen, construcții; educarea unor sentimente estetice, dezvoltarea aptitudinilor estetice, dezvoltarea posibilităților creatoare ale copiilor. Conținutul educației estetice este cuprins în „Planul de învățământ și programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii” și este inclus în categoriile de activități: dezvoltarea limbajului, desen, educație muzicală, educație fizică [5, p. 22]. Toate activitățile organizate în grădiniță au valențe estetice, dar un rol deosebit le revine activităților comune de educare a limbajului, educație muzicală, educație artistico-plastică, activități practice, jocurile și activitățile alese. Activitățile opționale de pictură, modelaj, gimnastică ritmică, folclor, muzică vocală și instrumentală completează oferta pentru orientarea copiilor spre aspecte ale manifestării frumosului în viață și activitățile cotidiene. Mijloacele specifice educației estetice le constituie practicarea diferitelor forme ale artei în cadrul diferitelor activități din grădinița de copii. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor și a expozițiilor, viziunea organizată de spectacole, cercurile și concursurile artistice, discuțiile cu artiști etc. Activitățile de desen îi învață să privească, le dezvoltă capacitatea de a observa frumosul în artă și în natură, de a percepe corect forme, culori, proporții, lumini și umbre. Aceasta contribuie la educarea gustului pentru frumos. Numeroase activități, cum sunt: participarea la înfrumusețarea clasei, alegerea și conceperea modelului, precum și activitățile speciale de finisare a obiectelor, contribuie la cultivarea simțului estetic. Grija pentru realizarea frumosului trebuie să însoțească întreaga activitate.

În concluzie, în baza argumentelor expuse, putem afirma, că vârsta preșcolară reprezintă promotorul transmiterii valorilor general umane, raportate la acest nivel de vârstă. Grădinița este un prim mediu educațional, după familie, care favorizează transmiterea valorilor la copii în cadrul tuturor activităților desfășurate la grupă, utilizând strategii inovative adecvate.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin. *Finalitățile educației* (în Pedagogie), vol.I. Pitești: Didactica Publishing House, 1996. 134 p. ISBN 5948489355134;
2. Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani, 2019 [online] [citat 10 oct. 2022]. Disponibil: Curriculum ET_2019_aug.pdf (edu.ro);
3. Disponibil: Programul-Național-de-Educație-pentru-Valori-„Joc-respect-și-bucurie.pdf (edupedu.ro);
4. LEWIS, Richard D. *Să cunoaștem mai bine popoarele lumii*. București, 368 p. ISBN 973-568-836-9;
5. Planul de învățământ și programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii. București: E.D.P., 1991;
6. ȘEBU, Sebastian, OPRIȘ, Monica, OPRIȘ, Dorin. *Metodica predării Religiei*. Alba Iulia: Reîntregirea, 2000. 336 p. ISBN 978-606-509-355-3;
7. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. Editura: Nemira, 1998.670 p. ISBN 973-569-276-4.

**IMPORTANȚA EMOȚIILOR ÎN MANAGEMENTUL SITUAȚIILOR CONFLICTUALE
ÎN CLASA DE ELEVI
THE IMPORTANCE OF EMOTIONS IN THE MANAGEMENT OF CONFLICT
SITUATIONS IN THE STUDENT CLASSROOM**

**Laura-Monica MORĂRAȘU, profesoară pentru învățământ primar, gradul didactic I
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: În acest articol sunt expuse problemele conflictelor școlare. Sunt subliniate principalele tipuri de conflicte, care se întâlnesc des în școli: conflicte între elevi, între profesori și elevi, între profesori și părinți, conflicte în relațiile din lucrurile școlilor. De asemenea, sunt analizate cauzele diferitelor tipuri de conflict și sunt sugerate soluții pentru acestea.

Cuvinte-cheie: conflicte, emoții, situații conflictuale

Abstract: In this article it is spoken about the problems of schools' conflicts. There are underlined the main kinds of conflicts, that are met oftenly in schools: conflicts between pupils, between teachers and pupils, between teachers and parents, conflicts in the relationships in schools' stuff.

Keywords: conflicts, emotions, conflict situations

Introducere în problematica subiectului abordat. Literatura de specialitate cu privire la conflict, săracă înainte de 1989 la noi, s-a îmbogățit în ultimul deceniu cu lucrări de psihologia și sociologia conflictului ca o recunoaștere a funcțiilor importante a acestui complex fenomen psihosocial dar și a impactului și efectelor sale la nivelul societății.

Conflictele apar între oameni, între diferite grupuri, întreprinderi sau organizații, între indivizi și instituții statale, între diferite state și națiuni. „În lumea reală, spune Dahrendorf (1996), există mereu concepții diferite și de aici conflict și schimbare. De fapt, conflictul și schimbarea sunt libertatea noastră, fără ele nu poate exista libertatea” [7].

Elena Zamfir și Mihaela Vlăsceanu (1993) consideră că noțiunea de conflict înseamnă o opoziție deschisă, luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente sau incomparabile, cu efecte disruptive asupra interacțiunii sociale [Ibidem].

În funcție de localizarea lor în spațiul social, conflictele se pot produce la orice nivel al organizării sociale: de la cele specifice raporturilor interindividuale și intragrupale (între prieteni, soț-soție, membrii unui grup de muncă etc.), la cele de nivel organizațional (între conducerea administrativă și specialiștii tehnici, între sindicate și patronat, între salariați și reprezentanții sindicali etc.) sau la cele de nivel macrosocial (între grupări sau parțiale cu interese politice diferite) sau grupuri și categorii sociale cu interese divergente, de tipul celor dintr-o confederație sindicală și guvern (M. Vlăsceanu, 1993). Conflictele se produc în manieră cvasi-sistematică între obiectivele unui individ sau serviciu care se lovesc de voința altuia văzută ca fiind împotriva intereselor proprii, consideră Burke (1972). O atitudine similară o adoptă și Myers



(1989), în concepția căruia, conflictul este o "incompatibilitate percepută a acțiunilor și scopurilor" [1].

Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când cei implicați au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol.

Mecanismele de a prevedea, delimita, defini, controla și soluționa o situație de criză presupun un efort mare, strategii de intervenție ferme dar prudente, un consum de energie nervoasă și fizică sporit, cu șanse de a determina consecințe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate. Traumele pot fi semnificative întrucât „tentaculele” crizei tind să pună stăpânire și pe elemente conexe, aparent neimplicate în situația generatoare.

Extensia crizei este favorizată și de intervențiile stângace ori chiar de nonintervențiile cadrului didactic nepregătit și neabilitat din punct de vedere managerial pentru o asemenea derulare evenimentială. De obicei situația de criză este recunoscută numai în momentele limită, deși, fragmente ale acesteia au fost identificate anterior, limitând la maximum șansele de soluționare promptă [4].

Caracteristicile unei situații conflictuale:

Sintetizând caracteristicile unei crize să observăm că aceasta:

- beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșându-se fără avertizare;
- debutează de obicei prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;
- facilitează instalarea climatului de insecuritate;
- generează stări de panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică.

În planul strategic abordarea managerială a crizei evidențiază, ineditul stărilor declanșate, faptul că nu poate fi asemănată cu vreun element stabil din starea de normalitate și impresia de insolvabilitate. Aceasta poate că imposibilitate a identificării vreunei soluții de intervenție eficientă pe termen scurt [3].

Se pare însă ca elementele cu gradul cel mai mare de nocivitate le reprezintă „traumatismele” psihice și organizaționale crizele paralizând și uneori chiar stopând activitățile curente, destructurând echilibrul organizației școlare atât în interior, prin confuzia și insecuritatea create, dar și în exterior, prin discreditarea imaginii colectivului și a cadrului didactic respectiv.

În majoritatea situațiilor cadrele didactice își concentrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activității de predare ignorând, de multe ori nu din rea voință, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de conflict.

În căutarea identificării multitudinii de atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor discutate, au mai fost identificate următoarele:

- intervenții tardive lipsite de promptitudine și rapiditate;
- reacții singulare, incoerente și absenta unor strategii pe termen lung;



- absența fermității și a inconsecvenței prin neasumarea responsabilității intervențiilor;
- reprezentarea eronată a situației care generează sentimentul incompetenței și al neîncrederii în sine;
- teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervențiilor personale și declanșarea unei stări de așteptare pentru oferta unui portofoliu de soluții din partea acestora [7].

Emoțiile: definiții și caracteristici. Emoțiile sunt trăiri afective cu durată scurtă, cu intensitate în general ridicată, dar variabilă, și de obicei apar ca reacție la lucrurile sau gândurile cu care ne confruntăm. De reținut în plus, la emoții, este că uneori, unele dintre ele, mai exact groaza, furia, disperarea și bucuria explozivă se trăiesc extrem de intens. Ele mai poartă denumirea de emoții șoc tocmai pentru că, atunci când le trăim, au tendința de a acapara întreaga ființă, scăpând controlului conștient al omului și, sub imperiul lor, oamenii săvârșesc cel mai des fapte necugetate [8].

Emoțiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanța dintre trebuințele sau expectanțele unei persoane și realitate. Ele sunt stări interne caracterizate prin: reacții fiziologice, gânduri specifice și expresii comportamentale. Emoțiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru. Exemplificăm câteva din aceste procese: înroșirea feței, transpirație, modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului, respirației etc.

Din categoria reacțiilor comportamentale fac parte expresiile faciale (râs, plâns, zâmbet), privirea, postura, gestică, tonul vocii, mersul și alte semne ale limbajului trupului. Nivelul fiziologic este cel care determină *intensitatea* trăirii emoționale, în timp ce nivelul cognitiv determină *tipul și calitatea* emoției (tabelul 1).

În funcție de calitatea/tipul emoției vorbim de afectivitate pozitivă și afectivitate negativă. În funcție de criteriul stabilității în timp a emoției deosebim:

1. *emoția ca stare* – generată de un stimul, o situație. Toți oamenii au momente când ne simțim veseli, triști, furioși în funcție de evenimentele trăite sau de cele anticipate;

2. *emoția ca trăsătură* – se referă la tendința generală de a ne simți într-un anumit mod sau la ușurința cu care stimulii/situațiile/evenimentele ne activează emoția: ne simțim anxioși în fața unui examen, când trebuie să călătorim, când întâlnim persoane noi, când mergem la medic, etc. [9].

Tabelul 1. Clasificarea emoțiilor în funcție de evenimentele anticipate și trăite

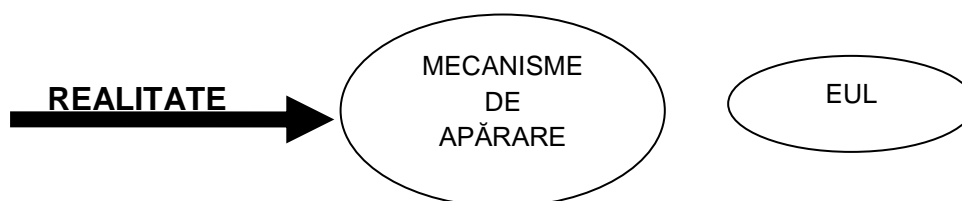
Tipul evenimentelor anticipate	Se întâmplă	Nu se întâmplă
Evenimente anticipate pozitive	Bucurie	Tristețe
Evenimente anticipate negative	Frustrare, Resemnare, Iritabilitate	Eliberare

Zilnic suferim amenințări la adresa respectului față de noi înșine (a stimei de sine), ne simțim inferiori, umiliți, vinovați, nesiguri, insuficient iubiți. Chiar și aspectele mai mărunte ale vieții ne fac rău uneori: greșim la un examen, facem o gafă socială, ne îmbrăcăm nepotrivit pentru o ocazie. Dacă aceste realități sunt ușor constatabile la



persoanele adulte, cu atât mai mult și mai dureros sunt resimțite de adolescenți, vârsta caracterizată printr-o dorință exacerbată de afirmare și acceptare socială. De aici rezultă vulnerabilitatea accentuată a adolescentului la presiunile și adversitățile mediului.

Consecința în urma experiențelor din situațiile sociale jenante sau neplăcute va crea premisele apariției unui anumit disconfort, a anxietății sau a unui sentiment de frustrare. Rezultatul se va concretiza în încercarea de a "repara rana". În acest spațiu creat, între situația socială frustrantă și Eul personal, intervin mecanismele de apărare. Ele funcționează ca soluții tampon, ameliorând impactul adversităților și amenințărilor din mediu la adresa Eului [1].



Surse ale conflictului din perspectiva emoțiilor polarizate negative

Emoțiile negative (neîncrederea, furia, teama, rușinea, etc.), mai ales dacă sunt necunoscute, neascultate, nevalidate de cealaltă barcadă (ceea ce poate provoca ofensă), pot duce la blocaje în împăcare chiar dacă problema are rezolvare, partea adversă refuzând continuu orice propunere.

Tot trăirile negative resimțite de una dintre părți pot duce la conflicte interminabile atunci când aceasta simte că îi sunt atacate valorile (identitatea, principiile) sau dacă omului îi sunt atacate interesele imediate este posibil ca emoțiile negative să provoace reacții foarte virulente.

J. Burton argumentează că între managementul conflictului și rezolvarea acestuia există o diferență care constă în aceea că managementul conflictului face relativă abstracție de sursele care le-au generat. Burton și Dukes scriu că managementul conflictului are ca obiect „modul în care sunt controlate dezacordurile și certurile privind opțiunile și preferințele ce rezultă din interacțiunile dintre părți ce au interese și scopuri comune și care se deosebesc doar prin mijloacele de a le atinge” (Burton J. & Dukes F. 1990). Aspectele negative ale conflictului sunt, în acest caz, numai atenuate, cauzele reale și profunde rămânând în stare latentă ceea ce poate duce la o nouă confruntare dintre părți [1].

Stresul – formă complexă de manifestare psihoemoțională

Hans Selye - „părintele stresului” - îl definește ca pe o reacție generală nespecifică a organismului la acțiunea externă a unor factori - agenți stresori - de natură variată (fizică, chimică, biologică și psihică). Lazarus și Folkman definesc stresul drept un „efort cognitiv și comportamental (cu exprimare afectivă pregănită, am adăuga noi) de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările externe sau interne care depășesc resursele personale” (1984) (teoria cognitivă a stresului). Definiția reputatului profesor și cercetător român M. Golu: „stare de tensiune, încordare, disconfort, determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă (sau pozitivă, am adăuga noi, în cazul



eustresului), de frustrare sau reprimare a unor motivații (trebuiețe, dorințe, aspirații - inclusiv subsolicitarea, n.n.), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme". Completările noastre la această definiție (Iamandescu, 1998-1999), în afara sublinierii dihotomiei semnificației puternice pentru organism a agenților stresori negativi (distres) și pozitivi (eustres), sunt reprezentate de includerea în rândul situațiilor generatoare de stres a suprasolicitării cognitive-afective și voliționale (chiar în cursul unei activități pasionante pentru subiect!) și a efectelor, insidios propagate la scoarța cerebrală, ale unor agenți fizici (zgomotul, adesea având și o rezonanță afectivă negativă), chimici (noxele ambientale) și biologici (boala, ca sursă a unor reflexe aferente viscero-corticale), toți acești stimuli non-psihoologici producând - în ultimă instanță - un „stres psihic secundar” (Iamandescu, 1993) [5].

În 1998, Derevenco prezintă o definiție psiho-biologică a stresului, inspirată de teoria cognitivă a stresului elaborată de școala lui Lazarus. Astfel, în această definiție accentul este pus pe „dezechilibrul biologic, psihic și comportamental dintre cerințele (provocările) mediului fizic, ambiental sau social și dintre resursele - reale sau percepute ca atare - ale omului, de a face față (prin ajustare sau adaptare) acestor cerințe și situații conflictuale” (Derevenco, 1998) [7].

Forme ale stresului: distresul și eustresul

Din fericire, există nu numai stresul negativ (distres) ci și stresul pozitiv (eustres). Mai puțin pătrunse în vocabularul curent, aceste două cuvinte (eustres și distres) desemnează două tipuri fundamentale de stres, reliefate de către Selye în 1973. Distresul este termenul ce desemnează stresurile care au un potențial nociv pentru organism. Toate caracteristicile stresului general sau psihic amintite anterior s-au referit la această accepțiune a stresului. Ceea ce merită să fie subliniat este legat de principalii hormoni eliberați în cursul distresului: catecolaminele (în special noradrenalina și adrenalina) - care pot favoriza bolile cardiovasculare - și cortizolul, care scade rezistența organismului față de infecții și față de cancer. În literatură, distresul acoperă în general sfera noțiunii de stres apărând într-o serie de situații (agenți stresori) cu semnificație extrem de nefavorabilă pentru majoritatea indivizilor și din acest motiv noi vom folosi uneori cuvântul stres tot pentru această semnificație negativă (de distres) [1].

În viziunea unor autori (Kaplan, French) care - pe lângă Lazarus - au elaborat teoria cognitivă a stresului psihic (SP), la baza distresului există o neconcordanță între resursele, abilitățile, capacitățile individului, și cerințele sau necesitățile impuse acestuia, în această optică, prin care se conferă anumitor situații o semnificație stresantă cu care suntem de acord, putem codifica astfel unii termeni care sunt prezenți în diferitele definiții ale SP:

1. „amenințare”: este semnificația de anticipare a unui pericol;
2. „frustrare”: ia naștere când un obstacol se interpune în realizarea unui scop;
3. „conflict”: situația creată de interferența a două sau mai multe solicitări cu motivații opuse, realizând o adevărată competiție; rezolvarea unor probleme dificile sau imposibile (în raport cu contextul și situațional de rezolvare) [4].

La acestea noi am mai adăuga:



1. situațiile cu caracter de pierdere, nu numai materiale (pierderi financiare, concediere, distrugere locuință, etc.) ci și emoționale (decesul unei ființe apropiate, decădere socială, etc.);

2. suprasolicitarea peste limitele capacității intelectuale (inclusiv parametrii atenției, memoriei, rezistenței la perturbații etc.) și;

3. situațiile de subsolicitare (deprivarea senzorială cu monotonie, lipsă de informație sau lipsă de activitate soldate cu o gamă largă de stări psihice, mergând de la simpla plictiseală și până la izolare externă). Subsolicitarea stresează pe individ. Aceasta se explică prin aceea că la fiecare om există o nevoie înnăscută (și potențată social) de afirmare a unei largi game de posibilități, care să-i evidențieze capacitatea sa, aspirație care nu-i este satisfăcută decât într-o activitate în cursul căreia este solicitat în mod adecvat acestor posibilități (suprasolicitarea provoacă tot stres). Stresul de subsolicitare apare în condițiile vieții moderne, destul de frecvent în activitățile de „deprivare senzorială” realizată în unele situații de izolare profesională sau fortuită - cu scăderea stimulării „obișnuite” a cortexului cerebral datorită unei activări nespecifice corticale insuficiente, prin intermediul sistemului reticulat activator ascendent. O formă mai subtilă, dar mult mai nocivă, o constituie situațiile de subsolicitare aspirațională prin insatisfacerea unor trebuințe sociale (diferite de cele biologice și implicând procese de comunicare interumană, implicit nevoia de autoafirmare etc).

4. remanenta unor stări afective negative (pierderea unei ființe dragi, eșec profesional sau de altă natură, etc.) sau redeșteptarea lor sub acțiunea unor excitanți condiționali (sau, pur și simplu, circumstanțiali), ori readuse la suprafața conștiinței prin vise, asociații de idei etc. Lazarus subliniază caracterul subiectiv al perceperii de către individ a unor solicitări, evaluate de el ca depășindu-i posibilitățile (chiar dacă uneori realitatea este alta) deci stresul apare când există un dezechilibru între solicitările obiective asupra organismului și posibilitățile pe care subiectul consideră că le are spre a le face față [1].

Eustresul reprezintă tot o stare de stres, validată printr-o reacție însoțitoare moderată catecolaminică și cortizolică, alături și de multe alte reacții fiziologice de tipul celor ce vor fi descrise la capitolul consacrat mecanismelor fiziologice ale SP. Diferența față de stres este însă fundamentală atât din punct de vedere al agenților stresori (stimuli cu semnificație benefică pentru individ, excitanți plăcuți ai ambianței sau trăiri psihice pozitive ori „palpitante”, de la emoții până la sentimente etc.) cât și al consecințelor sale pentru organism care sunt, în general, favorabile.

Eustresul poate fi indus în mod frecvent de comorile artei sau de splendorile naturii, generatoare de contemplarea unei grădini înflorite, a unei expoziții de pictură, ori audiția unei simfonii „senine” de Haydn sau Mozart, de către unii subiecți extrem de receptivi, i-ar putea face pe aceștia să „vibreze” la aceste mesaje artistice, să „intre” într-o stare de eustres, generat de stări psihice cu tonalitate afectivă pozitivă puternic exprimată (extaz) și, mai ales, cu durată prelungită (de ordinul orelor, mai rar al zilelor).

Strategii de coping în fața situațiilor stresante: coping-ul pe problemă versus coping-ul pe emoție. Coping-ul este efortul cognitiv și comportamental prin care o persoană face față (reduce, stăpânește sau tolerează) solicitărilor externe și/sau interne



care îi depășesc resursele personale. Astfel, prin coping are loc o tranzacție între persoană, care are propriul set de valori și resurse, și mediu, care are propriile cerințe și constrângeri. Coping-ul vizează mecanismele și mijloacele de care dispune pentru a gestiona aceste probleme.

Copingul este un răspuns la evaluarea unei amenințări, fiind definit ca un ansamblu de eforturi cognitive și comportamentale pentru gestionarea cerințelor specifice interne și/sau externe evaluate ca epuizând sau excedând resursele persoanei (Lazarus, Folkman, 1984). În majoritatea lucrărilor se insistă asupra celor două tipuri de mecanisme de coping, analizate mai întâi de de Lazarus și Folkman (1984):

- Coping-ul centrat pe problemă, care implică strategii orientate spre “management-ul” evenimentului în cazul căruia persoana acționează într-un mod care poate conduce direct la îndepărtarea sau rezolvarea problemei (spre exemplu, analiza, minimizarea sursei stresante);
- Coping-ul centrat pe emoții se referă la strategiile ce vizează reglarea emoțiilor asociate evenimentului stresant în cazul căruia persoana încearcă să-și regleze emoțiile apărute ca rezultat al evenimentului stresant (spre exemplu, prin monologuri, reinterpretări, diverse metode de liniștire). Deseori, cele două tipuri de coping se produc împreună.

Conform coping-ului orientat spre rezolvarea problemelor, Taylor distinge următoarele strategii de coping:

- Confruntarea – se caracterizează prin eforturile cu conotație agresivă de a schimba situația: „mi-am mobilizat toate eforturile pentru a-mi atinge scopul”;
- Căutarea suportului social – se caracterizează prin efortul de a obține suport emoțional și informații de la alte persoane: „am vorbit cu cineva pentru a afla mai multe despre această situație”;
- Planificarea rezolvării de probleme – se caracterizează prin eforturile deliberate pentru rezolvarea problemei și prin analiza problemei: „mi-am făcut un plan de acțiune și l-am urmat”. Conform copingului centrat spre reglarea emoțională, Taylor distinge următoarele strategii de coping:
- Distanțarea – se caracterizează prin eforturile de a ne autodetașa de situația stresantă; Autocontrolul – se caracterizează prin efortul depus pentru a ne regla propriile emoții;
- Acceptarea responsabilității – se caracterizează prin conștientizarea propriului rol în respectiva problemă concomitent cu încercarea de a o rezolva;
- Evadare/evitare – se caracterizează prin efortul de a evita, de a ieși din respectiva situație stresantă mâncând, bănd, fumând, consumând medicamente și/sau cufundându-ne într-o lume a iluziilor și dorințelor;
- Reevaluare pozitivă – se caracterizează prin efortul de a găsi o semnificație pozitivă în respectiva problemă cu efecte benefice propriei dezvoltări. Exemplificarea unei strategii de coping pe o situație conflictuală dată Una dintre strategiile de coping ar fi evitarea. De exemplu o persoană este necooperantă ignorând problema conflictuală sau evită abordarea ei. Situațiile conflictuale ar fi



următoarele: problema nu este importantă sau alte probleme au devenit importante și presante; nu există nici o posibilitate de a-și satisface interesele; declanșarea unui conflict este mai plauzibil decât rezolvarea problemei; pentru a permite oamenilor aflați în dispută să se calmeze și să-și formeze o perspectivă mai clară asupra desfășurării evenimentelor; sunt necesare informații suplimentare [1].

Exemplificarea unei strategii de coping pe emoție din perspectiva unei situații conflictuale. Una dintre strategiile de coping ar fi evitarea. De exemplu o persoană este necooperantă ignorând problema conflictuală sau evită abordarea ei. Situațiile conflictuale ar fi următoarele: problema nu este importantă sau alte probleme au devenit importante și presante; nu există nici o posibilitate de a-și satisface interesele; declanșarea unui conflict este mai plauzibil decât rezolvarea problemei; pentru a permite oamenilor aflați în dispută să se calmeze și să-și formeze o perspectivă mai clară asupra desfășurării evenimentelor; sunt necesare informații suplimentare [7].

Concluzii. Rolul emoțiilor, fie pozitive, fie negative, este important pentru adaptarea noastră. Așadar, nu este suficient să îi ajutăm pe cei din jur să își revină dintr-o stare emoțională dificilă, ci să îl învățăm să *asculte* mesajul din spatele acesteia. Prin evaluarea strategiilor de coping utilizate de copii și adolescenți, putem identifica aspectele puternice și slabe ale arsenalului cognitiv și comportamental al lor în timp ce fac față stresului. De asemenea, prin identificarea strategiilor de coping putem obține informație valoroasă atât pentru diagnosticare, cât și pentru re-test pentru a evalua impactul intervenției unui program de psihocorecție.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Imprimeria „ARDEALUL”, 2009. 257 p. ISBN 973-0-02400-6;
2. BOCOȘ, M. *Dicționar praxiologic de pedagogie, vol. 3*. Pitești: Paralela 45, 2016. 379 p. ISBN 978-973-47-2212-9;
3. BONCHIȘ, E. *Introducere în psihologia personalității*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2006. 304 p.;
4. CHELCEA, S. *Psihologie. Teorii, cercetări, aplicații*. București: Editura Polirom. 2008. 407 p. ISBN 978-973-46-0868-3;
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2001. 420 p. ISBN 973-8120-67-5;
6. MUNTEANU, A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Editura Augusta, 1998. 144 p.;
7. POPA, C. *Noțiuni de psihologia educației și management al clasei de elevi*. București: U.N.A.T.C. Press, 2017. 192 p. ISBN 978-606-8757-22-3;
8. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2004. 244 p. ISBN 973-681-630-3;
9. STEIN, J. S., Book, H. *Forța inteligenței emoționale*. București: Editura Allfa, 2007. 288 p. ISBN 978-973-8457-21-8.

**AGGRESSION IN THE ROMANIAN PRE-UNIVERSITY SYSTEM
AGRESIUNEA ÎN SISTEMUL PREUNIVERSITAR ROMÂNESC**

*Ion NEGRILĂ, profesor asociat, PhD,
Transilvania University of Brasov, Romania*

Abstract: *Abuse of power is a very old practice. There have always been people who have had aggressive behavior who exploited the weaknesses of others for their benefit. We will not enter into the discussion of whether there is more violence now or before but it has been going on for years and has produced an increase in the general perception of violence as a problem (Elliot, 1997). Norwegian Dan Olweus defines bullying as a behavior of physical and/or psychological follow-up of one student against another. Aggression is carried out by repeated attacks on the chosen victim. This action, negative and intentional, places the victim in a position that can hardly get out of it with forces. Bullying leads to decreased self-esteem, anxiety and even depression, which makes it difficult to integrate into the school environment and develop normal learning (Olweus 1983). From Olweus' studies, other European countries also began research on school violence: England, Ireland, Italy, Portugal, Germany, the Netherlands and Belgium.*

Keywords: *aggression, behavior, school, psychology, communication*

Rezumat: *Abuzul de putere este o practică foarte veche. Au existat dintotdeauna oameni care au avut un comportament agresiv care au exploatat punctele slabe ale celorlalți în beneficiul lor. Nu vom intra în discuția dacă există mai multă violență acum sau înainte dar aceasta durează de ani și a produs o creștere a percepției generale a violenței ca o problemă (Elliot, 1997). Norvegianul Dan Olweus definește bullyingul ca un comportament de urmărire fizice și/sau psihologică a unui elev împotriva altuia. Agresiunea se realizează prin repetate atacuri asupra victimei alese. Aceasta acțiune, negativă și intenționată, plasează victima într-o poziție care cu greu poate iesi din ea cu forțe. Bullyingul duce la scăderea stimei de sine, anxietate și chiar depresie, care face dificilă integrarea în mediu școlar și dezvoltarea normală a învățării (Olweus 1983). De la studiile lui Olweus, și alte țări europene încep cercetări asupra violenței școlare: Anglia, Irlanda, Italia, Portugalia, Germania, Olanda și Belgia.*

Cuvinte-cheie: *agresiune, comportament, școală, psihologie, comunicare*

The increase in the level of violence in schools in Romania is a continuous problem that reflects the increase in the level of violence in society as a whole. Although some researchers and groups believe that there is an exaggeration of violence in schools (Mills, 2001), others believe that any level of violence, in the smallest quantity, is too high. It is therefore necessary, through questionnaires, observations, interviews and any other possible means, to identify the causes of the violence and the areas where it is most likely to occur and to develop possible interventions that could help to reduce it. Many psychologists, sociologists and researchers in general have done extensive work in the field of school violence.

It is very important to arrive at a definition of the adolescent. Although many give a definition of age range, it is much more than chronological age. It includes the physical, social and cognitive development of the child.

There are many definitions of aggression; this is due to the multiplicity of approaches to the study of aggression [5]. According to Geen (2000), aggression is the delivery of an aversive stimulus from person to person, with the intention of doing harm and with an expectation to cause such harm, when the other person is motivated to escape or avoid the stimulus. These definitions are extremely similar, and when adopted they include not just physical harm, but any behavior that acts to cause



damage (even by gossiping about someone hoping to destroy that person's reputation) would be considered aggression (Geen, 2000).

It is very important that the causes of bullying are explored.

There are two types of aggression, these are hostile aggression and instrumental aggression. When someone uses hostile aggression their main goal is to cause damage or injury. This type of aggression is provoked by pain and anger and other troublesome emotions (Toch, 1992). Instrumental aggression, on the other hand, is not necessarily evoked by anger; it is held mainly for the win (Toch, 1992).

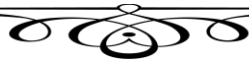
Instinct theorists believe that aggression is inherited and not learned; it is a form of innate human unity (Gillespie, 1971). Lorenz (1966) viewed instinctual aggression as a product of evolution. In its interpretation, aggression is beneficial for survival. Stronger animals will eliminate the weakest, and the result will be a stronger and healthier population

Like instinct theories, biological theories believe that aggression comes from within an individual. It is different from instinct theories because it tries to describe the mechanism that causes it. In addition, it is widely believed that male genes cause aggression and that males are more aggressive than females. Adopting this view could cause some controversy. This is due to the fact that men learn from society to be aggressive, so the problem is whether or not there are gender differences in aggression in young children. Archer (1993) suggests that both sexes would behave in very similar ways if treated identically. Eagly (1987) stated that although previous research focused on differences in violence in children, the trend was that men were more aggressive in childhood than in adulthood.

Environmental theories claim that stress, frustration and other factors in the environment cause aggression. Such a theory states that there is a cause-and-effect relationship between frustration and aggression (Landis, 1939). In other words, aggression is always due to frustration, and frustration is always due to aggression. When we are blocked from achieving our goal, this leads to frustration and, ultimately, aggression (Morlan, 1949). Geen & Berkowitz (1967) also states that frustration is a weak instigator of aggression and that there are other environmental cues that cause more aggressive behavior, for example, heat, noise and congestion. This theory explains another environmental theory - the theory of aggressive clues, which indicates that the presence of objects or people that are associated with aggression, influences frustrated people and leads them to aggression (Turner, Simons, Berkowitz & Frodi, 1977).

Unlike instinct theories, the theory of social learning of aggression focuses on learned behavior. It is one of the most radical and well-documented theories that explain aggression. This approach focuses on the role that social influences, such as role models and consolidation, affect on the acquisition of aggression. Children learn bullying by observing it in parents and peers and in the media and culture, such as movies, television and coloring books.

Scenario theory is another theory that attempts to explain aggression. The scriptures are a set of well-repeated concepts very associated in memory, which often



involve occasional connections, goals, and action plans (Abelson, 1981). When the elements are closely related, they form a script, which becomes a unitary concept in semantic memory.

Learning an aggressive scenario can be divided into three distinct phases, like most learning processes. One is the acquisition and encoding phase, in which the script or behavior guidance rule is first acquired and represented internally. The second is the maintenance phase, in which the internal representation is consolidated and elaborated. The third is the phase of retrieval and emission, in which internal representation is manifested by real behavior [4, p. 3].

Acquiring aggressive scenarios is similar to modeling behavior in the social learning theory of bullying. Therefore, media violence plays a similar role in this theory. In addition, family and colleagues also help to form these scripts/schemes.

As has been suggested, the family and home environment establishes the atmosphere in a child's life. Early exposure to domestic violence may involve witnesses of violence or physical abuse. This is the first environment with which the child comes into extensive contact and learns to accept as usual (Berk, 2006). Therefore, if the dwelling is one that has a lot of noise, then the likely result is noisy children, and if the setting is an aggressive one, then the likely result is an aggressive child. This is especially true if the child imitates someone he is looking at and sees as a role model. As stated earlier, the media violence that occurs in abundance in homes, is another instigator of aggressive behavior. In many homes, television is the *de facto* babysitter, with little to no monitoring or surveillance of content [3].

School offers situations where conflicts and frustrations can cause anger and lead to someone being bullied against another. For example, when a student does not live up to an exceptional standard such as, high academic achievement, personal confidence, and a capacity to develop and maintain interpersonal relationships, the requirements imposed by the school and the peer group create stress and conflict. Most importantly, friends provide stability in time of stress, and help their comrades through their transitional stage. Given the above, children rejected by peers tend to be more aggressive than other children [2].

When adolescents travel smoothly through the transition of adolescence-adulthood, it seems that involvement in violent behavior is reduced. Adolescents often face identity confusions that are also a stressor in a person's life, and that also generate conflicts. It is clear that there are several explanations to explain the aggression; some are more accepted than others, depending on a person's school of thought. However, due to the wealth of information, violent crimes should be in decline, but on the contrary it is ongoing. As a result, many studies have been carried out, to measure violence, but more importantly, to reduce it. The purpose of the study: to identify the characteristics of the manifestation of aggression of the students' personality. The object of the research: the aggressive behavior of the students.

Research topic: psychological and pedagogical prevention of aggressive behavior of students. Hypothesis of the study: prevention of aggressive behavior in pre-university with a program to prevent it.



Objectives:

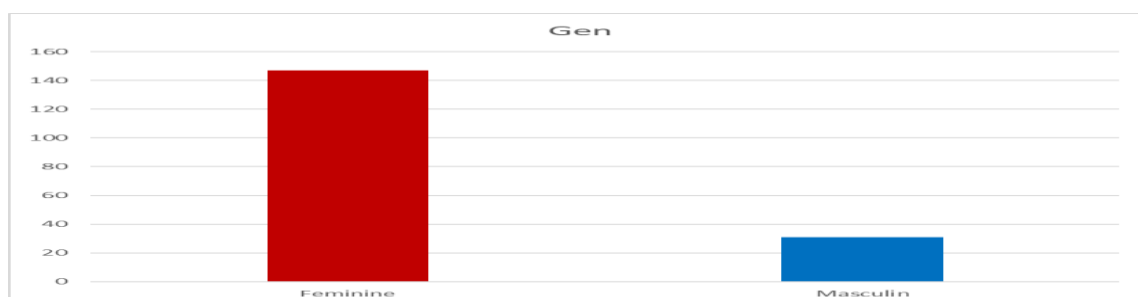
- to consider the concept of aggression in the psychological and pedagogical literature;
- describe the characteristics of the manifestation of aggression in students;
- to study the socio-psychological causes of bullying in students;
- conduct a pedagogical study to identify aggression in students.

Research methods:

- Theoretical: analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature, an analysis of socio-pedagogical experience on the problem, generalization, comparison.
- Empirical: observation, conversation, testing, pedagogical experiment.

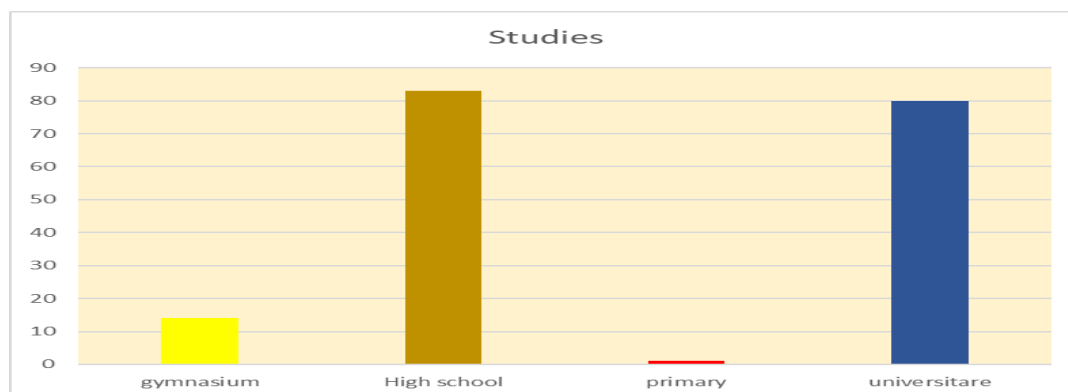
The practical significance of the study lies in the fact that the developed program can be applied in the work of a social educator, psychologist, class teacher, teachers of a pre-university school in order to prevent aggressive behavior of students. A diagnostic study was conducted to identify the aggressive behavior of adolescents.

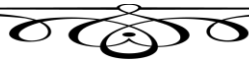
The initial study was conducted based on research at the level of some schools in the county of Brasov. The study involved parents of students in grades V – XIII in the number of 178 people: 82% female and 17% male.



The initial study is aimed at obtaining information about students within the problem of aggressive behavior, gives an image of their real state of development, the level of manifestation of aggressiveness and the components of its structure.

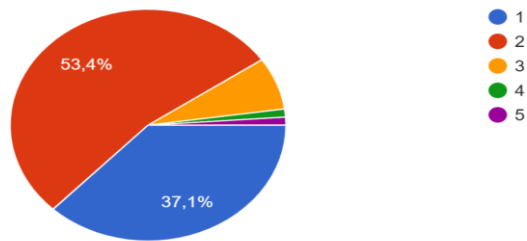
The research shows us the level of training of parents 44,9% university studies, 46,6% high school education, 7,9% secondary education and 0,6% primary education.



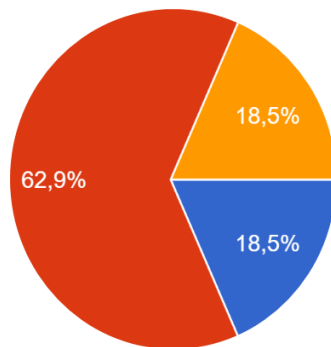


The parents who responded to the study are from 62.9% nucleus family, extended family 18.5%, single parent family 18.5%.

Their domicile is both in urban areas, 79.2% and in rural 20.8%. The number of children in these families are: 37.1% with one child, 53.4% with two children, 7.3% with three children, 1.1% with four children and 1.1% with 5 children.



We interviewed parents about situations that could be reasons for school bullying. We found the following: he is terrified / teased / bullied by classmates / schoolmates 57.3%, he is physically / emotionally / verbally assaulted 59%, he does not



feel understood 42.1%, quarrels between parents 41%, alcohol consumption by parents 36.5%, constant non-supervision by the family 39.3%.

We note that aggression leads to aggression. The state of bullying becomes a state of normality. The child/adolescent perceives aggression as a normal thing. There is no other option because he does not know another state of affairs.

What could be the consequences of such acts of violence? Those interviewed responded in the following way: there were no consequences (this is the case) 24.2%, there were minimum consequences if it was found out (reprimand / warning) 45.5%, there were serious consequences / consequences 20.2%, the aggressors were respected by most students 10.1%. We note that most of the interviewed parents believe that there were no or that there were minimal consequences following some aggressions. This fact makes us draw a conclusion: those able to act will not do it until the situation worsens and the parent will not treat the phenomenon seriously until it gets worse.

To see the parents' position regarding the sources of occurrence of bullying we used the following question: What do you think are the main sources of: verbal violence,



emotional violence, physical violence? Of the 178 parents interviewed, verbal violence is caused by the example of the family, 44.94%, the group of belonging 48.87%, the media 39.32% and last but not least the Internet 34.26%; emotional violence is provoked by the example of the family 41.57%, the group of belonging 26.40%, the media 32.02% and the Internet 33.70%; Physical violence is caused by the example of the family 13,48%, the group of belonging 24,71%, the media 28,65% and the Internet 33,70%. Examining the opinions expressed, we can draw the following conclusions: verbal violence is influenced by the example of the family and the group of belonging less by the media and the Internet; emotional violence is a result of domestic behaviour and of the media and the Internet in equal proportions; Physical violence is strictly influenced by the media and the internet. In a situation of harassment / assault / violence in school, parents considered that those who can support and support children in such situations are: teachers 81.5%, family 73.6%, school counselor 59%, another colleague 47, 2%, other categories of people are in order of percentages school principal, policeman, jandarm, information sites and request for support on the net.

The problem of aggressive behavior of adolescents today acquires an acute social orientation, and currently, socio-pedagogical prevention of aggressive behavior of adolescents has become the most important direction of the activity of a school.

After analyzing the specialized literature, aggressive behavior is formed under the influence of socio-psychological factors. Aggressive behavior is, first of all, an outwardly expressed action directed against another person.

The study examined the theoretical aspects associated with concepts such as " aggressiveness and aggressive behavior, took into account the theories, types and forms of manifestation of aggressive behavior, the age characteristics of adolescents, the causes, levels and factors of aggressive behavior.

Based on the results, a program to prevent aggressive behavior of adolescents can be developed. The goal was to prevent the aggressive behavior of adolescents in a comprehensive school setting. The objectives could be: to inform the aelevi about what aggressive behavior is, to promote the development of children's ability to realize and accept their own feelings of anger, to teach a teenager the techniques of regulating his emotional state, to develop the communication skills of the students.

Children's activities could be directed towards the implementation of theoretical and practical classes. Theoretical classes include not only lectures, but also a dialogue with students, discussions, expression of their opinions.

Bibliographical references:

1. BEST, R. Best on Tuesday – Violence among girls. In: *The Nation Newspaper*. 2005 [online] [citat 14 octombrie 2022]. From: <http://www.nationnews.com>;
2. COIE, J. D., DODGE, K. A., KUPERSMIDT, J. B. *Peer Rejection in Childhood*. USA: Cambridge University Press, 1990;
3. ELLIOTT, D. S. Youth Violence. In: *Overview*. 2008 [online] [citat 12 octombrie 2022]. From: <http://www.colorado.edu/cspv/publications/papers/CSPV-008.pdf>;
4. HUESMANN, L. R., MALAMUTH, N. M. Media Violence and Antisocial Behaviour: In: *Overview. Journal of Social Issues*. 2009 [online] [citat 15 octombrie 2022]. From: http://www.sscnet.ucla.edu/comm/malamuth/pdf/86jsi42_1.pdf;
5. ZILLMANN, D. *Hostility and Aggression*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

**ESENȚA, PRINCIPIILE, FUNCȚIILE ȘI BENEFICIILE ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE
ÎN AFARA CLASEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL
THE ESSENCE, PRINCIPLES, FUNCTIONS AND BENEFITS OF OUT-OF-CLASS
LEARNING ACTIVITIES IN SECONDARY EDUCATION**

**Sergiu OREHOVSCHI, profesor de limba română, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, Chișinău, Republica Moldova,
Șef Secție Evaluare Învățământ liceal,
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare**

Rezumat: În articol se stipulează o viziune modernizată a abordării temelor pentru acasă la nivelul liceal de învățământ. În locul tradiționalelor exerciții repetitive, autorul propune studiul independent în formulă curriculară integratoare. În acest sens, elevii au a realiza teme-proiect de investigație inter- și transdisciplinară. Conștient de necesitatea de a reflecta acest aspect în documentele de politici instituționale, autorul propune viziunea unei metodologii de proiectare, realizare și evaluare a activităților de învățare în afara clasei.

Cuvinte-cheie: tema pentru acasă, activități de învățare în afara clasei, activități în formulă curriculară integratoare, proiect inter-și transdisciplinar, metodologie

Abstract: The article stipulates a modernized vision of approaching homework at the high school level. Instead of traditional repetitive exercises, the author proposes independent study in an integrative curriculum formula. In this sense, the students have to carry out inter- and transdisciplinary investigation projects. Aware of the need to reflect this aspect in institutional policy documents, the author proposes the vision of a methodology for designing, carrying out and evaluating out-of-class learning activities.

Keywords: homework, learning activities outside the classroom, activities in the integrative curricular formula, inter- and transdisciplinary project, methodology

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un deziderat pe care îl poate împlini o formare adecvată, începută din primii ani de instruire. În viziune didactică modernă, copilul trebuie deprins cu starea de permanentă necesitate a propriei instruirii, dovedindu-i-se avantajele acesteia în perspectiva propriei bunăstări și a bunăstării celor ce îi formează anturajul. În documentele de politici, dezideratul este formulat prin una dintre cele opt competențe-cheie: *competența de a învăța să înveți*. Formarea și dezvoltarea acestei competențe răspunde nu doar cerințelor educaționale exprimate la nivel național. Actualmente este de o importanță majoră în toată lumea aflarea omului, pe parcursul întregii sale existențe, în condiții de învățare neîntreruptă, oricare îi este statutul social.

Competența de a învăța să înveți pune în lumină capacitatea elevului de a-și gestiona eficient propria învățare, fie individual, fie în perechi sau în echipă. La nivelul liceal de învățământ, un aport major în formarea/ dezvoltarea competenței îl au activitățile independente *extra muros*, în care realitatea însăși și ansamblul de factori ce influențează ființa școlarului participă la procesul de învățare. Deși viziunea asupra educației s-a modernizat, practica demonstrează că acestei competențe îi revin, în ceea ce privește *învățarea în afara clasei*, forme banale de manifestare.

Tradițional, dezvoltarea competenței de învățare independentă în afara clasei se asociază în școlile noastre cu *tema pentru acasă*, aspect cu abordări multiple, inclusiv controversate. Societatea a avut întotdeauna motive de dezbinare și unul din ele este acut printre persoanele ce au copii de vârstă școlară. Unii părinți susțin că elevii sunt



foarte încărcăți, surmenați de sarcini școlare, că nu au timp să-și trăiască momentele fericite ale copilăriei și cer cu insistență abolirea temei pentru acasă. Alții, dimpotrivă, critică dur profesorii care oferă puține sarcini la domiciliu și lasă astfel copiii atrași de variate ispite, în lipsa unor ocupații exigente. Unele cadre didactice insistă în implicarea elevilor în numeroase, voluminoase exerciții de întărire, repetare, aprofundare a materiei studiate la clasă; altele, în speranța stabilirii unui contact prietenos cu elevii, nu oferă deloc teme pentru acasă.

Problemele specifice fenomenului temelor pentru acasă sunt multiple, adânci și adesea greu de soluționat. Printre ele, problema timpului este de natură să creeze ostilități în raport cu activitățile de învățare pe care, în virtutea statutului de licean, acesta trebuie să le realizeze. Conform unui sondaj realizat pe un eșantion de circa 4500 de respondenți, dintre care circa jumătate sunt elevi ai claselor a VIII-XII-a, 14,4% din elevii participanți la sondaj își fac foarte des temele până după miezul nopții, 23,1% și le fac destul de frecvent până după miezul nopții [3, p. 43]. O altă problemă care apare din sondaje este senzația elevilor că profesorii nu coordonează între ei volumul de teme oferit unei clase. Două treimi din elevi afirmă în sondaj că temele pentru acasă i-au pus în situații stresante. Altă problemă scoate în evidență lipsa legăturii cu realitatea, specificul prea abstract al activităților intelectuale desfășurate la domiciliu: circa 40% din elevi nu le găsesc utile [3, p. 47].

Studiul disciplinar, în țara noastră, este caracterizat de faptul că abordarea teoretică a unor materii nu se „complace” în conexiunea cu altele, chiar dacă este vorba despre cercetarea aceluiași aspect de realitate. Rupte de realitatea vieții, de relația interdisciplinară, temele oferite nu susțin în totalitate ideea de *școală prietenoasă copilului*. Iată de ce este important a investiga dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe prin activități independente în formulă curriculară integratoare. Ideea conturează imperativul unei viziuni conform căreia elevul își axează efortul spiritual, acasă, nu pe memorizarea unor aspecte teoretice, nu pe rezolvarea algoritmică a unui număr n de exerciții identice în scheletul lor, ci pe contactul cu realitatea și cu arta, pe observare și acumulare de impresii, pe documentarea care nu obligă la asimilare mecanică, pe comunicarea cu părinții, cu familia mare cu scopul de a afla/ a se inspira din experiența lor de viață și de cunoaștere. Activitatea intelectuală a elevului în condițiile din afara sălii de clasă trebuie să scoată accentul de pe instruirea academică – este de datoria școlii s-o asigure, în prezența nemijlocită a cadrului didactic – și să-l plaseze pe realizarea unui produs palpabil, într-o perioadă determinată de totalitatea de factori exteriori și psihologici care asigură calitatea acestui produs.

Într-o societate bazată pe cunoaștere, educația elevului este esențialmente legată de capacitatea lui de a recepta și a produce texte. Receptarea textelor și acțiunea în baza ei probează activitatea intelectuală, cultura unui individ. Iar producerea textului reprezintă, vorbind în limbaj eminescian, „măsurariul civilizațiunii” lui, demonstrându-i gradul de consacrare și utilitate socială.

Pentru o cât mai eficientă implicare în social, inclusiv în sfera economică, administrativă, culturală, selectarea textului care va trece prin ființa elevului trebuie să-i asigure dorința de descoperire, satisfacția de investigare, motivarea de a se implica și



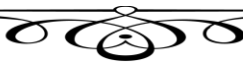
bucuria unui produs de a cărui utilitate să nu se îndoiască în primul rând elevul însuși. Din perspectiva necesității de dezvoltare a capacității elevului de a citi, a recepta și a valoriza un text, fie el de orice natură, este important a constata, mai întâi, cum se lucrează în școala contemporană, prevalent în clasele de liceu, cu textul. Se cuvine a stabili în special cum este abordat textul în momentele în care elevul continuă la domiciliu demersul inițiat în clasă, de pătrundere și adâncire în esența fenomenului receptat.

A-l învăța pe elev să abordeze corect și să valorifice textul înseamnă a-i modela/ aprofunda capacitatea de muncă intelectuală independentă, întru a-i forma abilitatea de a învăța continuu să depășească situații dificile de viață, probleme cotidiene. Formarea competenței de a învăța să înveți în afara clasei sau, cum se spune frecvent, *out of school*, o vedem strâns legată de viziunea integrată a învățării disciplinelor școlare, de punerea elevului în situația de a cerceta nu domenii teoretice, ci secvențe de realitate, în care ies în relief principii transdisciplinare.

Spre ideea în cauză am pornit de la mai multe întrebări ce vizează temele pentru acasă, dintre care cele mai relevante sunt următoarele:

- Contribuie oare tema pentru acasă, așa cum se oferă astăzi, la conturarea caracterului elevului, la aprofundarea universului său lăuntric, la devenirea personalității?
- Se ține cont, la nivelul managementului școlar, de ceea ce elevului i se oferă în ansamblu, ca teme pentru acasă? Există concordanță în acest sens între cadrele didactice?
- Se ține cont, la nivelul organizării lecției și conceptualizării activității elevului la domiciliu, de documentele de politici elaborate/ aprobate de ministerul de resort?
- Există în instituții documente de politici care ar reglementa managementul temelor pentru acasă?
- În ce măsură elevul însuși are convingerea că tema pentru acasă oferită este relevantă, funcțională, importantă pentru formarea personalității lui?

Întrucât majoritatea întrebărilor de mai sus trimit la documente de politici, am încercat o analiză a documentelor elaborate de organele de resort din statul nostru. În acest context, *Instrucțiunea privind reglementarea managementului temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, aprobată prin ordinul MECC nr. 1249 din 22 august 2018, este singurul document reglator în problema activităților de la domiciliu ale elevului, care „definește managementul temelor pentru acasă pentru fiecare treaptă de școlaritate și pentru fiecare arie curriculară” [1, p. 2]. *Instrucțiunea* stabilește misiunea și rolul temei pentru acasă: a consolida materialul didactic studiat la lecție, a dezvolta abilitățile de organizare a timpului de învățare, a obține efecte durabile ale învățării pe traseul dezvoltării personale a elevului, a consolida imaginea de sine a elevului, a-i stimula motivația, curiozitatea și responsabilitatea, a-i dezvolta manifestarea inițiativei în realizarea sarcinilor, a-i dezvolta deprinderile de lucru de sine stătător. Una din stipulările importante ale secțiunii inițiale a *Instrucțiunii* denotă unitatea de structură a demersului educațional care încorporează temele pentru acasă: acestea



„fac parte integrantă din lecție, sunt o continuare firească a lecției, asigură utilizarea creatoare a capacităților dobândite pe parcursul lecției”.

Secțiunea a III-a a Instrucțiunii reglementează normele de timp alocat temelor pentru acasă la fiecare nivel de școlaritate, dar mai întâi subliniază: „cadrelui didactic îi revine responsabilitatea de a estima, în mod judicios, timpul temelor pentru acasă prin raportare la sarcina de învățare, luându-se în considerare curba efortului zilnic și săptămânal, precum și alți factori individuali” [1, p. 6]. În acest sens, clasele liceale urmează a lucra acasă 2,5 ore/ zi sau 12,5 ore/ săptămână.

Conform menirii anunțate în secțiunea inițială, de a consolida parteneriatul școală-familie, *Instrucțiunea* consemnează atribuția părinților de a monitoriza zilnic temele făcute de elevi, de a colabora cu cadrele didactice în vederea asigurării condițiilor de realizare a temelor. În acest sens, părinții beneficiază de consultanță pentru o monitorizare optimă a procesului în cauză. Cât privește rolul managerilor instituțiilor de învățământ, documentul le menționează doar rolul pe care îl au în formarea cadrelor didactice privind implementarea *Instrucțiunii* [1, pp. 13-14].

În mare parte, *Instrucțiunea* se prezintă ca un document valoros, care merge în întâmpinarea școlii prietenoase copilului. Însă documentul are, în cele mai multe secvențe, caracter mai curând etic decât reglator, indicând preponderent *cum* și mai puțin *ce* și *când* trebuie să se facă. În mod special, pentru nivelul liceal *Instrucțiunea* nu indică valori riguroase în ceea ce privește timpul efectuării și volumul de lucru. După noi, *Instrucțiunea* nu ține cont de premisa că elevii au capacități și preferințe diverse în ceea ce privește materia pe care o cercetează acasă. De asemenea, nu se conturează clar, în textul *Instrucțiunii*, rolul administrației și structurilor liceului de a monitoriza sistematic valorificarea timpului școlar și a conținuturilor academice la domiciliu.

În școlile din Republica Moldova, nu se practică a elabora acte de politici interne care să facă trimitere la mecanisme instituționale de stabilire a modalității de a oferi elevilor sarcini independente la domiciliu. Unul din documentele importante de politici în domeniu, *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* [2], stipulează în multiple compartimente ale sale elaborarea în interiorul instituțiilor a documentelor prin care modul de organizare a procesului educațional să fie în favoarea elevului. Mai multe secvențe ale *Standardelor* pot fi atribuite conceptualizării unui proces eficient de activitate independentă a elevului în afara clasei; exemplu, standardul 2.1: „Copiii participă la procesul decizional referitor la toate aspectele vieții școlare”. Aceasta îi dă elevului dreptul să se pronunțe pe marginea organizării demersului educațional, inclusiv a temelor pentru acasă. În clasele de gimnaziu și de liceu opiniile pot veni direct de la elevi; instituțiile de învățământ consemnează, în documentele de planificare strategică și operațională, „mecanisme de asigurare a participării elevilor la soluționarea problemelor și luarea deciziilor care vizează direct viața lor școlară”.

Evaluările externe ale instituțiilor de învățământ general, realizate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare în perioada 2019-2022, nu au identificat mecanisme care să valorifice opinia elevilor în privința temelor pentru acasă. În procesele-verbale ale ședințelor Consiliului elevilor nu au fost identificate chestiuni



care să reflecte preocuparea de acest aspect și înaintarea anumitor propuneri la Consiliul profesoral sau la Consiliul de administrație.

Și în dimensiunea a IV-a a Standardelor, referitoare la eficiența educațională, sunt indicatori ce revendică instituției documente „explicit orientate spre creșterea calității educației, înțeleasă ca progres în obținerea rezultatelor învățării și a „stării de bine” a copilului”. Rămâne un aspect nebulos modul în care școlile asigură starea de bine a elevilor prin acordarea temelor pentru acasă.

Plasând fenomenul temei pentru acasă într-un context educațional complex, bazat pe a învăța a opera independent cu informații necesare profilului în formare al elevului, deducem din sondaje că în instituțiile de învățământ liceal din țara noastră, activitatea independentă în afara clasei nu se prezintă decât sporadic ca una cu adevărat formativă. Și pentru redresarea situației, școlile nu dispun de politici interne. Din acest motiv, ni se pare important a conceptualiza metodologic organizarea, realizarea și evaluarea activităților de învățare în afara clasei, deocamdată la nivelul liceal.

Mai exact, este nevoie de un act școlar intern, care să stabilească cadrul pentru organizarea, realizarea și evaluarea activităților de învățare independentă în afara clasei, în formulă curriculară integratoare, ca alternativă pentru temele pentru acasă oferite tradițional la finalul lecției în cadrul fiecărei discipline. Un document cu statut de metodologie, în acest sens, s-ar axa pe următoarele obiective:

- să confere activităților intelectuale realizate de liceeni în afara orelor de curs un statut în deplină conformitate cu recomandările europene în domeniul educației;
- să contribuie la construirea personalității multilaterale a elevului, prin extinderea firească, armonioasă a procesului educațional dincolo de cadrul lecției;
- să ofere liceanului oportunitatea de a se autoinstrui, cultivându-i interesul pentru cunoaștere;
- să orienteze procesul educațional din afara clasei spre finalitatea de a-i forma elevului un set larg de abilități de învățare neîntreruptă.

Metodologia ar viza în egală măsură perioadele instruirii tradiționale, cu frecventarea școlii, și perioadele instruirii online. Beneficiari ai documentului ar deveni cadrele didactice, cadrele de conducere ale instituțiilor de învățământ liceal, elevii claselor a X-XII-a de la profilul umanist și cel real, dar și de la *Arte, Tehnologii* sau *Sport*.

Documentul ar putea fi, de asemenea, destinat comisiilor metodice, consiliilor profesorale și de administrație din instituțiile de învățământ liceal, structurilor asociative ale elevilor și părinților. În spiritul idealului educațional național, documentul trebuie să contureze profilul tânărului în devenire care își organizează activitatea de învățare într-un parcurs definit de sistemul de competențe pe care trebuie să și le aproprieze: autodezvoltarea, capacitatea de decizie, orientarea pe piața muncii, independența de opinie și acțiune, dialogul în contextul valorilor.

Aceasta ar fi esența activităților de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare:



- Activitățile de învățare în afara clasei în cheia formării tânărului apt de luare de decizii, apt de inserție socială, apt de încadrare în activitatea social-economică se fundamentează pe politicile statului în domeniul educației și reflectă postulatele implicării individului în cunoașterea neîntreruptă pe parcursul vieții și ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți.
 - Activitățile de învățare în afara clasei presupun implicarea elevului în acțiuni relativ independente de natură intelectuală, morală și fizică, acțiuni cu scopul formării unui comportament valoric; relativitatea independenței acțiunilor elevului sugerează proiectarea, monitorizarea acestor activități de către cadrul didactic.
 - Activitățile de învățare în afara clasei, în învățământul liceal, se exprimă preponderent în teme-proiect, cu specific de investigație școlară independentă în formulă curriculară integratoare, având menirea dezvoltării competențelor transversale.
 - Formula curriculară integratoare asigură cuprinderea fundamentelor științifice și metodice ale variatelor discipline școlare într-un demers de investigare unic, apropiat elevului.
 - Activitățile de învățare în afara clasei presupun aplicarea în practica cotidiană și perfecționarea achizițiilor cognitive, aptitudinale și afective ale elevului, în forma unui produs de o anumită valoare pentru comunitatea acestuia.
 - Activitățile de învățare în afara clasei sunt riguros proiectate din punct de vedere didactic, presupun un timp și un volum anumit pentru realizare, se orientează spre particularitățile psihologice individuale ale elevului, țin cont de interesele și nevoile de cunoaștere ale acestuia, îl implică în conturarea cadrului de învățare.
- Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare se axează pe următoarele principii:
- asigurarea calității demersului de investigare;
 - fundamentarea investigației pe achizițiile cognitiv-aptitudinale deja însușite de elev;
 - alegerea temei în funcție de interesele și nevoile de cunoaștere ale elevului;
 - concentrarea efortului elevului pe un singur proiect de investigație într-o perioadă anume;
 - abordarea etapizată a aspectului de investigație școlară;
 - construirea produsului pe un fundament tematic inter-/ transdisciplinar;
 - evaluarea formativă sistematică a implicării elevului în proiectul de investigație.
- Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare îndeplinesc următoarele funcții:
- dezvoltă spiritul de independență al elevului;
 - creează premise pentru autoinstruire, autoeducație, autoevaluare;
 - aprofundează motivația intrinsecă în învățare;
 - sporesc nivelul de calitate a cunoștințelor asimilate;
 - deprind abilitatea de a lua de sine stătător decizii în situații-problemă.



Activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare urmăresc următoarele scopuri:

- asigurarea condițiilor pentru întărirea materiei teoretice învățate la lecții prin aplicarea ei în practică, în situații nestandardizate;
- pregătirea elevului pentru asimilarea materiei și eficientizarea aplicării ei la lecțiile următoare;
- plasarea elevului în situația avantajoasă de a-și vedea valorificat produsul activității intelectuale;
- crearea oportunităților de socializare cu colegii de clasă, membrii familiei, persoanele-resursă, întru apropierea de esența și utilitatea produsului în elaborare;
- orientarea elevului în constituirea, organizarea și dezvoltarea propriului traseu educațional.

Beneficiile activităților de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare rezidă în conturarea unui profil valoric al tânărului în devenire care:

- manifestă un comportament autonom într-o situație nouă, cu abilitatea de a o aborda metodic;
- gândește critic, are abilități de analiză, sinteză și (auto)evaluare;
- demonstrează constant o cultură generală pe care i-o revendică vârsta, statutul, anturajul;
- își exprimă opiniile de pe pozițiile adevărului, ale echității sociale, ale valorilor general-umane;
- își transformă ideile în strategii, aptitudini, servicii;
- își valorifică punctele tari în numele progresului personal și al binelui comunitar;
- își promovează valoros identitatea națională, socială, culturală, respectând concomitent identitatea națională, socială, culturală a celor din jur;
- se adaptează armonios la mediul în schimbare perpetuă.

Din perspectiva documentului de politică instituțională, este important a plasa metodologia de organizare, realizare și evaluare a activităților de învățare în afara clasei în structura documentelor de planificare strategică și operațională ale liceului și ale structurilor acestuia:

- Consiliul profesoral;
- Consiliul elevilor;
- Comisiile metodice etc.

Proiectarea anuală a activităților este anticipată de adoptarea la nivelul Consiliului profesoral, prin consultarea prealabilă a elevilor, cadrelor didactice, persoanelor-resursă, a unei liste de texte științifice, literare, publicistice, juridice etc. la care, pe parcursul anului școlar, vor face referire disciplinele de studiu.

Comisiile metodice raportează competențele specifice ale disciplinelor întrunite la conținutul textelor selectate, stabilind domenii inter/i transdisciplinare valorificabile în baza acestor texte.



Ele formulează teme de investigație inter-/ transdisciplinară, cuprinzând aspecte de realitate reflectate în textele studiate, abordabile din punct de vedere al interesului liceanului și al nevoii lui de cunoaștere/ formare. Elevii sunt implicați în discutarea domeniilor și formularea temelor de investigație inter-/ transdisciplinară.

Forma de implicare a elevilor (chestionar, interviu, abordare frontală etc.) este la latitudinea instituției. O dată supuse, în urma discuțiilor publice, reformulărilor și/ sau completărilor, temele de investigație inter-/ transdisciplinară sunt înaintate de comisia metodică pentru aprobarea la Consiliul profesoral.

Lista orientativă a temelor de investigație inter-/ transdisciplinară se înscrie, în anexe, în Planul de activitate anuală a instituției și în documentele comisiilor metodice. Temele tangente cu o anumită disciplină școlară dată le înscrie în proiectul didactic și profesorul disciplinei în cauză.

La lista temelor de investigație se atașează setul de instrumente de realizare a proiectelor: competențele disciplinelor vizate, algoritmul/ calendarul activităților, sursele biblio- și webografice suplimentare, grila de evaluare etc., aprobate la ședințele comisiilor metodice.

Numărul de proiecte de investigație școlară (variind între 9 și 12 per an școlar), periodicitatea asumării lor (anual, semestrial, bilunar), formele de realizare a proiectelor sunt la latitudinea instituției, care își aprobă în manieră democratică politica învățării în afara clasei.

Instituția implică elevii în proiecte ce țin de esența profilurilor real și umanistic într-un raport de aproximativ 2:1, prioritare fiind proiectele din domeniul profilului academic selectat de elev la admitere.

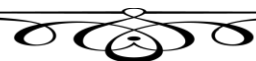
Spre finalul anului școlar, elevului i se aduce la cunoștință lista aproximativă a textelor ce ar putea fi studiate în anul academic viitor, solicitându-i-se opinia. Instituția de învățământ respectă dreptul elevului de a aborda critic lista textelor, de a propune titluri noi, de a participa la discutarea șirului de teme de investigație inter-/ transdisciplinară, de a contribui la conturarea programului academic al anului de studiu ce urmează să înceapă. La începutul anului de studiu, elevul selectează un număr de teme de investigație, pentru realizarea învățării în afara clasei în formă de proiect inter- și transdisciplinar.

Implicarea elevului într-un proiect de investigație inter-/ transdisciplinară exclude *temele pentru acasă scrise* la disciplinele profilului (real sau umanistic) în care se înscrie investigația, dar nu îl scutește de pregătirea academică la materiile de studiu – învățare a secvențelor teoretice, observare a fenomenelor studiate, lecturi, analize etc.

Pentru fiecare proiect de investigație școlară, elevul beneficiază de sprijinul unui mentor, cu care stabilește aspectele esențiale ale investigației, algoritmul/ calendarul activităților, sursele biblio- și webografice, modul de elaborare a produsului, scadența prezentării acestuia etc.

Pentru realizarea proiectului, elevul are la dispoziție aproximativ 3-4 săptămâni, perioadă în care:

- investighează un aspect de realitate tangent cu mai multe domenii academice asimilate la lecții, în baza semnelor textului studiat;



- identifică argumente ce vizează utilitatea pentru sine și pentru semenii săi a implicării în cercetarea subiectului în cauză;
- adună material ce ține de tematica investigată, incluzând diverse domenii de viață și de cunoaștere;
- precizează ediția/ linkul surselor care i-au oferit material de lucru, notând sistematic pagina/ secvența din care citează;
- aranjează materialul adunat pe domenii disciplinare: geografie, istorie, economie, resurse, societate, jurisprudență, medicină, educație, geopolitică etc.;
- întocmește hărți conceptuale cu rol de sistematizare și procesare în manieră logică, euristică și creativă a informației;
- elaborează un plan de idei, din minimum 7-9 puncte, ce unifică secvențele selectate din variile surse într-un concept unic;
- dezvoltă și personalizează, în câte o pagină aproximativ, fiecare idee din plan, reperându-se pe materialul biblio- (webo-) grafic;
- elaborează și redactează întregul (produsul);
- își evaluează produsul din perspectiva unei grile de evaluare cu criterii anterior stabilite;
- propune propriul produs atenției colegilor de clasă, în vederea organizării unor dezbateri în momentul prezentării publice a proiectului;
- alege modalitatea optimă de prezentare a produsului și de captare a interesului pentru acesta.

Implicarea detaliată a elevului în activitățile de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare prin teme-proiect de investigație inter-/ transdisciplinară este reprezentată în Tabelul 1.:

Tabelul 1. Sinteza dezvoltării competenței elevului de învățare în afara clasei prin teme-proiect

Etapa de lucru la tema-proiect	Faza învățării	Ce face elevul	Semne ale dezvoltării competenței
Focalizarea pe un aspect distinct al textului studiat la clasă	Cunoștințe (fundamentale + funcționale)	<ul style="list-style-type: none"> • își creează o bază de date din experiențe, practici de învățare, cunoștințe <i>trend</i>, experiențe externe de cunoaștere; • fixează utilitatea tematicii de investigat, precizează valoarea ei pentru sine și pentru comunitate; • contrapune datele pe care le posedă cu datele din surse proaspete; • face adnotări pe marginea fragmentului de text/ surselor consultate 	<p>axarea pe cunoștințele anterior asimilate</p> <p>organizarea învățării</p> <p>aprofundarea abilității de a lucra individual și în echipă</p>
Perceperea conturului aspectului investigat	Insight	<ul style="list-style-type: none"> • fixează osatura cercetării; • constată un șir de argumente care îl motivează spre un anumit fel de a proceda • elucidează aspectele de importanță majoră care au servit de imbold; • conturează un profil al cunoașterii; • se imaginează în varii situații și își pune întrebări de natură declanșatoare 	<p>stabilirea propriilor nevoi de învățare</p> <p>gestionarea timpului</p>



Operarea cu datele, transformarea lor	Procesare	<ul style="list-style-type: none"> • abordează personalizat și aprofundează informația acumulată; • prelucrează datele pentru a le face utile aspectului investigat; • pune în ordine logică seturile de date obținute • transferă achizițiile cognitive pe varii domenii ale cunoașterii; • prezintă argumente valide pentru informația asumată; • construiește răspunsul în forma unui produs etapizat și sistematizat 	<p>acumularea prelucrarea transformarea sintetizarea asimilarea</p> <p>informației</p>
Clasificarea și depozitarea datelor	Atitudine	<ul style="list-style-type: none"> • personalizează secvențele multiple ale răspunsului construit etapizat; • sistematizează informația în funcție de importanța și actualitatea problemei; • raportează răspunsul la propriul univers, dar și la comunitate; • clasifică informația conținută în produs; • enumeră beneficiile produsului realizat; • își prezintă produsul unei mici comunități pentru obținerea feedbackului 	<p>valorificarea ofertelor</p> <p>depășirea obstacolelor</p>
Diseminarea informației	Comportament	<ul style="list-style-type: none"> • realizează o autoevaluare obiectivă, evidențiind puncte tari și slabe; • își supune sincer produsul abordării critice a comunității; • ascultă tolerant diverse puncte de vedere pe marginea produsului său; • raportează orice părere la adevărul științific, la cadrul legislativ sau la codul moral; • reface produsul în urma analizelor critice și a conștientizării necesității de a corecta situația 	<p>aplicarea noilor achiziții</p> <p>conexiunea cu experiența de învățare anterioară</p> <p>valorificarea achizițiilor în varii contexte de realitate</p>

În continuare, prezentăm implicarea celorlalți actori educaționali în organizarea și evaluarea activităților de învățare în afara clasei în formulă curriculară integratoare.

Cadrul didactic numit mentor al elevului care realizează proiectul inter-/transdisciplinar:

- orientează elevul în consultarea și valorificarea surselor de informare;
- se pronunță, în consultările individuale, pe marginea instrumentelor de lucru selectate de elev și, la necesitate, oferă sprijin metodic;
- evaluează periodic segmentul realizat de elev într-o anumită etapă a parcursului de investigare; fixează consecutiv reușitele elevului, le comentează, scoate în vizor factorii înlesnitori;
- stabilește nivelul competenței lingvistice, digitale, civice, culturale a elevului;
- raportează rezultatul elevului la competențele specifice ale disciplinelor adiacente investigației școlare;
- precizează, împreună cu elevul, impactul temei-proiect asupra formării intelectuale a elevilor la disciplina în cauză și la disciplinele adiacente;



- încurajează elevul să se autoevalueze, în baza unei grile riguros înțelese de acesta; notează produsul elevului; raportează analitic evoluția clasei/ grupului de elevi.

Comisia metodică (a cadrelor didactice ale uneia sau mai multor discipline):

- acumulează sugestiile cadrelor didactice, elevilor, persoanelor-resursă cu privire la întocmirea unei liste de texte recomandabile pentru studiu claselor a X-a, a XI-a, a XII-a a fiecărui profil academic;
- analizează competențele specifice ale disciplinelor școlare de profil, evidențiind aspectele comune și raportându-le la textele prin care aceste competențe pot fi formate/ dezvoltate;
- înaintează spre aprobare Consiliului profesoral lista de texte pentru studiu;
- formulează un set de teme de investigație inter-/ transdisciplinară pe care le supune discuțiilor publice, completărilor, cu concursul pedagogilor, al elevilor și al persoanelor-resursă;
- înaintează spre aprobare Consiliului profesoral setul de teme de investigație inter-/ transdisciplinară;
- analizează temele de investigație în proiectele didactice anuale ale profesorilor disciplinelor școlare, pe care le înaintează spre aprobare directorului instituției;
- numește în mod echitabil profesorii-mentori și le monitorizează activitatea de mentorat;
- acumulează și analizează rapoartele cadrelor didactice pe marginea temelor-proiect prezentate de elevi; stabilește domeniile curriculare de maxim interes;
- propune viziuni de adâncire a domeniilor cunoașterii în care elevii se simt confortabil; raportează rezultatul investigațiilor independente la nivelul de realizare curriculară; constată moduri de ameliorare a procesului educațional;
- determină gradul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți.

Consiliul profesoral:

- aprobă lista orientativă de texte de studiat la nivelul fiecărei clase de liceu;
- aprobă, în baza demersurilor comisiilor metodice, setul de teme de investigație inter-/ transdisciplinară;
- publică lista de teme de investigație pe pagina web oficială a liceului;
- analizează rapoartele comisiilor metodice pe marginea temelor-proiect;
- estimează aportul temelor-proiect la dezvoltarea competenței de învățare; dezbate rolul formativ al implicării elevilor în investigații independente;
- stabilește orientări de ameliorare a condițiilor de realizare a temelor; aprobă direcții de dezvoltare a procesului educațional per ansamblu.

În concluzie, aprobarea unei politici instituționale a temelor pentru acasă abordate în manieră modernă, în cheia activităților de învățare independentă în formulă curriculară integratoare, preponderent prin proiecte transversale de investigație școlară, ar aduce beneficii *școlii prietenoase copilului*. Liceul care valorifică capacitățile intelectuale ale elevilor prin apelul la interesele și nevoile lor de cunoaștere, prin evidențierea punctelor lor forte în studiul realității din care fac parte va furniza

comunității indivizi capabili să comunice, să colaboreze, să decidă în comun, să producă bunuri utile întregii societăți.

Referințe bibliografice:

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal*. Instrucțiune. Chișinău, 2018;
2. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*. Chișinău, 2013;
3. OREHOVSCHI, S. *Temele pentru acasă - pedagogie și politici școlare: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. 66 p.

CZU 37.091:373.3

**MANAGEMENTUL GESTIONĂRII SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CRISIS SITUATIONS AT PRIMARY EDUCATION LEVEL**

**Liliana SARANCIUC-GORDEA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Doinița-Mihaela PAVEL, învățătoare, grad didactic superior,
Școala Gimnazială Nr. 3, Piatra-Neamț, România**

Rezumat: *Articolul dat elucidează unele aspecte științifice, normative și aplicative în vizorul managementului gestionării situațiilor de criză educațională la nivelul primar de învățământ.*

Cuvinte-cheie: *comportamente pro-sociale, competențe-cheie, comportamente problematice, managementul problemelor disciplinare, situații de criză educațională, managementul situațiilor de criză educațională*

Abstract: *The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects in terms of the management of educational crisis situations at the primary level of education.*

Keywords: *pro-social behaviours, key competences, problematic behaviours, management of disciplinary problems, educational crisis situations, management of educational crisis situations*

Actuala Instrucțiune privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general (2016):

- vizează scopul de a ghida cadrele didactice în înțelegerea comportamentelor specifice ale elevului (cauze, factori, consecințe), *identificarea comportamentelor problematice și dezvoltarea comportamentelor pro-sociale* [6, p. 2];
- se referă la monitorizarea comportamentelor elevilor, care stau la baza dezvoltării competențelor-cheie, prevăzute de finalitățile educației și implicit contribuie la atingerea idealului educațional: *acceptarea de sine, comunicarea asertivă, colaborare, respect pentru diversitate, respect pentru reguli, bunuri personale și comune* [6, p. 3].

Din perspectivă disciplinară la nivelul sistemului de competențe cheie-transversale/transdisciplinare, prin competențele sale specifice, disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (DP în continuare), care face parte din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, vizează:



- formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de *interacțiune armonioasă cu ceilalți* pe tot parcursul vieții [4, p. 227].

Astfel, prin prisma acestor abordări, la nivelul perspectivei socio-relaționale a managementului clasei de elevi, se desprind două aspecte:

1. Prevenirea comportamentelor negative.
2. Intervenția și tratarea acestora [10, p. 498].

Aspectele date:

- vizează componentele managementului problemelor disciplinare [7, p. 27]: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților/supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive;
- etalează fațeta situațiilor de criză educațională în clasa de elevi: definite ca un complex/ un eveniment inopinante, neașteptate, neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea și siguranța clasei respective și a membrilor acesteia [2, p. 1];
- vizând o serie de elemente conexe cum ar fi precizarea gradului de pericolozitate, a percepției reale ori false a acestuia, dar și gradul de probabilitate a evenimentului studiat;
- prefigurând caracteristicile esențiale:
- beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșându-se fără avertizare;
- debutează prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;
- facilitează instalarea climatului de insecuritate;
- generează stări de panică, prin eliminarea reperelor de orientare valorică; traumatisme psihice și organizaționale;
- paralizează starea curentă, activitățile școlii;
- afectează imaginea colectivului didactic și al școlii [3, p. 1].
- vizualizând mecanisme de prevedere, delimitare, definire, control și soluționare prin strategii de intervenție;
- folosind curriculumul în predarea problemelor controversate și susținerea gestiunii problemelor contraversate prin [3, pp. 25-26]:
- crearea unui mediu de învățare încurajator, unde controversele nu sunt văzute drept un factor de teamă, ci ca o parte firească a vieții într-o democrație; sunt explorate o varietate de perspective; aspectele legate de diversitate și identitate sunt abordate cu sensibilitate; dialogul, și nu intimidarea sau violența, este văzut drept metodă de soluționare a conflictului;



- oferirea de oportunități elevilor de dezvoltare și practicare a abilităților interpersonale și necesare pentru o interacțiune constructivă cu controversa (ascultarea, exprimarea unei opinii, argumentarea unei idei, recunoașterea unei prejudecăți, evaluarea dovezilor și a argumentelor și căutarea unor interpretări și puncte de vedere diferite) prin acțiuni de:
 - I. identificare a diversității apărută în cadrul materiei – acolo unde apar opinii conflictuale, mai multe perspective, diferențe de valori, de cultură sau de alt fel;
 - II. abordare a problemelor din viața reală și soluționare a problemelor pentru a susține învățarea – inclusiv soluționarea problemelor legate de școală, cum ar fi discriminarea sau bullyingul.
 - III. asigurare de oportunități pentru elevi de a se exprima și de a dezbate – inclusiv în grupuri mici și la nivelul întregii clase.
 - IV. dezvoltare a abilităților interpersonale și de gândire critică – inclusiv abilități de dialog și dezbateri.
 - V. încurajare a elevilor să-și sugereze propriile idei pentru subiecte de discuție – inclusiv aducând completări unor sugestii nesolicitate când este cazul.
- Din perspectivă dată situațiile de criză educațională (R. Iucu, C. Ceobanu, V. Mih, E. Catîru, P. Medvețchi, P. Cauc, L. Săndoi, E. Joița, E. Păun, I. Pănișoară, E. Avram, I. Băban, A. Boțîș, E. Crețu, V. Coste etc.):
- *apar* atunci, când cadrul didactic se confruntă cu o problemă pe parcursul activităților educaționale, pentru care nu are o soluție imediată și care, pe moment, pare de nedepășit;
 - *se gestionează, se organizează, se conduce și se desfășoară* după principiile și regulile cu specific managerial;
 - *reprezintă* un proces de identificare a unei/unor probleme (potențiale sau manifestate), cu scop de prevenire sau soluționare, ce prevede (W.T. Coombs), vizând mai multe etape, urmate de cadrul didactic, de rezolvare a problemei/lor: identificare, analiza cazurilor, stabilirea unei strategii privind programul de acțiune, evaluare, control;
 - *se referă* la problemele disciplinare ce *solicită* cadrului didactic *intervenții* de modificare asupra comportamentului neadecvat al elevilor, care:
 - este contrar normelor sociale;
 - cauzează un stres semnificativ celor care interacționează cu acea persoană [apud, 8];
 - *se manifestată* în spațiul școlii/clasei prin:
 - conflicte între elevi, datorate unor certuri, furturi etc.;
 - neînțelegeri între profesori și părinți, care generează conflicte ce duc la afectarea coeziunii clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; mituri, denigrări;
 - conflicte între clase, manifestate din cauza neînțelegerii adecvate a unor situații de competiție (victorină, festival, concurs etc.) sau din alte cauze.

Pe fundal acestor descrieri generalizatoare cu referire la situațiile de criză educațională, se evidențiază managementul acestora, care solicită cadrului didactic competențe profesionale dezvoltate (de comunicare și formare; psiho-sociale; de



conducere și coordonare; de evaluare; de self management; de utilizare a tehnologiilor informaționale etc.), prin abilități de [5, pp. 6-8]:

- recunoaștere și identificare a crizei (să culegem și să știm ce se petrece);
- planificare a ceea ce este de făcut (să luăm decizii bazate pe valorile și viziunea instituției);
- de comunicare, de motivare și implicare a celorlalți actori educațional în aplicarea planului;
- de monitorizare și revizuire a rezultatelor;
- evitare a repetării crizei.

Aceste referințele abordate la nivelul procesului educațional din RM se prefigurează în actualele documente legislative:

Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar (2016): atribuțiile dirigintelui [11, p. 21]:

- 147g - observă comportamentul elevilor, inclusiv în scopul prevenirii abuzului, neglijării, exploatării copilului și raportării cazurilor suspecte sau confirmate de abuz;
- 147h - organizează și conduce activitatea clasei, ținând cont de problemele pe care le impune viața, precum și de sarcinile educative ale instituției;
- 147l este responsabil de crearea mediului favorabil de acomodare/adaptare a elevilor nou-veniți în colectivul de elevi.

Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018): domeniul de competență 2. „Mediul de învățare” – standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ” – indicatorul 2.2. „Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor” [12, p. 6].

Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general (2016), mai sus abordată.

Curriculum Național. Învățământul primar (2018): *Profilul absolventului claselor primare* care proiectează *idealul educațional* pe primul nivel al sistemului de învățământ și circumscrie *competențele transdisciplinare* pentru învățământul primar, structurat în conformitate cu 4 atribute generice ale viitorilor cetățeni: persoanele cu încredere în propriile forțe; persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți; persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare; persoanele angajate civic și responsabile [1, pp. 12-13].

Curriculumul pentru disciplina Dezvoltarea personală (2018): vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieți [4, p. 227].

Din perspectiva abordărilor de mai sus propunem un exemplu personalizat de *program managerial* în vizorul dezvoltării abilităților învățătorilor de gestionare a situațiilor de criză educațională la nivelul primar de învățământ axat pe 2 dimensiuni:

Dimensiunea 1. Elaborarea traseului formativ-dezvoltativ în cadrul comisiei metodice de consiliere și dezvoltare personală, racordat la Planul - managerial anual al



instituției cu obiectivul 2.2. „Creșterea gradului de profesionalizare a cadrelor didactice și manageriale prin activități de formare continuă pentru asigurarea calității în educație”. Traseul reuniunilor metodice va cuprinde 3 subiecte tematice:

Reuniunea nr. 1 – „Managementul crizei educaționale la nivelul clasei de elevi”;

Reuniunea nr. 2 – „Strategii de intervenție în situații de criză educațională la nivelul clasei: LEARN – LIMIT [9];

Reuniunea nr. 3 – „Strategii de intervenție în situații de criză educațională la nivelul clasei: EXPECT – ACCEPT – RELINGUISH – NETWORK [9].

Dimensiunea II. Organizarea și desfășurarea reuniunilor metodice va vizualiza elementele de structură a modelului de proiectare și învățare ERRE unde în cadrul activităților proiectate și realizate fiecare finalitate de sarcini va fi precedată de feedback.

Astfel, în cadrul Reuniunii nr. 1 examinații își vor dezvolta abilitățile manageriale cu referire la (conținut declarativ):

- criză educațională – situație de criză educațională;
- gestionarea crizei educaționale – atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenului de criză educațională;
- managementul crizei educaționale;
- abordând sensul epistemologic al conceptelor: managementul clasei, disciplina școlară, intervenții disciplinare, acțiunile strategiilor manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare;
- estimând cele mai reprezentative strategii de intervenție în rezolvarea situațiilor de criză educațională.

În cadrul Reuniunii nr. 2, în baza sarcinilor de lucru individual, se vor clarifica strategiile de intervenție în rezolvarea situațiilor de criză educațională unde participanții vor inventaria conținutul strategiilor de intervenție în situații de criză educațională la nivelul clasei: LEARN – LIMIT și vor elabora viziuni aplicative manageriale la nivelul activităților de rutină cu scop de stabilire a unei probleme de comportament perturbator la nivelul clasei.

În cadrul Reuniunii nr. 3, în baza sarcinilor de lucru individual:

- se vor elucida pașii urmați de învățător în procesul de formare a abilităților elevilor de comportament dezirabil în clasă vizând respectarea activităților de rutină și de extindere a tehnicilor de stabilire a limitelor în cadrul procesului de învățare a comportamentelor disciplinate;
- se vor contrasta aplicativ strategiile de intervenție în situații de criză educațională la nivelul clasei: EXPECT – ACCEPT – RELINGUISH - NETWORK.

La finalul reuniunii se va solicita participanților să găsească punctele comune între disciplină și dicideplinare și să formuleze recomandări orientate procesului de gestionare a situațiilor de criză educațională la nivelul primar de învățământ. Propunem unele exemple:

- *oferirea de recompense elevilor pentru comportament* atât pentru efortul academic deșus cât și pentru comportament pozitiv la sfârșitul fiecărei zile;



- *inacceptarea aplicării pedepsei pentru toată clasa*, din considerentul că există elevi în clasă care absolut întotdeauna, fără excepție, respectă indicațiile și regulile setate. În sensul dat se va asigura că se oferă aprecieri celor care procedează așa și ceilalți vor fi învățați să suporte consecințele acțiunilor lor;
- *cautarea comportamentelor pozitive evidente la nivelul clasei*, pentru a spune în fața clasei cât de minunat și corect sunt și că acest comportament face învățătorul să se simtă foarte fericit;
- *oferirea aprecierilor pentru ca elevii să audă ceea ce este evident*;
- *abordarea iertării elevilor*, pentru ca elevii să știe că totul este iertat a doua zi și pot începe o nouă zi de școală fără resentimente. Astfel elevii se dezvoltă și cresc învățând din greșelile lor, iar ca să le fie permis să greșească trebuie ca tu să fii capabil să îi ierți;
- *oferirea posibilității elevilor de a alege*, deoarece aceasta crește posibilitatea ca ei să facă ceea ce trebuie, indiferent de alegerea pe care o fac;
- *alegerea propriului sistem de management al comportamentului în clasă de la începutul anului școlar și adaptarea lui pe tot parcursul anului școlar în coerență cu cel la nivelul școlii.*

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018 [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf;
2. *Gestionarea situațiilor de criză educațională în clasa de elevi* [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: http://proiectviolenta.ssmalex.ro/downloads/gestionarea_situatiilor_de_criza_in_clasa.pdf;
3. *Gestiunea controverselor: dezvoltarea unei strategii pentru gestiunea controverselor și pentru predarea problemelor controversate în școli*. Strasbourg: Conciliul European, 2019. ISBN 978-92-871-8307-1 [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: <https://rm.coe.int/gestiunea-controverselor-dezvoltarea-unei-strategii-pentru-gestiunea-c/168097e96a>;
4. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: MEC, 2018 [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf;
5. GITTINS, Ch. *Managementul situațiilor de criză în unitatea școlară*. Program de formare continuă în cadrul proiectului MECTS finanțat FSE „Managementul situațiilor de criză în unitatea școlară” – ID 64345, București: MECTS, 2011 [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: https://virissighet.files.wordpress.com/2013/02/m-1_-managementul_situatii_criza_f-bun_de_tipar.doc
6. *Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general*. Chișinău: ME RM. Nr. 1090 din 29.12.16 [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf;
7. IUCU, R. *Managementul clasei* [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: <https://fdocumente.com/document/normativitate-si-strategii-de-criza.html>;
8. MIH, V. *Elevul cu un comportament dezadaptiv*. In: *Portal Consultanța psihologică* [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: <http://www.consultanta-psihologica.com/elevul-cu-un-comportament-dezadaptiv/>;
9. OLSEN, J., NIELSEN, W. *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*. București: Didactica Publishing Hous, 2009. ISBN 978-606-8027-31-9;
10. PIȚIGOIU, N. *Gestionarea conflictelor în sălile de clasă*. In: *Repozitoriul UPSC* [online] [citată 02 sept. 2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/498-501_0.pdf;
11. *Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II*. Chișinău: ME RM, 2016 [online] [citată 02 sept. 2022].



Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf;

12. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: MEC, 2018 [online] [cit. 02 sept. 2022].

Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf.

CZU 398(073)

FOLCLOR LITERAR – UN ALT FEL DE CURS OPȚIONAL LA DECIZIA ȘCOLII LITERARY FOLKLORE – ANOTHER TYPE OF OPTIONAL COURSE AT THE DECISION OF THE SCHOOL

***Beatrice-Maria STANDAVID, doctor, profesoară, grad didactic unu,
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România***

Rezumat: *Cursul opțional „Folclor literar” se adresează elevilor din clasa a X-a. Scopul cursului este de a-i familiariza pe elevi cu aspectele folclorului literar. Este conceput într-o manieră modernă, transdisciplinară. Se stabilesc legături cu alte discipline studiate: istorie, geografie, religie.*

Cuvinte-cheie: *folclor, curs opțional, modern, transdisciplinar, studiu*

Abstract: *The optional course "Literary Folklore" is aimed at students from the 10th grade. The aim of the course is to familiarize the students with the aspects of literary folklore. It is designed in a modern, transdisciplinary way. Connections are established with other subjects studied: history, geography, religion.*

Keywords: *folklore, optional course, modern, transdisciplinary, study*

I. Identitatea disciplinei școlare „Folclor literar”

1.1. Programă școlară ca instrument al reformei curriculare

Studiul opționalului *Folclor literar* își propune adoptarea unei paradigme didactice apte să-i ofere elevului premise pentru: cunoașterea vetrei de cultură și civilizație autohtonă, a aspectelor esențiale ce individualizează societatea rurală (concepții și credințe privind viața, moartea, familia); dezvoltarea personalității prin valorificarea unui nou instrument de cunoaștere – folclorul; cultivarea sensibilității și a interesului pentru valorificarea cunoștințelor de cultură generală – istorie, geografie, mitologie – asimilate prin studiul altor discipline, dintr-o perspectivă cross-curriculară;

a. *Competențe generice vizate prioritar de aria curriculară Limbă și comunicare* [1, pp. 75-77]:

<i>I. Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații</i>
1.1. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)
1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale
1.3. Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență
<i>II. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale</i>
2.1. Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe



bază de argumente și dovezi pertinente
<i>III. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială</i>
3.1. Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)
3.2. Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă
3.3. Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale
<i>IV. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții</i>
4.1. Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)
4.2. Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți
4.3. Analiza critică a faptelor și asumarea responsabilității pentru propria învățare
<i>V. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele</i>
5.1. Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural
5.2. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.
<i>VI. Manifestarea creativității și a spiritului inovator</i>
6.1. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice
<i>VII. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră</i>
7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale

b. Competențele Ariei curriculare Limbă și comunicare

În cadrul Ariei curriculare *Limbă și comunicare*, competențele sunt ordonate în jurul unor centre de interes, ceea ce face ca aria curriculară să aibă o concepție coerentă cognitiv, axiologic, și atitudinal prin contribuția fiecărei discipline cuprinse. Unele competențe (cele privind comunicarea, redactarea de referate, rezumate etc.) sunt identice la toate disciplinele din arie. Utilizarea corectă și adecvată a limbii în diferite situații de comunicare [1, p. 126-127]:

- Folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a textelor literare și non literare;
- Argumentarea în scris sau oral a propriilor opinii asupra unui text literar;
- Formarea unei strategii proprii de lucru cu textul;
- Receptarea, analiza și aplicarea, în exerciții a unei varietăți de fenomene lingvistice prezente în textele studiate;
- Interpretarea fenomenelor culturale, literare, lingvistice din perspectivă interdisciplinară.

1.2. Statutul academic și didactic al disciplinei

Disciplina *Folclor românesc* valorizează competențe dobândite pe cale non-formală care au relevanță socială susținând eforturile de integrare în societate: relaționare socială; realizarea comunicării în contexte variate și cu interlocutori diferiți; formarea unor comportamente de vorbitor și ascultător, necesare pentru exercitarea rolurilor sociale asumate. Spre deosebire de alte domenii ale cunoașterii umane, cultura și civilizația unei națiuni prezintă dezavantajul inexistenței în lumea reală, a unor repere clar delimitate. Din această perspectivă, cadrul didactic trebuie să penduleze între demersuri legate de lumea ideilor și demersuri legate de lumea obiectelor. Pe de altă



parte, *extinderea ariei de competență în zona* asumării valorilor unei societăți arhaice favorizează strategiile didactice care facilitează dezvoltarea gândirii critice, independente, însușirea unui stil de viață caracterizat prin participarea activă și conștientă.

Modelul didactic al disciplinei: Traseul de învățare pe care îl propune programa de *Folclor românesc* va fi concepută ca un parcurs eșalonat, în cadrul căruia se va urmări dobândirea competențelor necesare operării cu informația științifică precum și formarea unei culturi legate de tradițiile strămoșilor, utile continuării studiului altor discipline conexe și a legăturii cu alte obiecte de studiu. Un alt aspect definitoriu pentru traseul de învățare este *perspectiva-multidimensională* înțeleasă ca un mod de a gândi, a selecta, a examina și a utiliza materialele provenind din diferite surse menite să lămurească complexitatea unor fapte de folclor.

Aspectele comune din punct de vedere didactic cu alte discipline ale ariei curriculare *Limbă și comunicare* sunt: centrarea pe modelul comunicativ-funcțional destinat structurării capacităților de comunicare socială; definirea domeniilor disciplinei în termeni de capacități (receptare-exprimare); abordarea comunicării ca o competență umană esențială în acord cu concepția competențelor cheie.

1.3. Standardul curricular al disciplinei

1.3.1. Competențe generale vizate de disciplina de învățământ

a. Competențe disciplinare generale (CDG):

- CDG1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare;
- CDG2. Folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a diferitelor texte folclorice;
- CDG3. Aplicarea metodelor de cercetare adecvate în interpretarea producțiilor folclorice.

b. Competențe generale transversale (CGT) / aspecte legate de analiză critică, comunicare:

- CGT1. Interpretarea fenomenelor literare, lingvistice din perspectivă interdisciplinară;
- CGT2. Manifestarea disponibilității de colaborare în cadrul unor proiecte.

1.3.2. Indicatori de performanță:

- CDG1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare:
 - *Nivel bazal:* utilizarea corectă a termenilor folclorici identificați în textele prezentate;
 - *Nivel superior:* analizarea trăsăturilor caracteristice tuturor categoriilor folclorice studiate.
- CDG2. Folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a diferitelor texte folclorice:
 - *Nivel bazal:* identificarea elementelor caracteristice expresivității producțiilor folclorice;



- *Nivel superior*: utilizarea corectă a elementelor expresivității în cadrul producțiilor folclorice.
- CGD3. Aplicarea principiilor și metodelor de cercetare adecvate în interpretarea producțiilor folclorice:
 - *Nivel bazal*: Identificarea unor modalități posibile de abordare a unui subiect folcloric;
 - *Nivel superior*: Oferirea de argumente pentru, sau contra utilității unor metode de analiza a producțiilor folclorice.
- CGT1. Interpretarea fenomenelor folclorice din perspectivă interdisciplinară:
 - *Nivel bazal*: utilizarea criteriilor de analiză a faptelor folclorice din perspectiva a cel puțin două discipline complementare;
 - *Nivel superior*: interpretarea unor aspecte semnificative din textele folclorice din perspectiva unui set de valori propriu, bazat pe cunoștințele însușite la alte materii.
- CGT2. Manifestarea disponibilității de colaborare în cadrul unor proiecte:
 - *Nivel bazal*: Exprimarea unor opinii în legătură cu responsabilitățile posibil de asumat în cadrul unui proiect;
 - *Nivel superior*: Exprimarea unui punct de vedere argumentat asupra responsabilităților asumate în cadrul unui proiect.

II. Organizarea modulară a disciplinei pe an școlar

Clasa a x-a

2.1. Sistemul modular

Programa pentru disciplina *Folclor românesc* la clasa a X-a cuprinde două module disciplinare, un modul integrat și unul de sinteză:

- Modul inițial;
- Modulul 1 (disciplinar): Textul obiceiurilor cu funcție ritualică și ceremonială;
- Modulul 2 (disciplinar): Textul obiceiurilor fără funcție ritualică și ceremonială;
- Modulul 3 (integrat): Literatura și folclorul;
- Modul deschis.

2.2. Module specifice

Modul inițial.

Acest modul are ca scop: să constate gradul de pregătire al elevilor (definirea conceptelor de bază legate de producțiile folclorice, însușite în anii precedenți); să prezinte elevilor noua problematică: concepte (de exemplu, *sincretism folcloric*, *metode de cercetare directă*), inventarul de instrumente și surse necesare pentru cercetarea folclorului; să identifice posibile interese și oportunități de studiu care au legătură cu proiecte personale și școlare, stimulând astfel motivația pentru învățare a elevilor.

2.3. Modul disciplinar 1: Textul obiceiurilor cu funcție ritualică și ceremonială
A. Competențe specifice vizate de modul

COMPETENȚE	ABILITĂȚI	CUNOȘTINȚE	ATITUDINI
1.1. Aplicarea principiilor și metodelor de cercetare adecvate în interpretarea producțiilor folclorice	<ul style="list-style-type: none"> Exprimă opinii despre deferitele accepțiuni date folclorului 	<ul style="list-style-type: none"> Clasificarea conceptelor de folclor Evidențierea caracteristicilor folclorului Indicarea etapelor identificate în cercetarea folclorului Precizează principalele criterii ce delimitează sistemul obiceiurilor 	<p>Manifestă interes pentru descoperirea noilor accepțiuni date folclorului</p> <p>Demonstrează disponibilitate de a participa la dezbateri ascultând și luând în considerare părerile interlocutorilor</p>
1.2. Folosirea eficientă a instrumentelor tradiționale și moderne de documentare: dicționare, notițe, fișe de lucru	<ul style="list-style-type: none"> Recunoaște componentele de ordin structural specific fiecărui obicei popular Identifică și interpretează valorile stilistice și expresive în diferite tipuri de texte Aplică conceptele operaționale în analiza și discutarea practicilor folclorice 	<ul style="list-style-type: none"> Obiceiuri de iarnă Aplicarea criteriilor de clasificare a <i>colindelor</i> în stabilirea particularităților acestora Integrarea <i>cântecelor de stea</i> în contextul colindelor tradiționale Identificarea elementele definitorii teatrului popular: <i>Irozii și Turca</i> Stabilirea semnificațiile practicilor de Anul Nou: <i>Sorcova, Plugul și plugușorul copiilor</i> 	<p>Puntează aspectele definitorii ale producțiilor folclorice</p> <p>Cultivă sensibilitate față de receptarea operei</p> <p>Recunoaște importanța organizării sistemice a folclorului</p> <p>Asumă un set de valori estetice determinate de obiceiurile calendaristice</p>
1.3. Înțelegerea fenomenului de practică cu funcție ritualică, prin raportare la obiceiurile calendaristice	<ul style="list-style-type: none"> Explică modul în care obiceiurile tradiționale influențează viața societății. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Obiceiuri legate de muncile de primăvară – vară</i> Cunoașterea și înțelegerea conceptelor cheie legate de practicile agricole de primăvară: <i>paparudele, caloiianul, drăgaica, cântece de seceriș</i> 	<p>Dezvoltă o atitudine pozitivă față de practicile tradiționale</p> <p>Analizează implicațiile sociale și personale ale fenomenelor folclorice, legate de muncile agricole</p>
Autoevaluare:	abilități și deprinderi	de interpretare	

B. Aspecte metodologice

Alegerea textelor trebuie să aibă în vedere accesibilitatea, atractivitatea, valoarea și diversitatea textelor.

Problemele de analiză și interpretare vor avea ca suport didactic, textele care dezvoltă capacitatea de stabilire de corelații între diferitele perspective din care poate fi studiată creația populară

Demersul didactic vizează:

- exerciții de recunoaștere a diferitelor specii folclorice, de analiză și utilizare a lor;
- activități de dezbateri, argumentare, confruntare;



- proiecte individuale sau de grup, portofoliu, fișe de observare a fenomenelor folclorice.

Exemple de activități de învățare și produse realizate: invitarea unui etnolog, analiza unor fișe cu studii de caz, discutarea unor modalități de cercetare, analiza profilului profesional etc.

Metode și mijloace de învățământ cu contribuții semnificative în formarea competențelor specifice acestui modul: dezbateri, analiză de documente, joc de rol etc.

Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare și a altor surse de informare și de activități aplicative realizate în contexte formale, non-formale, sau informale: vizită la Muzeul etnografic, internet, materiale audio-video etc.

C. Aspecte evaluative

- CDS.1.1. Aplicarea principiilor și a metodelor de cercetare adecvate în interpretarea producțiilor folclorice:
 - *Nivel bazal:* Identificarea și analiza principiilor ce stau la baza analizei creației populare;
 - *Nivel superior:* Compararea metodelor de cercetare utilizate în interpretarea producțiilor folclorice.
- CDS.1.2. Folosirea eficientă a instrumentelor tradiționale și moderne de documentare: dicționare, notițe, fișe de lucru:
 - *Nivel bazal:* Utilizarea corectă a termenilor utilizați în documentare: Informatori, metode de cercetare, fișe de lucru, dicționare;
 - *Nivel superior:* Analizarea modului în care pot fi utilizate pe teren metodele de cercetare și documentare.
- CDS.1.3. Înțelegerea fenomenului de practică cu funcție ritualică, prin raportare la obiceiurile calendaristice:
 - *Nivel bazal:* Cunoașterea conceptelor de bază corelate practicilor cu funcție ritualică;
 - *Nivel superior:* Utilizarea conceptelor de specialitate în interpretarea fenomenelor folclorice.

Evaluarea inițială se poate realiza prin discuții cu elevii în cadrul cărora să se identifice nivelul de cunoaștere al acestora în relație cu domeniul folclorului (dacă există o bază de percepții, reprezentări, cunoștințe, concepte etc. care pot să se constituie într-o bază pentru activitățile ulterioare de învățare).

Evaluarea continuă se va realiza cu ajutorul probelor orale sau scrise.

Evaluarea finală poate consta în probe scrise sau orale, eseu argumentativ pe unul dintre subiectele subsumate tematicii modulului.

2.4. Modul disciplinar 2: Textul obiceiurilor fără funcție ritualică și ceremonială

A. Competențe specifice vizate de modul



COMPETENȚE	ABILITĂȚI	CUNOȘTINȚE	ATITUDINI
2.1. Plasarea adecvată a unei opere poetice în genul liric în funcție de caracteristicile structurale observate	<ul style="list-style-type: none"> Diferențiază particularitățile de limbaj Recunoaște valorile stilistice generate de utilizarea registrului popular al limbii 	<i>Producții lirice</i> <ul style="list-style-type: none"> Analizarea unor producții literare lirice: doina și strigătura 	Își asumă strategii proprii de interpretare a producțiilor lirice
2.2. Interpretarea textului epic; emiterea de păreri proprii asupra unui text literar	<ul style="list-style-type: none"> Recunoaște componentele de ordin structural specific fiecărei specii epice Aplică aceste componente pentru clasificarea operei literare într-o anumită categorie, gen și specie 	<i>Producții epice</i> <ul style="list-style-type: none"> Clasificarea producțiilor populare epice Caracterizarea specificului operelor epice: balada, legenda, basmul, snoava 	Dovedește disponibilitatea de a participa la analiza semnificațiilor textului epic
2.3. Utilizarea conceptelor operaționale în studiul producțiilor enigmatice	<ul style="list-style-type: none"> Se familiarizează cu procedee de cercetare specifice producțiilor enigmatice 	<i>Producții enigmatice</i> <ul style="list-style-type: none"> Identificarea specificului creațiilor populare enigmatice: ghicitori, proverbe și zicători 	Dezvoltă o atitudine pozitivă față de producțiile populare ce necesită efort în descifrare
Autoevaluare:	abiliți și deprinderi	de interpretare	

B. Aspecte metodologice

Vor fi abordate concepte operaționale, noțiuni specifice domeniului de studiu care vor fi integrate operațional în procesul didactic: accepțiunile termenului de folclor, genurile și specii folclorice; structura textului.

Demersul didactic vizează: exerciții de analiză și interpretare a fenomenelor folclorice; proiecte individuale sau de grup, portofoliu, fișe de observare a fenomenelor folclorice. *Exemple de activități de învățare și produse realizate:* invitarea unui etnolog, analiza unor fișe cu studii de caz, discutarea unor modalități de cercetare, analiza profilului profesional etc.

Metode și mijloace de învățământ cu contribuții semnificative în formarea competențelor specifice acestui modul: dezbateri, analiză de documente, studii de caz.

Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare și a altor surse de informare și de activități aplicative realizate în contexte formale, non-formale, sau informale: excursii tematice, internet, materiale audio-video etc.

C. Aspecte evaluative

- CDS. 2.1. Plasarea adecvată a unei opere poetice în genul liric, în funcție de caracteristicile structurale observate:
 - *Nivel bazal:* Definirea caracteristicilor genului liric popular;
 - *Nivel superior:* Compararea diferitelor specii ale genului liric.
- CDS. 2.2. Interpretarea textului epic; emiterea de păreri proprii asupra unui text literar:

- *Nivel bazal:* Identificarea caracteristicilor de bază ale epicii populare;
- *Nivel superior:* Utilizarea terminologiei de specialitate în interpretarea producțiilor epice.
- CDS. 2.3. Utilizarea conceptelor operaționale în studiul producțiilor enigmatice:
 - *Nivel bazal:* Utilizarea corectă a termenilor de specialitate în definirea creațiilor populare enigmatice;
 - *Nivel superior:* Analizarea modului în care creațiile enigmatice se regăsesc în alte producții folclorice.

Evaluarea inițială se poate realiza prin discuții cu elevii în cadrul cărora să se identifice nivelul de însușire al elementelor definitorii folclorului

Evaluarea continuă se va realiza cu ajutorul probelor orale sau scrise.

Evaluarea finală poate consta în probe scrise sau orale, activitate în grup pe unul dintre temele prezentate modulului, exerciții de reflecție.

2.5. Modul integrat

A. Competențe specifice vizate de modul

COMPETENȚE	ABILITĂȚI	CUNOȘTINȚE	ATITUDINI
3.1. Recunoașterea unor stereotipii culturale și analizarea lor critică-reflexivă	<ul style="list-style-type: none"> • Exersează capacități de stabilire a legăturii dintre experiențe personale și reprezentări sociale despre literatura populară 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrarea impactului producțiilor folclorice asupra operelor de artă (producere și conservare) 	Emiterea de judecăți de valoare cu privire la mesajul artistic
3.2. Cunoașterea, înțelegerea, și analizarea fenomenelor folclorice din societatea contemporană	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarea în proiecte culturale locale 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematika actuală a patrimoniului cultural 	Aplică aceste componente pentru clasificarea operei literare într-o anumită categorie, gen și specie.
3.3 Participarea la activități de grup inițiate și organizate cu scopul realizării unor portofolii tematice	<ul style="list-style-type: none"> • Analizarea critică a mesajelor transmise de producțiile folclorice 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarea unor portofolii tematice 	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de munca în echipă
Autoevaluare: abilități și deprinderi		de interpretare	

B. Aspecte metodologice

Vor fi abordate noțiuni specifice domeniilor de studiu complementare care vor fi integrate operațional în procesul didactic.

Demersul didactic vizează: exerciții de comparare și interpretare a fenomenelor folclorice; proiecte individuale sau de grup, portofoliu, fișe de cercetare a fenomenelor folclorice.

Exemple de activități de învățare și produse realizate: informare directă pe teren, studii de caz, discutarea unor modalități de cercetare, analiza profilului profesional etc.

Metode și mijloace de învățământ cu contribuții semnificative în formarea competențelor specifice acestui modul: dezbateri, problematizări, studii de caz etc.



Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare și a altor surse de informare și de activități aplicative realizate în contexte formale, non-formale, sau informale: excursii tematice, internet, materiale audio-video etc.

C. Aspecte evaluative

3.1. Recunoașterea unor stereotipii culturale și a reflecția asupra lor:

- *Nivel bazal:* identificarea și analiza stereotipiilor culturale manifestate în arta contemporană de inspirație folclorică;
- *Nivel superior:* compararea stereotipiilor culturale provenite din arii și epoci diferite, identificarea și analiza unui stereotip din perspectivă multiculturală.

3.2. Cunoașterea, înțelegerea, și analizarea fenomenelor folclorice din societatea contemporană:

- *Nivel bazal:* enumerarea unor opere reprezentative pentru arta, literatura și arhitectura inspirate din creația populară;
- *Nivel superior:* analiza în scris a unei opere artistice de inspirație folclorică.

3.3 Participarea la activități de grup inițiate și organizate cu scopul realizării unor portofolii tematice:

- *Nivel bazal:* Exprimarea intenției de a asuma un rol în realizarea portofoliilor tematice;
- *Nivel superior:* Asumarea unui set de responsabilități care le revin pentru definitivarea portofoliilor tematice.

2.6. Modul deschis

A. Competențe specifice vizate de modul

Poate viza elemente de consolidare, exersare, îmbogățire a achizițiilor anterioare, având funcții de remediere, consolidare, stimulare sau sinteză.

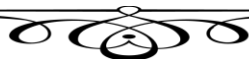
COMPETENȚE	ABILITĂȚI	CUNOȘTINȚE	ATITUDINI
4.1. Integrarea opiniilor critice în expuneri orale diferite și în diverse tipuri de enunțuri scrise	<ul style="list-style-type: none">• Analizează critic mesajele producțiilor populare	<ul style="list-style-type: none">• Identificarea caracterului sincretic al producțiilor folclorice: șezătoarea, clacă	Manifestă sensibilitate în receptarea creațiilor populare
4.2. Recunoașterea componentelor de ordin structural specific fiecărei creații populare	<ul style="list-style-type: none">• Recunoaște componentele de ordin structural specifice fiecărei opere populare	<ul style="list-style-type: none">• Analiza comparativă a producțiilor populare	Cultivă o atitudine de respect pentru creația populară
Autoevaluare:	abilități și deprinderi	de interpretare	

B. Aspecte metodologice

Problemele de analiză și interpretare vor avea ca suport didactic, textele care dezvoltă capacitatea de stabilire de corelații între perspectivele din care poate fi studiată creația populară.

Demersul didactic vizează: proiecte individuale sau de grup, portofoliu, fișe de observare a fenomenelor folclorice, etc.

Exemple de activități de învățare și produse realizate: studii de caz cercetare directă, discutarea unor modalități de cercetare, analiza profilului profesional etc.



Metode și mijloace de învățământ cu contribuții semnificative în formarea competențelor specifice acestui modul: dezbateri, analiză, joc de rol etc.

Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare și a altor surse de informare și de activități aplicative realizate în contexte formale, non-formale, sau informale: vizită la Muzeul etnografic, internet, materiale audio-video etc.

C. Aspecte evaluative

- CDS. 4.1. Integrarea opiniilor critice în expuneri orale diferite și în diverse tipuri de enunțuri scrise:
 - *Nivel bazal:* Utilizarea criteriilor de analiză a faptelor folclorice din perspectiva a cel puțin două discipline complementare;
 - *Nivel superior:* Compararea metodelor de analiză utilizate în interpretarea producțiilor folclorice sincretice.
- CDS. 4. 2. Recunoașterea componentelor de ordin structural specific creației populare:
 - *Nivel bazal:* Utilizarea corectă a termenilor folclorici identificați în textele prezentate;
 - *Nivel superior:* Emiterea de judecăți de valoare cu privire la structura mesajului artistic.

Referințe bibliografice:

1. MIRESCU, Silviu (coord). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012. 274 p. ISBN 978-973-30-3146-8.

CZU 37.091:159.942

DIMENSIUNI ACTUALE ÎN ABORDAREA MANAGEMENTULUI CONFLICTELOR PEDAGOGICE CURRENT DIMENSIONS IN APPROACHING THE MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL CONFLICTS

***Tatiana ȘOVA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Maia BOROZAN, profesoară universitară, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Articolul prezintă un demers investigațional al factorilor generatori de conflicte pedagogice de natură intrapersonală și interpersonală ce stimulează dezvoltarea profesională și personală, dar în același timp constituie un blocaj serios în comunicarea pedagogică. Sunt evidențiate strategii de soluționare constructivă a conflictelor pedagogice prin manifestarea culturii emoționale, prin afirmarea profesionalismului pedagogic, prin valorificarea resurselor interpersonale și a celor intrapersonale și prin gestionarea eficientă a stresului la locul de muncă.*

Cuvinte-cheie: *conflicte pedagogice, factori interpersonali, factori intrapersonali, cultură emoțională, stres profesional, dezvoltare profesională, dezvoltare personală*

Abstract: *The article presents an investigative approach to the factors that generate pedagogical conflicts of an intrapersonal and interpersonal nature that stimulate professional and personal development, but at the same time constitute a serious blockage in pedagogical communication. Strategies for the constructive resolution of pedagogical conflicts are highlighted by demonstrating emotional culture, by affirming pedagogical professionalism, by capitalizing on interpersonal and intrapersonal resources and by effectively managing stress at work.*

Keywords: *pedagogical conflicts, interpersonal factors, intrapersonal factors, emotional culture, professional stress, professional development, personal development*



Retrospectiva asupra stilurilor manageriale și ambiguitățile organizaționale motivează pentru cunoașterea științifică a esenței conflictului ca fenomen social, care a devenit subiectul unor dezbateri controversate în diferite etape de evoluție a gândirii pedagogice. Literatura de specialitate a stabilit caracterul inevitabil al conflictelor pedagogice pe dimensiunile (intrapersonală și interpersonală) generate de caracterul eterogen și imprevizibil al mediului social, de care ființa umană are atâta nevoie în edificarea sa socio-profesională. Mediul profesional se dovedește a fi una din principalele surse de tensiuni și conflicte, întrucât aici oamenii se afirmă, își validează propriile valori, aspirații și idealuri, luptă permanent pentru satisfacerea nevoilor profesionale. Conflictul interpersonal, intergrupă, organizațional sau social, a fost interpretat ca un fenomen cu valențe exclusiv distructive, mare consumator de resurse, veritabil impediment în calea dezvoltării societății [4].

În acest context, exprimăm acordul cu punctele de vedere ale autorilor A. Neculau, care apreciază conflictul ca pe „o sursă de schimbare a individului, a sistemului în care acesta evoluează” și ale lui B. Mayer, care interpretează conflictul ca un fenomen psihosocial tridimensional, ce implică o componentă cognitivă (percepția situației conflictuale), o componentă afectivă (emoțiile și sentimentele generate de conflict) și aria comportamentală (comunicarea) [Apud, 1]. În același timp, conflictul constituie un factor de menținere și consolidare a climatului socio-afectiv pozitiv, a echilibrului psihic și relațional sau, dimpotrivă, de reglare și dezorganizare în mediul educațional.

Din aceste considerente, vom lua în discuție termenii de *cultură psihologică*, prin care se înțelege gradul de maturitate a proceselor psihice a indivizilor, în general, și *cultură emoțională*, în special, care prezintă puterea personală de disciplinare a conduitei emoționale prin canalizarea energiei emoționale pentru obținerea beneficiilor profesionale și inhibarea impulsurilor distructive în comunicarea profesională. Un termen care se impune a fi analizat în acest sens este termenul de *cultură pedagogică* prin care avem în vedere gradul de stăpânire a unui sistem de competențe profesionale care permit realizarea eficace a rolurilor profesionale ale cadrelor didactice și crearea unui climat favorabil activității educaționale.

În cele mai multe cazuri managerii instituțiilor de învățământ au tendința de a genera, alimenta și escalada conflicte interpersonale în mediul profesional pentru a-și consolida propriile poziții în cadrul organizației. În cheia acestei analize a factorilor ce influențează gestionarea conflictelor pedagogice distingem *factori obiectivi* care acționează din afara voinței profesorilor și scapă controlul acestora și *factori subiectivi* derivați din modul în care acționează profesorii și se raportează la diferitele aspecte ale comunicării profesionale. Printre factorii obiectivi ce țin de modul în care profesorii își desfășoară activitatea sau de contextul în care își desfășoară activitatea pedagogică evidențiem: *insuficiență de resurse, timp, perturbări ale structurii rolurilor, condiții inadecvate* (situație de criză etc.) etc. Factorii subiectivi influențează generarea unui potențial de conflictualitate și configurarea situației conflictuale prin desfășurarea epizodului conflictual: cunoașterea, interpretarea greșită a unor aspecte ale realității,

nedezvoltarea competențelor de comunicare, empatia, incompatibilități la nivelul caracterial și incompatibilități în planul valorilor; insatisfacții, nemulțumiri, frustrări [8].

Factorii de natură administrativă	Factorii de natură intrapersonală	Factorii de natură interpersonală
<ul style="list-style-type: none"> • Presiunile exercitate din perspectiva multiplelor roluri profesionale și exigențe instituționale; • Relațiile cu personalul administrativ; • Diversitatea factorilor ce distorsionează comunicarea managerială etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprezentările individuale ale cadrelor didactice privind prestația didactică; • Exigențele personale privind avansarea în carieră; • Competențele sociale; • Cultura profesională etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura comunicării profesionale; • Relațiile în colectiv; • Strategiile de avansare în carieră a profesorilor; • Veniturile salariale; • Calitățile personale ale profesorilor etc.

Fig.1. Factorii generatori de conflicte pedagogice în mediul profesional

Semnificativă pentru cercetare este opinia cercetătorului Morton Deutsch, care identifică opt categorii de factori care afectează rezolvarea conflictelor: *orientarea cooperantă și competitivă a părților față de conflict; caracteristicile de personalitate ale celor aflați în conflict; relațiile anterioare dintre părțile implicate (atitudini, credințe și așteptări față de celălalt); natura problemei (reală sau subiectivă); perpetuarea și escaladarea conflictului; publicul interesat în conflict; strategia și tacticile folosite de părțile în conflict etc.*

Efectele conflictelor pedagogice pot fi atât distructive, cât și constructive. De cele mai dese ori managerii instituțiilor de învățământ, dar și cadrele didactice văd doar *efectele distructive* ale conflictului precum supărarea, ura, revolta, ofensa, indignarea, disconfortul emoțional, depresia, insatisfacția, brutalitatea, diminuarea interesului pentru activitate etc. În cazurile soluționării conflictelor în favoarea celor mai puternici, pot apărea situații neprevăzute, în special din partea celui care a pierdut conflictul.

Cu totul alta este situația *efectelor constructive* ale conflictelor. În opinia cercetătorilor, conflictul are consecințe pozitive când soluționarea este de tipul câștig-câștig. În asemenea situații pot fi dezvoltate aptitudinile de a pronostica și de a conduce interacțiunile interpersonale și chiar poate fi realizat un proces destul de complex de formare/ dezvoltare personală. Or, contradicțiile și soluționarea lor sunt o modalitate eficientă de formare a personalității, în special, a comportamentelor și a trăsăturilor de caracter. D. G. Skott afirmă că prin conflict putem vedea ce trebuie să schimbăm în propria persoană, calea corectă și incorectă în relațiile interpersonale cu oponentul, ce trebuie schimbat pentru a îmbunătăți situația, ce bariere frânează în plan comportamental ca apoi să le putem înlătura etc. Soluționarea optimă a conflictului stimulează perfecționarea intelectuală, morală, estetică a oamenilor, îmbunătățește relațiile dintre ei, valori axiologice precum toleranță, bunăvoință, independență, compasiune și retrăire, cristalizează demnitatea umană, mobilizează voința, rațiunea, simțurile, distruge dușmănia etc. [6, p. 27-28].



Deci, recomandarea noastră este să nu ne fie frică de conflicte pedagogice, fiindcă soluționarea problemei înseamnă împăcare cu alții, diminuarea barierelor în comunicarea organizațională, dar și stimularea echilibrului emoțional și a stării de bine.

Din acest unghi de vedere, *managementul conflictelor* presupune arta comunicării manageriale, care permite realizarea obiectivelor profesionale prin valorificarea resurselor personale în beneficiul instituției de învățământ și a intereselor de avansare în cariera pedagogică.

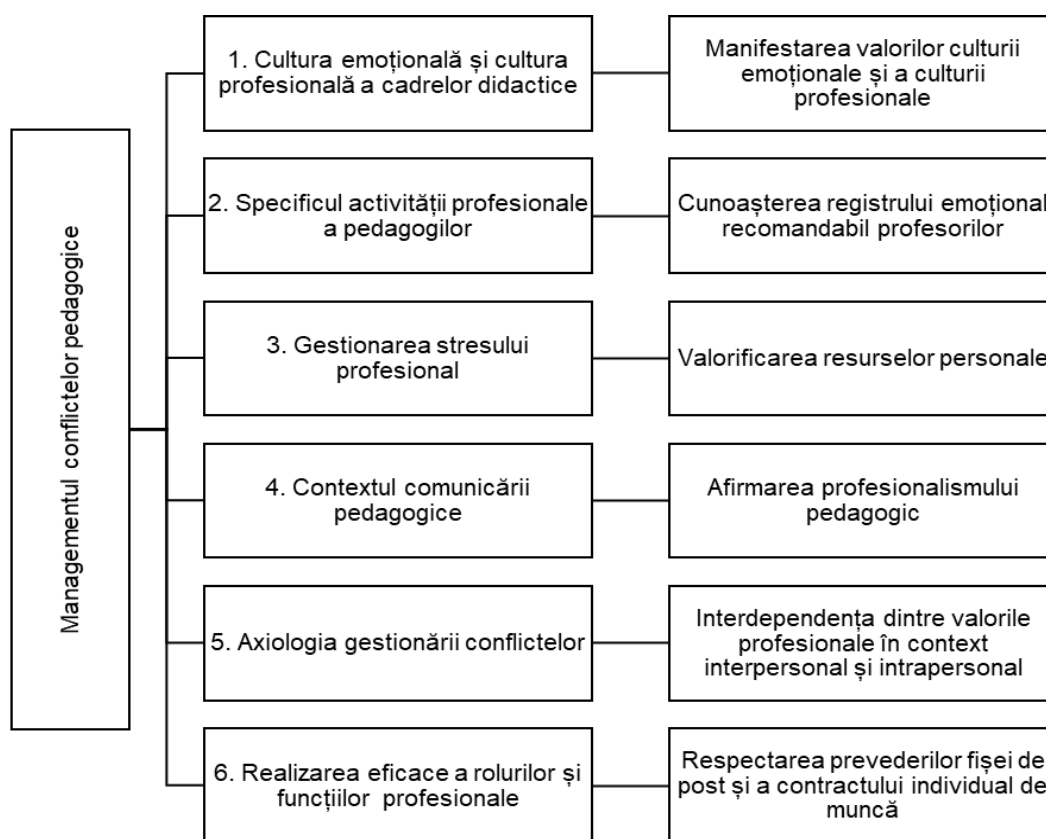


Fig. 2. Un posibil Model de gestionare a conflictelor pedagogice

Valorificarea eficientă a situațiilor pedagogice marcate de conflicte interpersonale constituie rezultatul unui proces complex și dinamic de învățare socială. Soluționarea conflictelor solicită o implicare emoțională de înalt nivel.

1. *Cultura emoțională și cultura profesională a cadrelor didactice* este indicatorul calității serviciilor educaționale, în ultimele două decenii competențele sociale și cele emoționale fiind integrate în cultura pedagogică, spectrul emoțional al profesorului reflectând nivelul culturii profesionale a acestora. Cultura emoțională presupune acumularea în universul afectiv a unui spectru de emoții specifice activității pedagogilor. Abordarea culturii profesionale, în acest sens, implică recunoașterea la nivel european și național a competențelor socio-emoționale aprobate ca și competențe-cheie necesare împlinirii personale și succesului profesional. Interesul pentru studiul problematicii vizate a apărut în contextul dezbaterilor științifice despre comunicarea profesională în context organizațional.



Aceasta presupune munca emoțională, prin care se înțelege autoinducerea unor trăiri afective pozitive pentru menținerea înfățișării exterioare ce ar produce educaților o stare adecvată de spirit. Principalele dimensiuni ale muncii emoționale sunt:

- exprimarea trăirilor afective pozitive;
- suprimarea trăirilor negative;
- efortul emoțional și autoreglarea emoțională;
- disonanța, consonanța și devianța emoțională.

Cultura emoțională presupune managementul energiei emoționale în conduita profesională, canalizarea adecvată a acesteia asupra comunicării pedagogice cu randament sporit al implicării emoționale și nivel înalt de feedback [3].

Din această perspectivă, pentru anticiparea conflictelor pedagogice se impune formarea unor competențe sociale demne de a fi luate în considerare în procesul anevoios de pregătire a cadrelor didactice: *toleranță comunicativă, autoreglare emoțională și echilibru emoțional, pronosticarea reacțiilor emoționale prin abordarea empatică și adoptarea unor decizii conforme situațiilor pedagogice create.*

Destinderea emoțională și gluma inofensivă conduc la conexiuni rezonante de la *creier la creier* deoarece emoțiile sunt inerente conflictului. Anumite emoții (îndeosebi emoțiile-șoc de genul furiei, disperării, spaimei, urii, dar și tensiunea, frustrația, tristețea sau teama) ale persoanelor se cer cu prioritate detensionate. Cultura emoțională implică realizarea dimensiunii atitudinale a comunicării prin oportunitățile de limbaj prin conținuturile afectiv-atitudinale care se transmit 55% - prin nonverbal, 38% - prin paraverbal și doar 7% - prin verbal.

Conținuturile implicite se transmit prin limbajul paraverbal și nonverbal, în timp ce prin limbajul verbal se transmit conținuturi explicite, comunicarea nonverbală având rol explicativ și ilustrativ. Comunicarea pedagogică devine mai persuasivă, dacă se asociază la receptor cu emoții pozitive și dacă la informații se adaugă argumente emoționale. Stilul comunicațional poate fi deschis sau rigid. Prin orientările sale atitudinale profesorii potențează sau blochează comunicarea profesională.

Din cauza problemelor de comunicare în majoritatea conflictelor oamenii ajung să acționeze împotriva propriilor interese, arătându-se mai interesați să-și exprime sentimentele, decât să obțină satisfacerea nevoilor profesionale care a cauzat intrarea acestora în conflict. Distingem aspectul expresiv al conflictelor și *aspectul orientat spre rezultat*. În mediul educațional conflictele trebuie orientate întotdeauna spre rezultate. Iată de ce profesorii sunt responsabili de evaluarea permanentă a repertoriul său emoțional transmis în contextul comunicării.

2. *Specificul activității profesionale a pedagogilor* rezultă din oportunitatea comunicării permanente în mediul profesional, activitatea pedagogică fiind atribuită profesiilor bazate pe comunicare și relaționare cu oamenii. Eficienți pot fi considerați profesorii care reacționează într-un mod creator la diferențele personale, acționează în acord cu normele eticii pedagogice în funcție de caracteristicile specifice ale contextului interacțiunii comunicative. Cadrele didactice trebuie să transmită conținuturi emoționale care vor genera educaților stări de spirit pozitive. De regulă, aceștia impresionează prin originalitatea expresiilor emoționale provocând deschidere spre comunicare, stimulează



instaurarea orientării pozitive și extinderea acordului și a rezonanței sociale. Profesorii rezonanți excelează în arta relațiilor interpersonale prin stilul lor democratic, întemeiat pe un sistem de competențe emoționale care le definesc charisma pedagogică.

3. *Gestionarea stresului profesional în situații pedagogice de conflict* presupune valorificarea resurselor personale reflectate în valorile competenței de management al stresului ocupațional Rezistența psihofiziologică, Inhibiția impulsurilor conflictogene, Disponibilitate socioprofesională, Empatie pedagogică, Comportament prosocial, Responsabilitate profesională [7].

Tot aici recomandăm aplicarea unor strategii de prevenire a situațiilor pedagogice de conflict prin reducerea stresului la locul de muncă: crearea independență sau cu implicarea managerilor școlari a zonei de confort profesional prin echilibrarea încărcăturii muncii; clarificarea și actualizarea obligațiilor și responsabilităților conforme fișei de post; varierea sarcinilor individuale și colective pentru evitarea plictiselii; menținerea contactului emoțional prin interacțiuni cu oamenii în raport cu cerințele postului; monitorizarea problemelor de ordin ergonomic, fizic, psihoemoțional etc.

4. *Contextul comunicării pedagogice* presupune afirmarea profesionalismului pedagogic prin utilizarea unui vocabular decent, a unei atitudini binevoitoare față de sine și față de cei din jur și a unei cooperări constructive. Interacțiunea dintre participanții la procesul educațional, reflectată în comunicarea pedagogică, este unul dintre factorii-cheie în asigurarea calității procesului respectiv. În plus, canalele de comunicare sunt în interdependență permanentă, de aceea trebuie evitate sau monitorizate situațiile de conflict caracterizate prin dorința profesorului de a-și afirma poziția sau prin protestul elevilor împotriva evaluării/ aprecierii subiective etc. Deținerea culturii comunicării pedagogice condiționează prevenirea conflictelor în mediul educațional. Or, conflictul este cu mult mai ușor de prevenit decât de soluționat.

5. *Axiologia gestionării conflictelor* reflectă aspecte de educare a valorilor profesionale precum reziliența profesională, respectul de sine și de alții, creativitatea pedagogică, empatia, comunicarea asertivă, toleranța comunicativă, orientarea prosocială pozitivă, optimismul și responsabilitatea pedagogică. În contextul factorilor de natură pandemică care au consolidat serios comunicarea pedagogică on-line și valorificarea intensă a tehnologiilor informaționale în învățământul superior, preocupările științifice ale savanților din variate spații geografice fac posibilă descoperirea esenței managementului conflictelor pedagogice.

Se constată faptul, că această situație exceptă elemente ale conținuturilor curriculare care se transmit implicit (*curriculum ascuns prin care se înțeleg valorile care se transmit implicit infuzând orice discurs didactic*). Ne referim la elementele implicite, valori purtate de personalitatea cadrelor didactice exprimând referențialul axiologic particular, experiența de viață, preferințele, opiniile, predispozițiile valorice. Comunicarea pedagogică coagulează experiențe diferite și prezintă un câmp axiologic unde se formează atitudini profesionale. Prin urmare, etica pedagogică implică angajarea atentă în raporturile interpersonale și transmiterea explicită a valorilor profesionale.



6. *Realizarea eficace a rolurilor și funcțiilor profesionale* stipulate în actele normative ce stau la baza managementului instituțional, inclusiv respectarea prevederilor fișei de post și a contractului individual de muncă, pot preveni sau gestiona eficient conflictele pedagogice.


Concluzionând putem afirma că vasta problematică a gestionării conflictelor preocupă nu doar comunitatea pedagogică, ci și întreaga omenire. În ultimul deceniu, s-au făcut progrese importante în studiul managementului conflictelor. La ora actuală funcționează organizații, programe și comisii axate pe soluționarea conflictelor care oferă servicii alternative de mediere, consiliere („Programul Cornell pentru Managementul Conflictelor de Mediu”, programe de mediere în mediul universitar) sau resurse („Centrul de Rezolvare a Disputelor” din Florida, „Programul de Asistență a Personalului Didactic” din Universitatea Pennsylvania, „Resurse în Rezolvarea Conflictelor”, la Nova Southern University). Există, de asemenea, instituții de învățământ pentru specializări (secții de studii universitare, programe de studii în analiza și/sau rezolvarea conflictului, doctorate), programe speciale pentru certificare în rezolvarea conflictelor, organizații și „rețele specializate” (Rețeaua Internațională pentru Rezolvarea Conflictelor, Chatswood, Australia).

Rețeaua Internațională pentru rezolvarea conflictelor, inițiată și condusă de Stella Cornelius și Helena Cornelius, are drept scop „cercetarea, dezvoltarea, implementarea teoriei și practicii rezolvării conflictului printr-o rețea națională și internațională” ce oferă categorii de servicii, printre care pregătirea de profesori pentru rezolvarea conflictelor, grupe de consultanță, resurse (cărți, manuale, casete audio și video), asistență pentru predarea Conflictologiei în învățământ, managementul conflictelor, activități internaționale), sprijinirea profesioniștilor în rezolvarea conflictelor, organizarea de workshop-uri publice pentru administrație de stat, organizații profesionale și persoane particulare [5].

Actualmente funcționează programe de soluționare a conflictelor care, deși variază în funcție de ocupație și tipuri de conflicte pe care se concentrează, au elemente comune esențiale. Or, perceperea corectă și adecvată a situațiilor pedagogice de conflict, analiza detaliată a cauzelor/ motivelor conflictelor pedagogice, deschiderea spre o comunicare pedagogică constructivă și asertivă, crearea și menținerea unui climat socioafectiv de încredere și respect reciproc sunt modalități eficiente de prevenire și soluționare a conflictelor pedagogice.

Referințe bibliografice:

1. BOGATHY, Zoltan. *Conflicte în organizații*. Timișoara: Eurostampa, 2003. 250 p. ISBN 973-8244-89-7;
2. BELL, Arthur. *Gestionarea conflictelor în organizații. Tehnici de neutralizare a agresivității verbale*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 973-46-0421-X;
3. CÔJOCARU-BOROZAN, Maia. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8;
4. DUȚESCU, Cristi. *Managementul conflictelor într-o manieră constructivă* [online] [citât 22 sept. 2022]. Disponibil: <https://psihoteca.ro/managementul-conflictelor-intr-o-maniera-constructiva/>;
5. NECHITA, Radu. *Către leadership prin management: Instrumente de management care inspiră*. Iași: PIM, 2020. 208 p. ISBN 9786061356843 [online] [citât 23 sept. 2022]. Disponibil: <https://mentortraining.ro/strategia-harvard-in-managementul-conflictelor/>;

-
- 
6. PATRAȘCU, Dumitru. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Tipografia Relama, 2016. 552 p.;
 7. ȘOVA, Tatiana. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2;
 8. [online] [citat 23 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.stepbyme.ro/detalii-consitiere/7/gestionarea-conflictelor-in-mediul-educaional/>.

CZU 37.041

**INCURSIUNE ISTORICĂ ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI
DE AUTOEDUCAȚIE
HISTORICAL INCURSION IN THE EVOLUTION OF THE SELF-EDUCATION
CONCEPT**

**Elena TĂNĂSESCU, directoare, grad didactic unu,
Grădinița Nr. 23, Sector 2, București, România**

Rezumat: *Articolul prezintă o incursiune în dezvoltarea semnificațiilor conceptului de autoeducație evocate în literatura filosofică, psihologică și pedagogică. Asociată învățării autonome și autoreglate, autoeducația este cea mai eficientă formă de învățare ce definește capacitatea educaților de a învăța independent și a se implica activ, autoreglându-și învățarea pentru atingerea performanțelor. Autoreglarea învățării este recunoscută ca obiectiv esențial al educației și ca o competență prioritară și condiție determinantă a succesului.*

Cuvinte-cheie: *învățare autonomă, autoeducație, învățarea autoreglată*

Abstract: *The article presents an incursion into the development of the meanings of the concept of self-education evoked in the philosophical, psychological and pedagogical literature. Associated with autonomous and self-regulated learning, self-education is the most effective form of learning that defines the ability of the educated to learn independently and get actively involved, self-regulating their learning to achieve performance. Self-regulation of learning is recognized as an essential objective of education and as a priority competence and main condition for success.*

Keywords: *autonomous learning, self-education, self-regulated learning*

Actualitatea cercetării autoeducației este determinată de schimbările permanente din societatea contemporană, care avansează sistemului educațional cerința adaptării valorice într-o manieră permanentă la noile exigențe pentru ca să răspundă noilor aspirații privind învățarea unor strategii eficiente de autoeducație în acord cu valorile lumii contemporane, evidențiate în documentele UNESCO, în Legea învățământului, Codul educației, Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova, Programul Național de dezvoltare a învățământului, inclusiv, documentele curriculare pe discipline școlare ce orientează spre renovarea permanentă a educației la nivel teleologic, axiologic și tehnologic.

Autoeducația sau învățarea autoreglată este cea mai corectă și eficientă formă de învățare ce definește, capacitatea subiecților de a învăța efectiv în mod independent, de a se implica și a fi activ în procesul de învățare, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor. Asimilarea strategiilor de autoînvățare este recunoscută drept competență centrală în contextul actual al educației. Analiza literaturii de specialitate ne demonstrează că este importantă formarea unui stil de autoeducație.



Originea termenului de autoeducație, din punct de vedere etimologic, provine din grecescul „autos”, care înseamnă „*educația de sine însuși*” și latinescul „*educatio*”, reprezentând „*creștere, hrănire, cultivare*”, devenind astfel „*educația prin sine însuși*”, un sistem de acțiuni de învățare independentă, fără profesor, confirmând încă din cele mai vechi timpuri, ideea necesității de a învăța permanent.

Oportunitatea cercetării derive din proverbul popular „*Omul toată viața învață*”, precum și maxima latină „*Ne discere cessa*” („*Nu înceta să înveți*”), teze cu înalt potential educative, arată caracterul universal și existența milenară a conceptelor derivate din aceste semnificații: autoînvățare, autodezvoltare, autoformare etc. Interpretând semnificațiile lansate în literatura pedagogică, constatăm, că *a învăța să înveți și a te perfecționa continuu* sunt condițiile educației permanente, activitate complexă și conștientă a ființei umane, desfășurată în vederea desăvârșirii personalității.

O dovadă a faptului că filosofii antici ai Greciei erau preocupați de desăvârșirea personală a individului prin acțiuni intenționate, cu accent pe dezvoltarea personalității din punct de vedere intelectual, moral, estetic, o reprezintă motto-ul pitagorenilor inscripționat pe frontispiciul Oracolului din Delphi, „*Cunoaște-te pe tine însuți!*”.

Ideea autoeducației nu este nouă, necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric fiind intuită în timp, debutând cu ideile clasice ale pedagogiei tradiționale. Încă în secolul al XVII -lea, Jan Amos Comenius (1592-1670) afirma în lucrările sale că „*toată viața este școală*” („*tota vita schola est*”) [10, pp. 16-96] – o reflecție teoretică, pe care specialiștii și știința, aveau să o valideze ulterior, confirmând astfel faptul că „*pentru fiecare om, viața sa este o școală, de la leagăn până la mormânt*” [Ibidem, pp. 16-96].

Pregătirea pentru autoeducație se realizează prin întreg procesul de educație. Încă de la vârsta timpurie se pun bazele autoeducației prin formarea în familie a unor deprinderi de autoservire, igienico-sanitare, de comportare civilizată și apoi a celor legate de activitatea școlară. Prin educație se formează calitățile volitive și cele moral-caracteriale absolut necesare în autoeducație. Se poate afirma că educația care precede autoeducația oferă tânărului direcția devenirii sale, îi formează priceperi și deprinderi necesare unui comportament independent și îi cultivă încrederea în sine [26, pp. 402-406].

Nicolae Iorga, în lucrarea „*Cugetări*”, susținea că: „*Învățat e omul care se învață neconținut pe sine și învață neconținut pe alții*”, subliniind astfel faptul, că individul care dorește, se autoeducă permanent, își formează personalitatea echilibrat, participă la dezvoltarea societății și la educarea celorlalți membrii ai comunității din care face parte [12, pp. 44-79].

La începutul secolului, *autoeducația* era definită foarte simplu: educația de sine [8, p. 31] sau „*Educația prin sine însuși*” [2, pp. 5-23, pp. 48-131]. În lucrarea „*Educație prin sine însuși*”, Garabet Aslan arată că autoeducația presupune cel puțin trei condiții: (a) cel ce se educă este concomitent educator și educat; (b) aceasta înseamnă că o parte a sa („*educatorul*”) trebuie să posede însușiri superioare celeilalte părți („*educatul*”); (c) trebuie să posede un grad de voință și energie care să completeze și să



dezvolte însușirile pozitive și să le corecteze pe cele negative [Ibidem, pp. 5-23, pp. 48-131].

Prețioase semnificații descoperim în *Dicționarul de pedagogie*, coordonat de Dumitru Salade, *autoeducația* este definită ca „activitatea conștientă, intenționată pe care un individ o desfășoară pentru formarea sau desăvârșirea propriei persoane” [11, pp. 20-28]. Dezvoltând această idee, A. Barna declara că „*autoeducația poate fi definită ca fiind activitatea ființei umane desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități*”, deci *autoinstruirea* reprezintă doar o dimensiune a autoeducației, vizând dobândirea independentă a cunoștințelor, fapt care nu acoperă în întregime semnificația conceptului de autoeducație [5, pp. 71-162].

Autorul rus, A.G. Kovalev arăta că „*autoeducația este o activitate conștientă, planificată și sistematică, desfășurată de ființa umană asupra sa, cu scopul autoperfecționării sau formării noilor trăsături proprii personalității necesare în prezent și în viitor*” [13, pp. 5-48]. Judecând din perspectivă procesuală, Paul-Popescu Neveanu în „Dicționar de psihologie” prezintă autoeducația ca „proces de formare a propriei personalități și conduite conform unor modele și cerințe în baza unor eforturi personale” [16, pp. 38-39].

Ioan Nicola definește *autoeducația* și clarifică, în același timp, diferențele dintre termenii de *autoinstruire* și *autoformare*, ce intră în componența acesteia. Pentru autorul vizat, „*autoeducația* presupune acțiunea de a învăța singur; este o acțiune a insului asupra sa și vizează toate laturile devenirii umane. Dacă este vorba de învățare de cunoștințe, atunci aceasta îmbracă forma *autoinstruirii (autoinformării)*, dacă vizează aspecte ce țin de structura personalității umane, îmbracă forma *autoformării* (morale, estetice, intelectuale, fizice, etc)” [17, pp. 17-38].

Atunci când educația se realizează autodeterminat, sub forma autoeducației, cei doi poli ai actului educațional se suprapun, iar obiectul educației devine subiect al propriei sale formări. În calitate de subiect al propriei acțiuni educaționale, acesta își va autopropune scopuri și obiective, își va organiza propria activitate de învățare și își va autoevalua performanțele. În această ordine de idei, *autoeducația* înseamnă *autodeclanșarea* acțiunii de învățare/educare, este o acțiune a individului asupra sa însuși, astfel încât autoeducația dobândește următoarele note definitorii: este conștientă, sistematică, planificată, orientată spre scop, profund motivată [Ibidem, p. 38].

Pedagogia generală a lui Constantin Narly include un capitol destinat autoeducației. Pedagogul român consideră esențial, în definirea autoeducației, faptul că educatorul este înlocuit de societate și valorile morale ale educabilului [14, pp. 338-342]. În crearea idealului uman al persoanei un rol major îl au sentimentele și voința, de aceea educația sentimentelor și educația voinței sunt deosebit de importante în viziunea lui Narly, indiferent dacă educatorul este profesorul sau educatul însuși, argumentând nevoia autoeducației ca activitate de formare continuă, conștientă și interesată a fiecărei persoane [Ibidem, pp. 338-342].

Cercetările pun în evidență corelații pozitive între gradul de automonitorizare a cunoștințelor și notele obținute. Din păcate, maturizarea biologică nu elimină riscul



lacunelor în strategiile de autoînvățare și, indiferent de vârstă, apar eșecuri în metacogniție și convingeri greșite că au cunoștințe pe care, de fapt, nu le au. Așa cum arată D.H. Schunk și P.A. Ertmer, „învățarea strategiilor de autoeducație nu sunt suficient de importante pentru obținerea succesului” [23, pp. 631-649].

Funcția fundamentală a educației-autoeducației constă în formarea-autoformarea și dezvoltarea-autodezvoltarea personalității și societății sub toate aspectele sale constitutive de ordin formal și informal. În cadrul autoeducației, atât personalitatea, cât și societatea sub toate aspectele sale structurale se transformă în autoeducatori. Autoeducația reprezintă un proces orientat de autoformare a conștiinței și comportării la autoeducator/autoeducatori. În calitate de autoeducatori sunt personalitatea, grupele formale și informale, comunitățile teritoriale și naționale, organizațiile sociale [18, pp. 21-29].

La ce vârstă se poate afirma că o persoană este capabilă de acte autoeducative? Se constată că această activitate implică pe de o parte dorința de autoeducație și pe de alta parte capacitatea de punere în practică a acestei dorințe, plasată în jurul sfârșitului preadolescenței și începutul adolescenței, după cum conchide literatura de specialitate [15, pp. 7-20], [5, pp. 71-162].

Este momentul în care se produce saltul transformator al personalității (din punct de vedere intelectual, afectiv-motivațional, atitudinal) și al conștiinței de sine, acestea fiind condițiile indispensabile pentru declanșarea preocupărilor autoeducaționale ale individului. Este debutul a ceea ce I. Comănescu denumește a fi „*întrăurire autopropulsată*” [9, p. 71]. Acest impuls spre autodeterminare în planul autoeducației va conduce la redimensionarea conceptului de autoeducație, la considerarea acestuia ca act creator sau autocreator.

Din acest unghi de vedere, autorul pune în relație *autoeducația* cu *educația permanentă*, considerând autoeducația ca mijloc de realizare a educației permanente. „*Vârsta la care ființa umană se poate angaja în procesul autoeducației este vârsta de trecere de la preadolescență la adolescență*” [3, pp. 3-6]. Totuși, în cele mai multe situații procesul de autoformare debutează mai târziu, în tinerețea primară, însoțind și completând influențele educaționale ale factorilor externi. În pofida riscurilor enumerate, strategiile de învățare pot fi predate explicit, cu succes de la învățământul primar până la nivel universitar, dacă sunt integrate într-un cadru mai cuprinzător de training autoreglator.

Mai mult, obiectivele educaționale privind aptitudinile de învățare și strategiile de învățare se împletesc eficient cu un obiectiv educațional, formativ, mai general, și anume, dezvoltarea optimă a persoanei în urma parcursului educațional. Fiecare se poate regăsi ca persoană studiosă datorită utilizării strategiilor de autoreglare, având libertatea de a construi și reconstrui propriile cunoștințe în manieră personală, acționând în contextul unei structuri bine organizate și în funcție de atuurile sale ca subiect al învățării, de vulnerabilitățile și limitele academice, prin o mai bună cunoaștere a domeniului specific, dar și prin autocunoaștere, prin aplicarea strategiilor adecvate de control, monitorizare și reglare a sinelui și a propriei învățări.



Analizând semnificațiile evocate, se constată faptul, că în lucrarea „*În puterea noastră autoeducația*”, A. Barna prezintă exemple ce demonstrează modul în care se poate proiecta un program de autoeducație [5, p. 74]. Formarea și desăvârșirea personalității umane este un proces complex în care se întrepătrund permanent și își schimbă rolurile și ponderea în funcție de stadiul de dezvoltare, cerințele externe (determinate de factori precum familia, școala, grupul din care individual face parte – formal și/sau informal) cu cele interne.

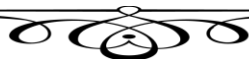
În pragul adolescenței însă se produc transformări care determină ca întreaga conduită să fie dirijată din interior – adolescentul se descoperă și începe să își îndrepte atenția către viitor, dezvoltându-se, din punct de vedere calitativ, conștiința de sine și declanșându-se interesul pentru autoperfecționare și autoînvățare. Apare un anumit nivel de responsabilitate față de propria persoană ce determină angajarea în autoperfecționare, atunci când influențele exterioare sunt filtrate în funcție de valorile subiectului.

Definim *autoeducația* ca modalitate de realizare a educației de sine, ca necesitate de reflectare a acelei etape a dezvoltării personalității în care individul interiorizează cerințele externe și le transformă în cerințe interne. *Metodele utilizate în autoeducație* presupun interiorizarea unui sistem metodologic, utilizat în activitate educațională ca activitate externă, printre care enumerăm: *deviza, autoobservația, jurnalul intim, autocontrolul, autoanaliza, autoraportul, autoconvingerea, autoexersarea* [Ibidem, pp. 71-162].

Autoexersarea este pentru unii pedagogi metoda fundamentală în procesul de autoeducație, iar pentru alții doar un procedeu în cadrul altor metode. Cei care o consideră metodă fundamentală susțin că se regăsește într-o formă sau alta în toate celelalte metode ale autoeducației, iar cei care o consideră doar un procedeu sunt de părere că autoexersarea nu poate fi eficientă fără autoanaliză. *Exercițiile* reprezintă metoda cea mai des folosită nu numai în educație, ci și în autoeducație și se poate aplica la orice vârstă [9, p. 273].

Autoexersarea se bazează pe o regulă generală conform căreia, întotdeauna trebuie să începi ce ceea ce este mai greu. Ioan Comănescu evidențiază *metode de autostimulare a autoeducației*, spre deosebire de A. Barna: *adoptarea unui model, portretul, deviza, resemnarea*, autorul consideră deviza ca o metodă de precizare a conținutului autoeducației și nu ca o metodă de autostimulare, în timp ce I. Comănescu apreciază, că puterea exemplului este mai mare decât a altor metode verbale. Educatorii educă atât prin ceea ce spun, cât și prin ceea ce fac.

În literatura de specialitate teoria procesului de învățământ operează cu anumite componente ale didacticii: obiective, conținuturi, factori și strategii de predare-învățare-evaluare. Pe parcursul învățării autoreglate vom ține cont de condițiile învățării eficiente. Cercetătorul P.H. Winne conceptualizează învățarea autoreglată în legătură cu învățarea în context academic și în relație cu viziunile actuale asupra eficienței învățării, definind capacitatea subiectului de a învăța efectiv de unul singur, de a se implica activ în studiul academic, autoreglându-și învățarea în direcția atingerii performanțelor urmărite [27, pp. 531-566]. Conceptul valorifică autonomia în expansiune și



angajamentul educaților de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare. „Învățarea autoreglată vizează strategiile cognitive, a metacogniției, a motivației/afectivității într-un construct ce accentua interacțiunea dintre aceste forțe în câmpul învățării” [20, p. 32]. H. Siebert atrage atenția asupra complexității conceptului și a confuziilor care apar în încercarea de definire a lui [21, pp. 40-176].

„Autodeterminarea provine dintr-un sistem de referință politic vizând emanciparea”; „autorealizarea” – mai degrabă din teoria identității a lui H. Tajfel și J.C. Turner [24, pp. 276-293]. *Autoorganizarea* presupune managementul individual în domeniul proiectelor de învățare. Autodirijarea și autodeterminarea se manifestă și există ca variante ale autonomiei.

Constatăm o mare diversitate de concepte pentru persoanele care învață singuri, care își organizează propria învățare: *învățare autodirijată, învățare auto-reglatoare, învățare autodeterminată, auto-educarea, autoinstruirea, învățarea independentă* sau termeni din limba engleză: *self-directed learning, self-regulated learning, expert learner*. A. Bandura specifică faptul că „autoreglarea nu doar asigură succesul în instruirea formală, dar și promovează învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe pentru cultivarea tuturor componentelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine” [4, p. 604].

Aceasta presupune, însă, interdependența în gestionarea resurselor interne și externe ale învățării, autoadministrarea acestor resurse. Psihologia actuală a învățării leagă de reușita, succesul și profunzimea acestei activități diferite atribute ale autogestionării resurselor învățării precum: autodirijare (*self-directed learning*); auto-referință (*self-referenced learning*); auto-determinare (*self-determined learning*). Se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la: deciziile privind propriile nevoi de învățare [23, pp. 349-367], [22, pp. 166-183].

Învățarea autoreglată reprezintă procesul autodirecționat prin care subiectul convertește abilitățile mentale în strategii de obținere a unor performanțe ridicate. Studiile arată că deprinderea unor abilități autoreglatorii sporește performanțele și sentimentul autoeficacității. Învățarea autoreglată este un proces constructiv, de reglare și ajustare a activității cognitive, a resurselor motivaționale/emoționale și a comportamentului propriu în funcție de setul de scopuri al unei persoane.

Autoreglarea reprezintă acele răspunsuri sincere și directe, adesea automatizate, ale individului, care au ca scop reducerea factorilor perturbatori existenți între expectanțele individului și realitatea percepută. *Autoreglarea* implică procese cognitive și comportamentale și, în mare parte, întotdeauna acompaniată de control emoțional [Ibidem, pp. 166-183]. În învățarea autoreglată vom ține cont de condițiile învățării eficiente.

Sintetizând cercetările realizate în ultimii zece ani în domeniul învățării autoreglate evidențiem următoarele aspecte care au fost preponderent investigate:

- identificarea tipurilor de strategii care stau la baza învățării autoreglate;
- explorarea relației dintre motivația pentru învățare și învățarea autoreglată;
- explicarea relației dintre învățarea autoreglată și adaptarea academică;



- identificarea rolului credințelor epistemologice în învățarea autoreglată;
- identificarea elevilor cu profil de risc în ceea ce privește învățarea autoreglată;
- elaborarea strategiilor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de învățare autoreglată [23, pp. 349-367].

Studiile curente asupra autoreglării învățării gravitează pe trei direcții principale de cercetare: variabilele interne ale ARI, cum ar fi motivația, autoeficiența, activismul personal, cogniția și metacogniția, utilizarea strategiilor, managementul resurselor contextuale de predare-învățare a autoreglării [19, pp. 3-12]. Ori, nu doar atributele de personalitate, culturale, demografice sunt cele care influențează în mod direct învățarea și realizările, nu doar caracteristicile contextului sau mediului de studiu configurează performanța, ci procesele de autoreglare operante individual sunt cele care intervin și mediază relațiile dintre persoană, context și eventualele realizări.

Majoritatea modelelor de autoreglare admit că activitățile de autoreglare relaționează direct cu rezultatele: realizări, performanțe. O serie de cercetări examinează procesele de autoreglare ca finalitate propriu-zisă a învățării. Cercetătorii pedagogi M. Ainley și L. Patrick susțin ideea că „modelul învățării autoreglate, conform acestor asumptii, accentuează caracteristicile adaptative, productive ale celui care învață, afirmându-se ca unul dintre cele mai corecte modele ale învățării umane” [1, pp. 267-286]. Pentru P. Pintrich, „autoreglarea învățării este o cale care, odată urmată de subiect, îi permite acestuia să abordeze studiul și sarcinile academice în mod proactiv, experiențial și autoreflexiv (metacognitiv)” [19, pp. 3-12].

În procesul activării, percepția sarcinii de învățare este conectată la instrumentalul cognitiv și la orientările și credințele motivaționale ale celui care învață. Monitorizarea performanței oferă un permanent feedback despre nivelul curent al îndeplinirii sarcinii în context concret de învățare (erori, rețineri, acțiuni, gânduri, sentimente ineficiente prin raportare la experiențele trecute de învățare și la standardele urmărite), despre evoluția/involuția interesului pentru sarcină, a atitudinii față de sine și propria capacitate de învățare, de sesizare a supraîncărcării.

Controlul implică stăpânirea întregului proces de învățare și constă în luarea unor decizii, în baza informației furnizate de monitorizare, cu privire la respectarea sau schimbarea, modificarea actualului curs al învățării. De exemplu, dacă subiectul sesizează descreșterea motivației față de activitatea concretă de învățare, poate alege să continue studiul sau să-l abandoneze.

Comportamentul autoobservant și evaluat, în funcție de succesele înregistrate prin raportare la criteriile prestabilite, generează o reacție evaluativă, pozitivă sau negativă și o atitudine manifestă față de sine, context și sarcină, care direcționează acțiunile următoare prin celebrarea performanței (auto-recompensă). Potrivit lui Monique Boekaerts „autoreglarea învățării reprezintă un construct complex cu mare putere de impact, ce permite cercetătorilor să descrie componentele ce fac parte din învățarea de succes, să explice interdependența acestora, să coreleze învățarea cu rezultatele celui care învață: scopurile, motivația, voința și emoțiile personale” [7, pp. 199-231].



În concluzie, apreciem că, în teoria și practica educațională, *învățarea autoreglată* este abordată ca învățare ghidată de metacogniție, de acțiune strategică (planificare, monitorizare și evaluare a proceselor personale în raport cu un standard) și de motivația de a învăța. Corelația dintre managementul timpului și învățarea autoreglată este dependentă de dimensiunile autoreglării, de modelele acesteia, de personalitatea subiectului și a cadrului didactic, de locul desfășurării și de factorii perturbatori. În acest context, au fost identificate variabilele managementului timpului: pedagogică, psihologică, economică, igienică, socială, care au servit drept bază pentru deducerea tipului de timp.

La ora actuală, „importanța autoeducației nu a fost niciodată mai mare ca astăzi și crește pe zi ce trece” [6, p. 62]. Evoluția societății a condus la evidențierea exigențelor privind educabilitatea și adaptabilitatea. Decalajul existent între progresul științelor și progresul sufletesc al oamenilor, face din autoeducație un proces foarte important. Schimbarea lumii poate avea loc, așa cum arată unii autori, numai dacă fiecare individ își schimbă atitudinea față de sine și față de ceilalți. Este subliniată afirmația conform căreia reconstrucția lumii începe cu reconstrucția individului, iar a pregăti viitorul înseamnă a pregăti oamenii care îl vor construi. Această conlucrare poate fi realizată de către autoeducație de aici, rezultând rolul deosebit de important al autoeducației pentru procesul de învățare, asigurând succesul și pregătirea educaților pentru autoinstruire și autoformare pe parcursul vieții.

În absența autoeducației, procesul de învățământ s-ar reduce la simpla transmitere a cunoștințelor. Autoeducația oferă informații despre gradul de autocunoaștere, autoevaluare, autoînvățare, autoformare și autoinstruire. Obiectivele specifice autoeducației constau în înțelegerea propriilor probleme afective și orientarea acțiunilor spre un scop. Includerea autoeducației în conceptul de educație are ca rezultat realizarea unei educații care este necesară pentru a face față progresului științei și a provocărilor vieții.

În concluzie, *conceptul pedagogic de autoeducație* definește o direcție principală de evoluție educației care vizează transformarea obiectului în subiect al educației, respectiv a educatului în educator [14, p. 346]. Termenul *autoeducație* este definit ca activitate desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități [6, p. 31], ca muncă individuală în scopul automodelării unor capacități intelectuale, a unor sentimente, atitudini și trăsături de personalitate [13, p. 33].

Conform opiniei Steliane Toma, autoeducația „presupune parcurgerea unui proces îndelungat la nivelul sistemului educativ, la nivelul influențelor exercitate de ceilalți și la nivelul individului” [25, pp. 15-40]. Abordată ca o artă și ca o știință *autoeducația* asigură evoluția personalității umane, valorificând potențialul individual al oamenilor.

Autoeducația reprezintă produsul unor cicluri de educație permanentă, proiectate la niveluri de realizare superioară, într-o perioadă de timp semnificativă psihosocial pentru valorificarea la maximum a potențialului de autoformare – autodezvoltare al personalității umane. În aceasta perspectivă, „a educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de

autoeducație” [Ibidem, p. 40]. Autoeducația este o continuare și o desăvârșire a educației transformând educația în educație permanentă.

Referințe bibliografice:

1. AINLEY, M., PATRICK, L. Measuring Self-Regulated Learning Processes through Tracking Patterns of Student Interaction with Achievement Activities. In: *Educational Psychology Review*, 2006, nr. 18(3), pp. 267-286;
2. ASLAN, G. *Educația prin sine însuși*, ediția a V-a întrunind toate prelegerile ținute. București: Editura Librăriei „UNIVERSALA” ALCALAY Co., 1907;
3. Autoeducația. In: *Revista de pedagogie* 1993, nr. 8-12, pp. 3-6;
4. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman Company, 2013, 604 p.;
5. BARNA, A. *În puterea noastră – autoeducația*. București: Editura Albatros, 1989;
6. BARNA, A. *Autoeducația – probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995;
7. BOEKAERTS, M., CORNO, L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. In: *Applied Psychology: An International Review*, 2005, pp. 199-231;
8. BUNESCU, A. *Invitație la autoeducație – omul, propriul sau artisan*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
9. COMĂNESCU, I. *Autoeducația - azi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996;
10. COMENIUS, J.A. *Școala maternă*. București: Editura Cultura Românească S.A.R., 1930;
11. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979;
12. IORGA, N. *Cugetări*. Editura Tineretului, 1976;
13. KOVALEV, A.G. *Individul se educă singur*. 1989;
14. NARLY, C. *Pedagogie generală*. Ediția a doua. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
15. NĂSTĂSESCU, S., TOMA, S. *Pregătirea elevilor pentru autoeducație*. București: Tipografia Universității, 1989;
16. NEVEANU, POPESCU, P. *Dicționar de psihologie, Colecția Dicționarele Albatros*. Editura Albatros, 1978;
17. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
18. PANICO, V. Relația educație și autoeducație: componentele, structura și funcțiile autoeducației. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2021, nr. 2(24), pp. 21-29;
19. PINTRICH, P.R. *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995;
20. REABOI-PETRACHI, V. *Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților*. Teză de doctorat, 2020, pp. 32;
21. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Editura Institutul European, 2001;
22. SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. In: P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006;
23. SCHUNK, D. H., ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, Academic Press*, 2000, pp. 631-649;
24. TAJFEL, H., TURNER, J. C. The social identity theory of inter-group behavior. In: S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, 1986, pp. 276-293;
25. TOMA, S. *Autoeducația sens și devenire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983;
26. VINNICENCO, E. Autoeducația – o perspectivă de autoformare a personalității. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Educație preșcolară și primară*. Vol. 4, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 402-406;
27. WINNE, PHILIP H., PERRY, NANCY E. *Măsurarea învățării autoreglate*. Manual de autoreglare. Elsevier, 2000;
28. ZIMMERMAN, B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. In: *American Educational Research Journal*, 2008, pp. 166-183.

CZU 391(478): 687.5.01

**DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI ESTETICE LA ELEVI ÎN BAZA COSTUMULUI
TRADIȚIONAL ȘI A PRODUSELOR VESTIMENTARE REALIZATE
THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC EDUCATION FOR STUDENTS BASED ON
THE TRADITIONAL COSTUME AND THE CLOTHING PRODUCTS MADE**

**Rodica UNGUREANU, profesoară de discipline de specialitate, grad didactic unu,
Instituția Publică Școala Profesională Nr. 3 din Bălți, Republica Moldova
Cristina SÎRBU, profesoară de limba engleză, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Maxim Gorki” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare depinde de modul în care au fost valorificate elementele componente ale costumului tradițional, costumul altor etnii și de cel de selectare a metodelor de diversificare. Metodele de diversificare în acest caz sunt dependente de elementele tradiționale de bază și de particularitățile moderne de proiectare a produselor vestimentare de către elevi la orele de artă plastică și educația tehnologică. Abordarea creativă și estetică a modelelor noi trebuie să se regăsească și în metodele de asamblare selectate și alegerea conturilor inițiale.

Cuvinte-cheie: dezvoltarea estetică, costum tradițional, produse vestimentare, elemente tradiționale

Abstract: The development of aesthetic education for students based on the traditional costume and clothing products depends on the way in which the components of the traditional costume, the costume of other ethnicities, and the selection of diversification methods were capitalized. The methods of diversification in this case are dependent on the traditional basic elements and the modern peculiarities of the design of clothing products by students in plastic art classes and technological education. The creative and aesthetic approach of the new models must also be found in the selected assembly methods and the choice of initial contours.

Keywords: aesthetic development, traditional costume, clothing products, traditional elements

Introducere. Dezvoltarea sortimentului contemporane de produse vestimentare în direcția celor solicitate de purtători determină, în mare parte rezervele de supraviețuire a întreprinderilor de confecții în condițiile de piață.

Costumului tradițional în aspect de transpunere în sortimentele moderne de îmbrăcăminte determină actualitatea studiului realizat, orientat spre identificarea și promovarea rezervelor de valorificare a patrimoniului cultural și în dezvoltarea educației estetice la elevi.

Utilizarea eficientă și rațională a materiilor prime textile de către elevi la orele de artă plastică și educația tehnologică este o trăsătură importantă noului model de economie (circulară și sustenabilă), model care are drept scop reutilizarea, repararea, recondiționarea și reciclarea materialelor și a produselor existente, iar stilul folcloric constituie o rezervă spre formarea și dezvoltarea educației estetice [7, 5].

Materiale și metode. În elaborarea acestui articol științific au fost utilizate metode de cercetare al elementelor de structură constructiv-compozițională a costumului tradițional, studierea portului tradițional moldovenesc(românesc) din Republica Moldova și costumele altor popoare(etnii) ce include în structura sa mai multe aspecte de funcționare: practicitate, estetică, ecologie, igienă, gen, vârstă, statut social, aspect sezonier, de morală, de ritual sau de sărbătoare, credință, ocupație, zona de circulație și altele.



Rezultate și discuții. Portul popular tradițional din Nordul Basarabiei s-a format și s-a dezvoltat într-o interconexiune strânsă cu veșmântul etniilor vecine sau conlocuitoare: ruși, poloni, armeni, evrei, ucraineni, romi, etc. Tradiția estetică și maniera de transpunere a lucrurilor întâlnite în natură în modele plastice s-a dezvoltat prin stilizarea geometrică a imaginii obiectelor din mediul înconjurător. Decorul, practic omniprezent, este amplasat în campuri ornamentale bine delimitate, și are rolul de a sublinia forma reperelor constituente care, în pofida faptului că erau obținute din figuri geometrice simple (pătrate, dreptunghiri), conferă un aspect sculptural corpului uman. Procesul de confecționare a produselor vestimentare și a textilelor de uz casnic nu poate fi studiat separat de producerea în condiții casnice a textilelor, care s-a dezvoltat apreciabil până la jumătatea secolului XX. Dincolo de aspectul strict practic (rolul de bază al îmbrăcăminteii fiind protecția corpului de factorii climatici), produsele vestimentare au devenit și obiecte ale unui proces continuu de reliefare a apartenenței sociale, etnice și chiar a stării materiale sau civile [7, 5].


Un alt criteriu de diversificare a aspectului exterior al produselor vestimentare îl reprezintă destinația lor. Astfel, cele uzuale, „de lucru” fiind purtate în viața de zi cu zi, erau lucrate din materiale în culori naturale, lipsite de decor sau foarte puțin decorate, pe când cele „de sărbătoare” se disting printr-o paletă variată de decoruri și culori.

În funcție de poziția produsului față de corp, elementele costumului tradițional atât bărbătesc, cât și femeiesc, sunt împărțite în următoarele categorii: îmbrăcăminte purtată direct pe corp (stratul inferior), îmbrăcăminte intermediară cu sprijin în talie, îmbrăcăminte intermediară și exterioară cu sprijin pe umeri, accesorii (brâie, încălțăminte, acoperământul de cap).

Moda modernă este caracterizată prin variabilitate mare a tendințelor, determinând designerii să vină cu ceva nou fiecare sezon pentru a atrage noi clienți și a-i păstra pe cei existenți. Costumul etnic a ajuns în vizorul designerilor de modă ca sursă valoroasă de inspirație pentru crearea îmbrăcăminteii moderne începând cu a doua jumătate a secolului XX, determinând și lansarea unui șir de studii în acest sens. Astfel, componența costumului, silueta, croiala, gama cromatică, structura și modul de amplasare a ornamentelor au fost regăsite în calitate de sistem de mijloace compoziționale și elemente stilistice generatoare de idei noi. Pioneratul în dezvoltarea și constituirea acestui stil îi aparține pe merit lui Yves Saint Laurent, care a folosit activ elementele tradiționale ale costumelor populare în procesul de creare a colecțiilor de modele începând cu anul 1976. A lansat mai multe produse inspirate din îmbrăcăminte tradițională chineză, marocană, rusă etc. [3].

Produsele elaborate de designerii casei de modă Kenzo pot servi ca exemplu al eclecticismului elegant, caracterizat prin coexistența elementelor etnice și a produselor clasice, de afaceri și sport. Diversitatea oferită de particularitățile de croială, soluțiile compoziționale și plastice adoptate, textura materialelor utilizate, gama cromatică și natura decorului, precum și modul de a purta părțile constituente ale costumului ale diferitor națiuni reprezintă o rezervă inepuizabilă de inspirație.

Nici costumul tradițional pentru teritoriul Republicii Moldova nu a fost omis din zona de interes a marilor creatori, trăsăturile acestuia fiind prezente în mai multe colecții



ale designerilor cu renume. Cel mai "citat" produs în acest sens s-a dovedit a fi cămașa cu altiță sau ia. Cele mai directe replici cu referire la acest produs din garderoba națională sunt următoarele:

1. În 1981 Yves Saint Laurent prezintă la Paris colecția de toamnă-iarnă în care piesele de rezistență sunt bluzele inspirate din cămășile tradiționale cu altiță.

2. În 2006, Jean Paul Gaultier, promovează și el în colecțiile runway, produse vestimentare stilizate după ie.

3. În anul 2012, colecția de primăvară-vară, semnata Tom Ford are la bază ia, iar pe coperta Vouge apare cântăreața celebra Adele îmbrăcată în acest produs.

4. Joseph Altuzarra – un alt designer francez, care deține brandul american cu același nume, a utilizat elementele din portul tradițional pentru una din colecțiile sale, prezentând bluze care seamănă cu ia, fuste creion cu motive etno etc. [6].

Creatorii autohtoni sunt ademeniți de potențialul portului tradițional, în rândul acestora evidențiindu-se creatoarea Valentina Vidrașcu, care a adus în lumina reflectoarelor mai multe colecții extrem de senzuale și rafinate prin utilizarea materialelor fine, îmbinate cu detalii lucrate manual.

Din cele expuse se conturează concluzia evidentă, că dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional, a produselor vestimentare realizate și motivelor tradiționale își păstrează actualitatea și în prezent, reprezentând un potențial enorm pentru a oferi note etno, inclusiv suficient de extravagante ținutelor, iar în trecutul nostru se găsesc lucruri extrem de valoroase, care permit să continuăm ceea ce au început străbunii noștri prin crearea produselor contemporane inspirate din cele tradiționale de către elevi la orele de artă plastică și educație tehnologică [7, 5, 2].

Concluzii: În ultimile decenii constatăm particularitățile generale de dezvoltare ale costumului tradițional, evoluția portului popular tradițional în Republica Moldova și evoluția designului modern. Este necesar de a susține dezvoltarea sortimentului contemporan de produse vestimentare cu specificul portului tradițional prin colecții spectaculoase de vestimentație și cu motive tradiționale de către elevi la orele de artă plastică și educație tehnologică. Asigurarea legăturii dintre tradiție și modern s-a realizat prin analiza pe componente a caracteristicilor specifice tipurilor de produse principale, accentul de bază fiind trecut pe suprapunerea caracteristicilor grupului de produse vestimentare și dezvoltării educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare realizate.

Referințe bibliografice:

1. BUZILĂ, Varvara. *Costumul popular din Republica Moldova*. Ghid practic. Chișinău, 2011;
2. *La blouse roumaine a story started by Matisse* [online] [citată 14 octombrie 2022]. Disponibil: <https://anothercoolro.wordpress.com/tag/oscar-de-la-renta/>;
3. *Moda, stil, tendințe* [online] [citată 12 octombrie 2022]. Disponibil: <https://www.livemaster.ru/topic/896697-etno-stil/>;
4. PALIȚ-PALADE, Iulia. *Portul popular din Republica Moldova*. Chișinău: Editura Grafma Libri, 2003;
5. *Port Popular*. Suceava: Editura Karl A. Romstorfer, 2014;
6. *Portul popular românesc pe podiumurile de modă* [online] [citată 15 octombrie 2022]. Disponibil: <https://fitted.ro/portul-popular-romanesc/>;
7. UNGUREANU, Rodica. *Abordarea costumului tradițional în dezvoltarea sortimentelor actuale de produse vestimentare*. Teza de masterat. Chișinău: UTM, 2022.

**ROLUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN LEADERSHIP-UL TRANSFORMAȚIONAL
THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE TRANSFORMATIONAL
LEADERSHIP**

**Violeta VRABII, lectoră universitară, doctor,
Centrul de Formare Continuă și Leadership,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Leadership-ul ca activitate de conducere ce călăuzește calea celorlalți de către un lider reprezintă o structură destul de complexă prin părțile implicate. Liderul este centrat pe oamenii cu care el poate duce la îndeplinire aceste obiective, pe interesele lor individuale pe care le transformă în interese comune. Leadership-ul transformațional acționează prin mentori și coacheri unde liderul încurajează învățarea, dezvoltarea și realizarea individuală a angajaților. În același context liderul transformațional oferă exemplul propriu, incită la provocări, evocă emoții și favorizează un climat de încredere, este inteligent emoțional. Liderul inteligent emoțional este cel ce posedă competențe emoționale, asigurând astfel siguranța și încrederea în conducere. Inteligența emoțională ca competență contribuie la o autocunoaștere, înțelegere și integrare socială a persoanelor ghidate de liderul transformațional.

Cuvinte-cheie: leadership, lider, manager, leadership transformațional, lideri transformaționali, inteligență emoțională, competențe emoționale


Abstract: Leadership as a management activity that guides the path of others by a leader represents a complex structure through the parties involved. The leader is focused on the people with whom he can accomplish these goals, on their individual interests that he transforms into common interests. Transformational leadership acts through mentors and coaches where the leader encourages the learning, development and individual achievement of employees. In the same context, the transformational leader provides his own example, incites challenges, evokes emotions and favors a climate of trust, is emotionally intelligent. The emotionally intelligent leader is one who possesses emotional competence, thus ensuring safety and trust in leadership. Emotional intelligence as a competence contributes to a self-knowledge, understanding and social integration of people guided by the transformational leader.

Keywords: leadership, leader, manager, transformational leadership, transformational leaders, emotional intelligence, emotional skills

Până acum, rolul emoțiilor în actul de conducere a fost mai mult neglijat, uneori presupus, ca în cazul liderului charismatic, dar în general, nu a fost luat în considerare în mod explicit (George, 2000). Astfel, sentimentele și emoțiile au fost ignorate sau tratate ca factori destabilizatori, ca piedici în calea raționalității. Liderii sunt însă ființe umane care manifestă neîndoiește o gamă diversă de stări emoționale [Apud 2]. Cu siguranță că emoțiile negative pot conduce la disfuncții în activitatea de conducere, dar, ignorarea lor în mediul organizațional nu elimină problemele, ci le face de neînțeles. Pe de altă parte, „alungarea” emoțiilor perturbatoare din organizații se face laolaltă cu emoțiile pozitive, stenoase, motivatoare, fapt care se repercutează negativ asupra performanțelor organizației, în condițiile unui mediu concurențial foarte dinamic. Astfel, s-a ajuns la rolul și influența inteligenței emoționale asupra leadership-ului [Apud 2].

Etimologic *leadership* -ul provine de la „lead”, cuvânt anglo-saxon care înseamnă „cale”, „drum”. Verbul „laeden” înseamnă „a călători” și, prin urmare, lider (preluat în această formă în limba română), este „cel care îi călăuzește, le arată calea celorlalți”.

Leadership-ul ar fi așadar activitatea de călăuzire a altora de către un lider, adică activitatea de conducere. Mai târziu, s-au impus, din engleza americană și termenii de



„manager”, „management”. De multe ori, noțiunile de „lider” și „manager” sunt considerate sinonime și sunt folosite la întâmplare, din cauza faptului că, în limbajul comun, ambele se referă la „cel care conduce” [ibidem].

Există însă unele diferențieri. Astfel, managerul este întotdeauna dependent de o organizație, ocupă un post înalt în organigramă, fiind asociat cu planul acțional. El este cel care administrează sistemul. Liderul, în schimb, poate conduce și o organizație, dar poate conduce și mișcări politice, religioase, clase de elevi sau grupe de studenți, nefiind neapărat legat întotdeauna de aspectele formale, instituționale ale conducerii. Pe de altă parte, *managerul* se concentrează, în principal, pe *misiunea și obiectivele organizației*, pe când *liderul* este centrat pe *oamenii cu care el poate duce la îndeplinire aceste obiective*, pe interesele lor individuale pe care le transformă în interese comune

Dacă acestea coincid cu cele ale organizației atunci ne aflăm în cazul unui manager – lider, de obicei foarte performant, situație în care cele două concepte se suprapun.

Este interesant de amintit că, la început, termenul de leadership era folosit în teoriile psihologiei sociale ale grupului mic, mai ales pentru definirea conducerii informale. După cum vom vedea, liderul informal apare în mod spontan și natural din dinamica grupului, el nefiind numit, ca în cazul liderului formal, ci ales. Multă vreme, partea informală a conducerii a fost neglijată. În fond, se considera că managerul, conducător numit, acoperea în fișa postului majoritatea funcțiilor specifice conducerii: planificare, organizare, coordonare și control. El trebuia să angajeze oameni potriviți, să-i motiveze, să determine participarea lor efectivă la activitățile organizației, să formeze echipe și colective de lucru, să negocieze și să rezolve disensiunile din interiorul organizației, dar și din afara ei și, mai ales, să asigure dezvoltarea organizației în direcțiile stabilite. Oricât de frumoase erau intențiile, oricât de provocatoare erau scopurile organizației, ele erau greu de atins, deoarece managerii nu știau cum să-i facă pe oameni să-i urmeze și, mai ales, cum să-i facă să participe afectiv. Încă din anii '60 ai secolului trecut existau voci care declamau că este imperativ necesar ca managerul să fie pregătit și ca lider. Așa se face că, între anii '70-'80, deceniu numit, pe drept cuvânt, ca „deceniul resurselor umane”, în teoria conducerii s-a produs translația de la management spre leadership. Din acest moment, leadership-ul s-a bucurat de o dezvoltare impetuoasă.

În prezent, liderului i se cere: – Să „tragă”, nu să „împingă” organizația, mai ales în momentele grele. – Să cucerească încrederea angajaților, să fie demn, cinstit, să-i respecte și să nu-i dezamăgească. – Să prezinte angajaților scopurile generale ale organizației, iar recompensele să fie specifice. – Să tolereze și să respecte diferențele individuale, și să încurajeze inițiativa fiecăruia. – Să aibă așteptări înalte propunând obiective din ce în ce mai mobilizatoare, pentru a menține o tensiune pozitivă.

Conducerea ca fenomen de influență socială, respectiv realitatea modificărilor produse într-un comportament de către un alt comportament. „Conducerea este influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate” (Tannenbaum, Weschler, Massarik, 1961) [Apud 4].



În prezent, modelul gamei complete de leadership (Avolio & Bass, 2009) depășește o multitudine de teorii și modele anterioare și propune trei stiluri de conducere: transformațional, tranzacțional și laissez-faire.

Conceptul de *leadership transformațional* este unul din paradigmele cele mai recente în domeniul leadership-ului. Cercetările empirice efectuate au demonstrat că are o validitate substanțială pentru a prezice o serie de rezultate performante, inclusiv evaluarea și eficiența liderului față de satisfacție și motivație (Judge & Piccolo, 2004) [Apud 2, p.11].

Liderii transformaționali acționează ca *mentori și coacheri* pentru angajații lor, încurajând învățarea, dezvoltarea și realizarea individuală. Ei dau sens, oferă exemplu personal, incită la provocări, evocă emoții și favorizează un climat de încredere. În același context, *cele cinci dimensiuni* ale leadership-ului transformațional sunt: *atributele idealizate* (Idealized Attributes), *comportamente idealizate* (Idealized Behaviour), *motivația inspirațională* (Inspirational Motivation), *stimularea intelectuală* (Intellectual Stimulation) și *aprecierea individuală* (Individual Consideration) (Bass & Avolio, 1997) [Ibidem].

Atributele idealizate se referă la *carisma liderului* și la faptul că el este sau nu perceput ca fiind de încredere („Builds trust”) și dedicat idealurilor înalte și binelui comun.

Comportamentele idealizate se referă la acțiunile carismatice („Acts with integrity”) care au la bază valori, convingeri sau idealuri. Având o legitimitate carismatică, persoanele conduse de liderii transformaționali devin adepți, ceea ce provoacă o permeabilitate sporită a influenței sociale a liderului asupra lor [Ibidem].

Motivația inspirațională („Inspire others”) este gradul în care liderii inspiră angajații prin stabilirea unor obiective provocatoare și transmit optimism pentru atingerea acestora. Ei proiectează viziuni și obiective coerente și convingătoare, animându-i pe ceilalți pentru a-i urma. Stimularea intelectuală se referă la măsura în care liderii se angajează în comportamente care determină angajații să-și mentalizeze acțiunile, să gândească creativ („Encourages innovative thinking”), să ia decizii, să-și asume riscuri și să participe plener la atingerea obiectivelor organizației. În fine, considerația individualizată este măsura în care un lider se pliază pe nevoile și preocupările adepților furnizând acestora sprijin socio-emoțional („Coaches people”). Acest lucru implică menținerea permanentă a contactelor cu adepții, îndrumarea acestora, încurajarea auto-actualizării și împuternicirea [Apud 2].

Dincolo de *subdimensiunile leadershipului transformațional*, modelul gamei complete de leadership a lui Bass și Avolio (1997) conține și trei factori tranzacționali: recompensa situațională („Contingent Reward”), managementul prin excepție activ („Management by Exception: Active”) și managementul prin excepție pasiv („Management by exception: Passive”). De altfel, cei doi autori enumerați mai sus consideră că stilul tranzacțional și cel transformațional, chiar dacă sunt entități separate, se intersectează frecvent. Recompensa situațională se referă la măsura în care liderii *acționează în conformitate cu principiile schimburilor economice și emoționale* [Apud 2, p. 13].



Liderii inteligenți emoțional sunt cei transformaționali – charismatici, sunt cei ce servesc ca un beneficiu pentru echipă din două puncte de vedere. În primul rând ei știu să motiveze membrii echipei spre a lucra împreună pentru atingerea obiectivelor echipei. În al doilea rând, liderii au o influență transformatoare asupra membrilor echipei. În acest mod, ei îi provoacă pe cei din jur la creșterea performanței și la eficiența echipei, ajută la dinamizarea interacțiunilor între membrii echipei, construiesc încrederea interpersonală și inspiră componenții echipei în implementarea unei noi viziuni [Apud 2, p.169].

Astăzi tot mai des ne întâlnim cu ideea că nu este suficient doar ca mintea să fie hrănită, dar și parte afectivă a inteligenței noastre. De aceea, putem afirma, că inteligența academică este cea care premiază în dobândirea performanței, nu realizăm faptul că există și *inteligente ce hrănesc și sufletul*. Deoarece dinamica schimbărilor sociale contemporane solicită o *bună capacitate de adaptare* a persoanei la mediu, aceasta se va realiza eficient, dacă vom înțelege, conștientiza rolul extraordinar pe care îl are inteligență emoțională, socială” [Apud 3, p. 66].

Definițiile inteligenței emoționale variază foarte mult. Ea poate fi gândită ca un „set de abilitați (verbale și non-verbale) care permit unei persoane să genereze, să recunoască, să exprime, să înțeleagă și să evalueze emoțiile proprii și pe ale celorlalți, pentru a gândi și acționa astfel încât să poată face față cu succes cerințelor mediului și presiunilor acestuia”(Van Rooy & Viswesvaran, 2004,) [Apud 2].

Termenul „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat, în SUA, în 1985. Wayne Leon Payne considera că inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință. De fapt D.Wechsler, autorul setului de teste standardizate pentru inteligență (academică sau teoretică), a remarcat că adaptarea individului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Aspectele non-cognitive ale inteligenței includ factori de ordin afectiv, personal și social, fiind esențiale pentru reușita în viață a individului. Cel mai important element al inteligenței emoționale îl constituie emoțiile [Apud 3, p.13].

Cei preocupați de această problematică nouă și incitantă au considerat inteligența emoțională ca o aptitudine (Salovey și Mayer, 1990), fie ca pe o trăsătură (Bar-On, 1997); fie ca pe o competență (Goleman, 1995; Petrides & Furnham, 2000, 2001).

Ca trăsătură, inteligența emoțională este o caracteristică mai degrabă înnăscută care permite și promovează starea de bine. A fost descrisă ca o constelație de auto-percepții emoționale la nivelurile inferioare ale ierarhiei personalității (Petrides, Pita, & Kokkinaki)). *Ca aptitudine*, inteligența emoțională este considerată importantă nu numai pentru înțelegerea și adaptarea emoțiilor, dar și pentru înțelegerea și integrarea ei în cogniții. *Competența emoțională* presupune posibilitatea dezvoltării și conduce la conceptual de „învățare emoțională [Apud 1, p. 138].

În același context, M. Rocco examinează și versiunea EQ ca competență, componentele expuse în Tabelul 1. [Apud 1, p. 131].



Tabelul 1. Domeniile inteligenței emoționale și competenței adiacente
(după Boyatzis, Goleman, MaKel, 2007)

<i>Competențe personale (se referă la maniera cu care ne comportăm cu sine)</i>	<i>Competențe sociale (se referă la maniera cum ne gestionăm relațiile)</i>
Autocunoașterea	Conștiința socială
<ul style="list-style-type: none"> • Autocunoașterea emoțională: Înțelegerea propriilor emoții și recunoașterea impactului acestora; folosirea intuiției pentru luarea deciziilor. • Autoevaluarea corectă; cunoașterea propriilor atitudini și limite. • Încrederea în sine: aprecierea judiciară a valorii capacităților proprii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia: perceperea emoțiilor celorlalți; Înțelegerea perspectivei acestora și preocuparea activă manifestată față de interesele lor. • Conștiința organizațională: interpretarea tendințelor, a deciziilor executive și a politicilor de la nivelul organizațional. • Solicitudinea: observarea și întâmpinarea dorințelor subalternilor, clienților.
Stăpânirea de sine	Gestionarea relațiilor
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrolul emoțional: ținerea sub control a emoțiilor și a impulsurilor rebele. • Transparența: adoptarea unui comportament onest și integru; a te arăta demn de încredere. • Adaptabilitatea: flexibilitatea la situațiile de schimbare sau posibilitatea de a depăși obstacole. • Ambiția: dorința de îmbunătățire a performanțelor pentru a satisface standardele proprii de excelență. • Inițiativa: disponibilitatea de a acționa și de a profita de oportunități. • Optimismul: faptul de a vedea partea bună a lucrurilor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducerea inspirată: îndrumarea și motivarea prin intermediul unei viziuni convingătoare. • Influența: folosirea unor tactici de persuasiune. • Formarea altora: stimularea abilităților celorlalți prin feedback și îndrumare. • Catalizarea schimbărilor: inițierea managementului relațional și mobilizarea celorlalți într-o direcție nouă. • Gestionarea conflictelor: soluționarea dezacordurilor. • Spiritul de echipă și colaborarea; cooperarea și consolidarea echipei.

Deci, dezvoltarea inteligenței emoționale este determinată de competențele emoționale care sunt formate din: *competențele personale* prin autocunoaștere, autoevaluare corectă, încredere în sine, cele *sociale* prin empatie, conștiință organizațională cât și solitudine vor contribui la formarea unor personalități active social. Iar *stăpânirea de sine* prin autocontrolul emoțional, transparență, adaptabilitate cât și *gestionarea relațiilor* prin conducere inspirată, influență, dar și *formarea altora* prin stimularea abilităților celorlalți, prin feedback și îndrumare vor contribui la dezvoltarea unei interrelaționări eficiente în procesul activităților de formare și dezvoltare profesională continue. În același context, menționăm, la baza leadership-ului transformațional stă capacitatea liderului de a *emoționa* adepții în legătură cu un vis sau un scop mareț. Liderii transformaționali articulează o viziune prin metafore, povești, reflecții personale, umor, imagini și au tendința de a se adresa minții prin precizarea scopului (Avolio, 1999). Kets de Vries (1994) a comparat un lider cu un asistent social de psihiatrie, care poate deveni un „depozitar” pentru emoțiile adepților. Empatia manifestată de liderul „atent cu cei din jur” poate produce unele transferuri psihodinamice, care, în schimb promovează atașamentul adepților față de lider și față de interesele organizaționale ale liderului. Dezinhibiția la adepți poate apărea atunci când ei investesc liderul cu carismă și devin stimulați emoțional. Stimularea liderului asupra lor, poate face ca inhibițiile lor să fie reduse (Schiffer, 1973, apud Bass & Riggio, 2006)). „Simțul realității liderului



carismatic și al adepților este afectat excesiv de mecanismele psiho-dinamice, cum ar fi proiecția, regresia și disocierea” (Bass, 1985, p. 56) [Apud 2, p.172].

Prin urmare, dimensiunile cheie ale leadership-ului transformativ includ: articularea viziunii, încurajarea acceptanței obiectivelor grupului, modelarea comportamentelor în funcție de viziunea articulată, oferirea suportului și considerației individualizate, stabilirea unor așteptări de performanță ridicate și oferirea unei stimulări intelectuale (Podsakoff, MacKenzie & Bommer, 1996; Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990) [Ibidem].

Deci, este evident că multe din componentele inteligenței emoționale par să fie esențiale pentru o conducere eficientă, dar ele sunt mai greu de identificat și, pe cale de consecință, mai greu de măsurat. Fiind un sistem hipercomplex, leadership-ul este supus unei puternice influențe conjuncturale.

Astfel, inteligența emoțională a liderilor poate influența, în egală măsură, și factorul comunicare și dorința de a contribui în cadrul unei organizații, respectiv cele două dimensiuni critice ale design-ului organizațional. Ei vor evidenția fluxurile verticale ale informației prin controlul efectiv asupra aspectului emoțional al interacțiunii. În mod specific, anumite limitări ale ierarhiei organizaționale pe fluxul de sus în jos al informației, ale evaluării performanțelor și posibila lipsă de feedback pot fi eliminate. Acești lideri manifestă un mai mare apetit în aplicarea diverselor tehnici motivaționale și sunt astfel mai eficienți în evidențierea laturii pozitive a conexiunii dintre beneficiile personale ale angajaților și sacrificiile esențiale pentru continuitatea unei organizații.

În mod similar, menționează C. Roșca, 2015, capacitatea mare de empatie le va permite reducerea riscului de alienare a subordonaților, contribuind astfel la diminuarea riscului de conflict intra-organizațional. Pe scurt, inteligența emoțională a liderilor transformativi–carismatici determină o eficiență crescută în atingerea obiectivelor organizației, prin consolidarea sursei de putere referențială pe care o manifestă. Mai mult decât atât, există o serie de argumente teoretice privind relația dintre inteligența emoțională și leadershipul eficient, în special cu cel transformativ (Daus & Ashkanasy, 2005) [Ibidem, p. 175]. Componentele inteligenței emoționale, cum ar fi *încrederea în sine, conștiința de sine, transparența și empatia* s-a spus că sunt esențiale pentru comunicarea unor mesaje vizionare (Goleman et al., 2002). Sosik și Megarian (1999) aderă la aceste considerente, precizând că *empatia* poate fi necesară liderilor transformativi care manifestă, față de angajații lor, considerația individuală. Pe de altă parte, gestionarea emoțiilor poate promova afecte pozitive și încredere angajaților în exprimarea și crearea de idei noi [Ibidem]. Apoi, liderii conștienți de sine au sentimentul de scop și sens în mai mare măsură decât media. În fine, cei care au abilitatea de a-și gestiona emoțiile sunt dispuși, în mai mare măsură, să pună nevoile altora înaintea nevoilor personale, deci ne aflăm tot în sfera caracteristicilor fundamentale ale leadership-ului transformativ. George (2000) a susținut că cererile cu bază emoțională pot fi utilizate de liderii transformativi în motivația inspirațională. Alții au subliniat faptul că aderarea la standarde de comportament profesional sau moral sunt aspecte comune atât ale inteligenței emoționale cât și ale leadershipului transformativ (Brown et al, 2006) [Ibidem].



Prezentând contribuțiile lui D. Goleman asupra importanței inteligenței emoționale în leadership, Mihaela Roco (2001) conchide: „cercetările de psihologie organizațională au ajuns la concluzia că managerii (de la șef de colectiv sau echipă de lucru, până la directorul general) ca și angajații cu un coeficient emoțional ridicat au mai mult succes decât cei care au o bună calificare tehnică. Aceștia sunt mai bine priviți în cadrul organizațiilor, sunt mai cooperanți, mai puternic motivați intrinsec și mai optimiști. Sunt capabili să evite conflictele și să împiedice escaladarea lor. S-au pus în evidență o serie de caracteristici ale managementului abilităților emoționale: abilitatea de a folosi emoțiile ca sursă de energie productivă; abilitatea de a nu escalada conflictele și de a le folosi ca sursă de feedback; tratarea sentimentelor membrilor organizației ca variabile importante ale succesului; cunoașterea și înlăturarea dificultăților emoționale și relaționale ale experților; tehnici prin programe educaționale adecvate; crearea unui mediu în care angajații să se simtă în siguranță, speciali, necesari, importanți, să fie motivați și productivi” [Apud 1]. Conducerea ca fenomen de influență socială și interpersonală exercitată funcția de dirijare, grație proceselor de comunicare, dezvoltare emoțională spre atingerea unui scop. Leadership-ul transformațional ca activitatea de călăuzire a altora de către un lider este o activitate de conducere ce implică menținerea permanentă a contactelor cu adepții, îndrumarea acestora, încurajarea auto-actualizării.

Referințe bibliografice:

1. ROCO, M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-683-654-1;
2. ROȘCA, C. *Liderul transformațional-carismatic. Competențe emoționale și valori*. București: Tritonic, 2015. 314 p. ISBN 978-606-749-085-5;
3. VRABII, V. Inteligența - cheia dezvoltării personale. In: *Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități (1941-2016)*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 ani de activitate. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2016, pp. 63-65. ISBN 978-9975-48-104-5;
4. ZLATE, M. *Lidership și Management*. Iași: Editura Polirom, 2004.

CZU 378.147

**DIMENSIUNI ALE DIDACTICII UNIVERSITARE
DIMENSIONS OF UNIVERSITY TEACHING**

**Victoria VÎNTU, conferențiară universitară, doctor,
Aliona BUSUIOC, asistentă universitară,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Chișinău,
Republica Moldova**

Rezumat: Studiul abordează paradigmele educaționale pe care, în prezent, se fundamentează sistemul universitar. Obiectivele propuse vizează definirea noțiunii de didactică, identificarea traiectoriilor de dezvoltare a învățământului universitar la etapa actuală cu accent pe analiza reformelor implementate în scopul modernizării procesului de instruire în mediul universitar. Urmărim direcțiile de proiectare a unui curs universitar pe exemplul unei lecții de limba română pentru medicii străini care își fac studiile la USMF „Nicolae Testemițanu”.

Cuvinte-cheie: didactica, învățământ superior, reforme, limba română ca limbă străină

Abstract: This study addresses the educational paradigms on which the university system is currently based. The proposed objectives aim at defining the notion of didactic, identifying the development trajectories of university education at the current stage with an emphasis on the analysis of the reforms implemented in order to modernize the educational process in the university environment. We follow the design directions of a university course on the example of a Romanian language lesson for foreign students of the SUMPh „Nicolae Testemițanu”.

Keywords: didactics, higher education, reforms, Romanian as a foreign language



Repere teoretice. Didactica reprezintă componenta pedagogiei ce vizează procesul de instruire. Termenul se distinge printr-o largă gamă de interpretări în lucrările de specialitate, una dintre primele menționări datând chiar din secolul al XVII-lea în „Didactica magna” de Jan Amos Comenius. În accepțiunea sa clasică, acesta desemnează:

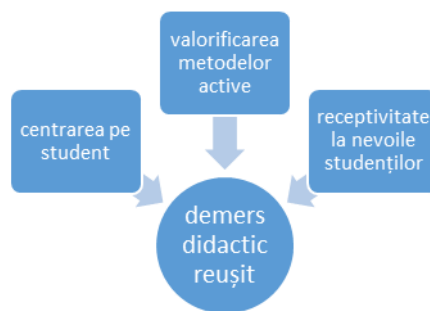
- a) Teoria procesului de învățământ, ca proces de predare, învățare și evaluare.
- b) Știința predării, învățării și evaluării în educația formală.
- c) Teoretizarea elementelor structurale ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, evaluare etc.).
- d) „Arta” de a preda [6].

Succesorii lui Comenius, Pestalozzi și Herbart, au dezvoltat și sistematizat didactica, conturându-i cadrul general de referință. Pestalozzi este considerat fondatorul experimentalismului, iar Herbart a stabilit etapele de predare a unei lecții: claritatea, asocierea, sistemul și metoda. Meritele celui din urmă sunt apreciate înalt, Herbart fiind perceput chiar drept creator, inițiator al curentul herbartian în pedagogie.

Continuatorii lui Herbart au făcut ca didactica să cunoască atât extensiuni (de exemplu Diesterverg și Ușmski îi extind aria la nivelul celei stabilite de Comenius), cât și restrângeri ale domeniului său (gânditorii care promovează în continuare ideea de cultură formativă, fiind convinși că valoarea omului nu este determinată de volumul cunoștințelor sale [1].

Considerăm necesară menționarea acestor nume, care, începând cu secolul al XIX-lea, au stabilit parcursul actual al sistemului de educație. Atunci a apărut preocuparea pentru utilizarea observației științifice, a experimentului de laborator, a lucrărilor practice, insistându-se pe valențele aplicative ale cunoașterii. Totodată, se conturează și statutul profesorului – la acel moment reprezentând autoritatea absolută.

„La începutul secolului XXI, perspectiva unei reflecții didactice profunde și interdisciplinare a început să fie tot mai favorizată, grație abordărilor multiple, sistemice și interferențiale realizate. S-a avut în vedere aportul diferitelor curente manifestate și științele umane și sociale și s-au pus în discuție modele ale teoriilor cunoașterii, comunicării și informației, ale didacticii și ale psihologiei cognitive, investigându-se în articulațiile cele mai profunde procesul complex de formare și modelare a personalității umane.” [2]. În lumea dinamică a prezentului, progresul se manifestă în plan științific, metodologic, instrumental, la nivelul tehnicilor și tehnologiilor, dar și la nivelul mentalităților, atitudinilor și comportamentelor. Ca urmare, procesul învățării moderne nu poate face abstracție de aceste schimbări. Dimensiunea novatoare este sesizată, în mod special, la nivelul didacticii, orientate spre cultivarea metodelor moderne, participative, menite să confere lecției dinamism și interactivitate. Reflectând schematic aceste dimensiuni ale didacticii moderne, vom reda următoarele aspecte:



Reprezentarea procesului de învățământ este „o imagine mentală, o structură cognitivă care va marca decisiv în plan acțional proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților educaționale” [8]. Această reprezentare devine un reper în desfășurarea demersului didactic.

Universitatea contribuie la asigurarea instruirii centrate pe student oferind condiții pentru desfășurarea unei comunicări optime dintre cei doi actori ai procesului didactic, programe, resurse, dotări tehnice, material etc. Profesorul încetează a fi autoritatea intangibilă de la catedră, devenind mentorul activ al studenților, cel care îi direcționează spre cunoaștere.


O altă variabilă semnalată în schema de mai sus vizează nevoile studentului. La momentul actual, în cadrul universităților, se organizează sondaje în scopul identificării nevoilor, așteptărilor studenților. Manifestând receptivitate la doleanțele expuse, corpul managerial, cadrele didactice vor contribui la eficientizarea procesului educațional.

Învățământul superior din Republica Moldova în contextul exigențelor europene. Spațiul European al Învățământului Superior este mereu deschis spre colaborare și sprijinul universităților pentru a le apropia de cerințele pieței muncii. În acest scop au fost lansate următoarele programe/ convenții:

- Convenția pentru recunoașterea studiilor și diplomelor din învățământul superior din Statele Regiunii Europa a UNESCO (1979);
- Strategia Lisabona având drept obiectiv transformarea Europei într-o economie competitivă și dinamică, bazată pe cunoaștere;
- Comunicatul de la Praga;
- Programul LINGUA pomovat cu scopul sporirii interesului pentru studierea limbilor străine.
- Carta drepturilor fundamentale unde se arată că: „Orice persoană are dreptul la educație, precum și la accesul la formare profesională și formare continuă” (art. 14), precum și „Orice persoană are dreptul la muncă și dreptul de a exercita o ocupație aleasă sau acceptată în mod liber” (art. 15) [3].

Reformele europene promovate în toate țările membre demonstrează tendința de a trasa obiective comune de structurare a procesului de instruire. Se remarcă, astfel:

1. *Tendințe pentru adaptarea la evoluția societății:* reforma structurală a învățământului pornind de la revederea, modernizarea și adaptarea curriculumului la performanțele demonstrate de către studenți;
2. *Scopurile principale ale învățământului european vizează:*
 - formarea cunoștințelor, aptitudinilor de bază indispensabile integrării sociale și profesionale;

-
- 
- asigurarea reală a egalității șanselor;
 - garantarea educației de bază pentru întreaga populație;
 - achiziționarea instrumentelor cognitive și a celor atitudinale în scopul optimizării procesului de educație;
 - pregătirea studenților pentru viața adultă, pentru organizarea timpului liber, pentru familie, societate, democratizare;
 - formarea motivației pentru a continua învățarea și pregătirea pentru o lume în schimbare, pentru afirmarea inițiativei și a creativității;
 - asigurarea unei ambianțe confortabile în activitatea de instruire, în învățarea activă, cu oferirea asistenței psihologice de consiliere.

Tendința de descentralizare a responsabilităților manifestată în planificare prin elaborarea unui *curriculum* comun minim, stabilit central, în favoarea celui specific, acceptat prin decizia instituțiilor [9].

În anul 2005 Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna, fapt ce s-a repercutat pozitiv asupra sistemului de învățământ superior din țară. Universitățile și-au direcționat activitatea spre realizarea obiectivelor Spațiului European al Învățământului Superior (SEÎS), spre adaptarea la exigențele, standardele europene. Cadrele didactice, studenții s-au implicat în mobilități academice urmărind asigurarea calității și integrarea în Sistemul European de Transfer și Acumulare de Credite – European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

În această ordine de idei, cităm art. 75 al *Codului Educației al Republicii Moldova*, care subliniază misiunea învățământului superior în evoluția societății moderne:

- a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență;
- b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivi pe piața națională și internațională a muncii;
- c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți;
- d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale [4].

Reformele implementate în sistemul de învățământ superior reprezintă un răspuns la schimbările sociale, economice, politice atestate în țara noastră în ultimii ani. În acest context, în cadrul Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” a fost implementat planul de acțiuni ce se regăsește în „*Strategia de dezvoltare a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Republica Moldova, pentru perioada anilor 2011-2020*”. Actul dat promovează optimizarea procesului de instruire ținând cont de cerințele societății contemporane prin *modernizarea curriculumului educațional, instituirea unui sistem de evaluare a calității activității didactice, dezvoltarea potențialului academic, promovarea cercetării științifice și a colaborării internaționale*.

Procesul de modernizare include, astfel, o nouă perspectivă asupra demersului educațional, instituțiile de învățământ din Republica Moldova fiind tot mai mult preocupate de valorificarea produselor oferite de era digitalizării și a orientării către valorile europene. În prim plan se impune instruirea centrată pe student, menționată

anterior, unde cele trei componente: predarea, învățarea, evaluarea se intercondiționează în acord cu finalitățile stabilite.

Devenind actorul unui joc didactic, studentul:

- participă activ în procesul de formare și învățare;
- adoptă o atitudine pozitivă și interactivă;
- manifestă deprinderi de gândire critică;
- este creativ, original, optează pentru abordări individualizate ale problemelor;
- problematizează conținuturile și face descoperiri;
- e încrezător și responsabil.

Valorificarea competențelor digitale atât ale cadrelor didactice, cât și ale studenților a fost inițiată în cadrul USMF „Nicolae Testemițanu” înainte de perioada pandemică, atunci când procesul a luat amploare, prin implementarea unui sistem informational cu scopul de a gestiona demersul educațional din cadrul instituției. Ofertele mediului online sunt extrem de generoase și oferă oportunitatea optimizării, eficientizării sistemului educativ. Profitând de potențele resurselor digitale, profesorul facilitează comunicarea cu discipolii săi, aducându-i mai aproape prin intermediul aplicațiilor didactice. În mediul universitar cele mai solicitate sunt: SIMU, MOODLE, google suite, socrative ș.a.

Platforma de bază, prin intermediul căreia se gestionează activitatea didactică în cadrul USMF „Nicolae Testemițanu” este SIMU. Fiecare profesor și student deține pagina sa personal unde este posibilă efectuarea următoarelor activități: gestionarea materialului didactic, verificarea lucrului pentru acasă și oferirea unui feedback privind rezultatele obținute.



The screenshot shows a table with the following data:

Descarcă	Fișier	Descriere	Data Încărcării Fișierului	Sterge
1	substantiv-69947.pptx	substantivul	16-Oct-2022	X
2	accentul-68492.pptx	Accentul	26-Sep-2022	X

Aspecte ale cursului de limbă română pentru medicii străini. Domeniul limbii române ca limbă străină a cunoscut, în ultimele decenii, o evoluție rapidă și pronunțată. Fluxul constant de tineri din diferite părți ale lumii – SUA, India, Israel, care preferă să-și urmeze studiile în Republica Moldova, politicile lingvistice europene centrate pe promovarea multilingvismului, a studierii limbilor străine au sporit și interesul pentru



limba română, accentul fiind plasat îndeosebi pe îmbogățirea bibliografiei prin redactarea de manuale, suporturi de curs, pe renovarea metodologiei didactice implementate.

În cadrul USMF „Nicolae Testemițanu” cursul de limba română e ținut în grupele de medici alogloți și străini care sunt chemați să asimileze limba de stat pentru a se integra în societate și pentru a facilita ulterioara comunicare medic-pacient. Printre provocările cărora trebuie să le facă față cadrele didactice care țin acest curs merită a fi menționate:

- motivarea studenților care își fac studiile în limba engleză de a învăța limba română;
- recurgerea la o limbă de tranziție în procesul de predare (de obicei, engleza);
- utilizarea metalimbajului atunci când sunt explicate temele de gramatică;
- dificultățile de asimilare a limbii române.

Motivația este, de altfel, aspectul primordial de care trebuie să țină cont un profesor de limba română ca limbă străină. Acesta trebuie să diferențieze atracțiile, preferințele, față de anumite activități de interesul propriu-zis, altfel zis să manifeste o *atitudine stabilizată de natură emotiv-cognitivă față de obiect și de activitate, în care motivele acționează din interiorul și din afara activității respective. Captarea atenției se leagă de motivația sarcinii, de motivația pe termen scurt, în cadrul secvențelor de instruire, iar trezirea, stimularea, dezvoltarea interesului cognitiv se leagă și de motivația socială, pe termen lung, fiind și expresia măiestriei pedagogice a profesorului* [10].

Responsabilitatea profesorului crește atunci când grupul țintă este reprezentat de studenții străini aflați într-un prim contact cu limba română. Obiectivul de a transmite informații va ceda în fața dorinței de a suscita interesul pentru limba studiată, de a asigura un climat favorabil prin implementarea strategiilor didactice active. Încercând o viziune exhaustivă asupra procesului de predare/ evaluare, profesorul apelează la metode moderne ce incită curiozitatea studentului și îl cheamă să se informeze, să analizeze și să descopere.

Cursul de limbă română destinat mediciniștilor străini de la USMF „Nicolae Testemițanu” urmărește drept obiective aspectele de producere orală și de producere scrisă:

- comunicative: formarea competențelor de comunicare în situații uzuale, care presupun informații simple despre activități cotidiene; utilizarea în producerea unui discurs a actelor de vorbire, frazelor pentru o descriere succintă a familiei, persoanelor, condițiilor de viață, a studiilor etc;
- lingvistice: asimilarea lexicului general al limbii române recomandat; formularea corectă a celor mai simple enunțuri, cultivarea unei ortoepii corecte a cuvintelor din vocabularul fundamental al limbii române;
- pragmatice: aplicarea competențelor în situații reale, uzuale;
- socioculturale: integrarea socială inițială a persoanei/subiectului în Republica Moldova;
- interculturale: cultivarea unor valori precum: empatie, compasiune, toleranță, acceptarea diversității etc.



Fiind un curs practic, acesta respectă rigorile de structurare a activităților didactice specific acestui tip de lecție:

1. momentul organizatoric ce constă în pregătirea sălii de curs, a condițiilor favorabile instruirii;
2. anunțarea temei și a obiectivelor ce urmează a fi atinse;
3. discutarea problemei abordate prin argumentare și analiză;
4. aplicarea cunoștințelor assimilate;
5. finalizarea cursului.

Prin urmare, în sala de curs trebuie să existe o trecere continuă de la învățarea prin analogie la învățarea prin analiză, de la procesele inductive la cele deductive – în funcție de natura operației pe care o învață studentul. Libertatea în folosirea limbii se va dezvolta totuși numai pe măsură ce studentul își dezvoltă un control al sistemului ca întreg, dincolo de manipularea unor modele luate separat [7].

În prim plan sunt plasate actele de vorbire. Libertatea în folosirea limbii se va manifesta numai pe măsură ce studentul își dezvoltă un control al sistemului ca întreg, dincolo de manipularea unor modele luate separat. Se va ține cont de următoarele condiții de eficientizare a procesului didactic:

- comunicarea trebuie să prevaleze asupra scrisului sau lecturii;
- utilizarea terminologiei metalingvistice nu este recomandabilă;
- elementele lexicale trebuie predate/ învățate în context;
- aplicarea exercițiilor funcționale;
- infiltrarea mijloacelor audio-vizuale în demersul didactic.

Din perspectiva predării limbilor străine, apare necesitatea utilizării unui șir de metode ce ar menține legătura permanentă între faptele de limbă.

Procesul didactic al studierii limbii trebuie și nu doar să fie la curent cu dinamismul cercetărilor psihopedagogice și didactice, fenomen potențat prin apelarea tot mai insistentă la metodele moderne, interactiv-participative.

Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de prescolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă [5].

Metodele se concep, se îmbină și se aplică, în dependență de obiectivele propuse. Ele sunt deschise înnoirilor și perfecționărilor, în pas cu progresul științific, pedagogic și tehnic; au un caracter sistemic, în sensul că, fără a-și pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent.

Demersul didactic în mediul universitar se produce printr-o fuziune subtilă a modelelor educaționale promovate de pedagogia interactivă și a metodelor euristice. Didactica învățământului superior evoluează răspunzând la chemările și provocările timpului.



Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-463248-0;
2. BOCOȘ, M., CHIȘ, V. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X;
3. *Carta drepturilor fundamentale*. Disponibil: Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene (europa.eu);
4. *Codul educației al Republicii Moldova* [online] [citat 14 octombrie 2022]. Disponibil: https://lege.md/codul_educatiei/art-5;
5. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura didactică și pedagogică, 1998. 474 p;
6. FRUMOS, F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Polirom, 2008. 214 p. ISBN 978-973-46-1242-0;
7. GALUȘCA, L. *Aspecte metodice privind predarea/învățarea limbii române ca limbă străină* [online] [citat 15 octombrie 2022]. Disponibil: https://libn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/234-241_0.pdf;
8. IUCU, R. *Instruirea școlară – Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2001;
9. LANDSHEERE, V., LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educației. Ediția a III-a*. București: Editura Practica și Pedagogie, 1979. 286 p [online] [citat 16 octombrie 2022]. Disponibil: <https://www.slideshare.net/RobinCruiseJr/definirea-obiectivelor-educatiei>;
10. RADU, L., Ionescu, M. *Experiență didactică și creativitate*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1987.

CZU 378.147

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
INTERACTIVE FORMS OF ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT
SEMINAR-PRACTICAL CLASSES**

**Оксана КУРТЕВА, доцент, кандидат педагогических наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова**

Аннотация: В статье рассмотрены особенности интерактивного обучения в ходе организации самостоятельной работы студентов. Интерактивная форма организации самостоятельной деятельности обучающихся формирует предметные и социальные качества будущего специалиста, повышая мотивацию студентов и познавательный интерес к изучаемой дисциплине.

Ключевые слова: высшая школа, интерактивное обучение, формы и методы интерактивного обучения, деятельностный подход, самостоятельная работа

Abstract: The article discusses the features of interactive learning in the course of organizing students' independent work. An interactive form of organizing students' independent activities forms the subject and social qualities of a future specialist, increasing students' motivation and cognitive interest in the discipline being studied.

Keywords: higher school, interactive learning, forms and methods of interactive learning, activity approach, independent work

Ведущая задача высшей школы в настоящее время заключается в формировании творческой личности будущего специалиста, способного к непрерывному самообразованию и инновационной активности.

Реализовать данную задачу возможно лишь при изменении парадигмы образования в направлении деятельностного подхода в обучении, когда студент из пассивного потребителя знаний переводится в статус активного творца этих знаний, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и подтвердить его правильность. В



данном контексте можно утверждать, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой, поскольку только те знания, к которым человек пришел самостоятельно, становятся действительно прочным его достоянием. Именно поэтому система высшего образования постепенно переходит от «передачи» студентам знаний в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью. Такой переход предполагает соответствующий отбор учебного материала, планирование его объема с учетом сложности и трудоемкости, использование передовых технологий обучения, проверки и оценки приобретаемых студентами знаний в результате самообразования.

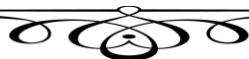
Таким образом, в связи с переходом на деятельностную парадигму образования самостоятельная работа приобретает новую «роль» в процессе обучения. Самостоятельная работа становится ведущей формой организации обучения, и вместе с тем возникает проблема ее активизации. Активизировать самостоятельную работу значит значительно повысить ее роль в достижении новых образовательных целей, придав ей проблемный характер и мотивирующий субъектов на отношение к ней как ведущему средству формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Самостоятельная работа студентов – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельную работу студентов подразделяют на аудиторную и внеаудиторную (Рис. 1):



Рис. 1. Виды самостоятельной работы со студентами

В свою очередь, аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров (практических занятий), лекций. Внеаудиторная самостоятельная работа традиционно включает такие формы, как выполнение письменного



домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение реферата, курсового проекта и др. Основными критериями качества организации самостоятельной работы служит наличие контроля результатов самостоятельной работы и технических условий выполнения заданий.

Поскольку самостоятельная работа понимается как вид деятельности, метод обучения, форма организации деятельности, средство обучения, соответственно цели самостоятельной работы студентов состоят в следующем:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование компетенций;
- развитие познавательных способностей;
- развитие активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений [1].

В современных условиях стремительного расширения информационного пространства и, соответственно, с появлением в вузах информационных средств обучения стремительно развиваются такие организационные формы как дистанционное и открытое обучение, обучение в компьютерных классах и т.п. В качестве источников информации все шире используются электронные средства и глобальные сети Интернет, а программы интерактивного обучения все чаще применяются как практические тренажеры для формирования и закрепления профессиональных умений и навыков. Современные программные средства и методы работы с разносторонней информацией, размещенной в Интернете, дают возможность решать педагогические задачи по-новому, что относится и к организации самостоятельной работы студентов. Основными современными формами организации самостоятельной работы студентов являются творческие работы и работа с информационными компьютерными технологиями

Работа с информационными компьютерными технологиями предполагает разработку преподавателем заданий с использованием Интернет-технологий в режиме on-line. Задания для самостоятельной работы могут быть направлены на:

- поиск студентами информации, задания на поиск и обработку информации;
- на организацию взаимодействия в сети;
- задания по созданию web-страниц;
- выполнение проектов и т.д.

Поиск студентами информации, задания на поиск и обработку информации может включать следующие виды учебной деятельности: написание реферата-обзора; рецензию на сайт по теме; анализ существующих рефератов в сети на данную тему, их оценивание; написание своего варианта плана лекции; написание



фрагмента лекции; составление библиографического списка; анализ обсуждения актуальных проблем.

Задание на организацию взаимодействия в сети могут быть предложены в формате:

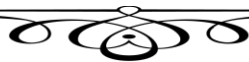
- обсуждения состоявшейся или предстоящей лекции в списке рассылки группы;
- работы в списках рассылки;
- общения в синхронной телеконференции (чате) со специалистами или студентами других групп или вузов, изучающих данную тему;
- обсуждения возникающих проблем в отсроченной телеконференции;
- консультации с преподавателем и другими студентами через отсроченную телеконференцию;
- консультации со специалистами через электронную почту.
- выполнения проектов: работа по проектам, предложенным преподавателем, разработка и проведение собственных проектов.

Как видим, ориентация процесса обучения на формирование компетенций и, соответственно, организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностного подхода, направляет преподавателя на поиск подходящих методов и приемов обучения, коими являются так называемые интерактивные методы и приемы.

Можно выделить следующие обязательные условия организации интерактивного обучения: доверительные, позитивные отношения между преподавателем и студентами; демократический стиль преподавания; сотрудничество в процессе урока преподавателя и студентов, студентов между собой; опора на личный опыт студентов, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации студентов.

Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся как между собой, так и с преподавателем, каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Применение интерактивного режима обучения предоставляет: конкретному обучающемуся - опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением, развитие личностной рефлексии, освоение нового опыта взаимодействия, развитие толерантности и творческого мышления, возможность самосовершенствования, духовного развития; учебной группе - развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; формирование ценностно-ориентационного единства в группе, поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации, принятие нравственных норм и правил совместной деятельности.

Интерактивное обучение вне зависимости от форм и способов его организации и предметного поля содержания обучения будет активно развиваться как в теоретическом, так и в практическом плане. Но не всякая активность



студентов является показателем того, что на семинарском занятии используются интерактивные формы и методы. Есть множество приемов, с помощью которых преподаватель может поддерживать высокую активность студентов, но они при этом будут оставаться пассивными зрителями и слушателями.

Принимая во внимание особенности интерактивного обучения подразделяют активность участников на физическую (студенты меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, едят, слушают, рисуют и т. д.), социальную (студенты задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т. д.) и познавательную (студенты вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, выступают как один из источников профессионального опыта, сами находят решение проблемы) [3].

В полноценном интерактивном обучении участники взаимодействуют и с физическим, и с социальным окружением (друг с другом и с ведущим), и с изучаемым содержанием. Основное правило такого обучения: все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны. Двигательная (физическая) активность еще не означает взаимодействия участников с изучаемым содержанием; игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как "разминки"; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлеченное средство оживления обстановки.

Таким образом, основными отличиями форм и методов интерактивного обучения от традиционного являются: активизация познавательной деятельности обучающихся; самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий; создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности; непрерывно-действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися; изменение роли учителя на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта; субъектно-субъектные отношения между педагогом и обучающимся (как прямые, так и опосредованные (через учебную группу, учебный текст, компьютер)); опора на личный опыт обучающихся; организация внешнего взаимодействия обучающихся как стимула к внутреннему переживанию, рефлексии [2].

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися; решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность; развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановку целей и пр.), т. е. обеспечивает решение обучающих задач; обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, способствует обмену ценностными установками.

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению. Опыт и знания участников



служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности обучения. Эффективность интерактивного обучения связана также с особенностями человеческого восприятия.

Итак, самостоятельная работа студента в интерактивном формате становится одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать научные и практические задачи.

Библиографические ссылки:

1. БЕЛЯЕВА, А. Управление самостоятельной работой студентов В: *Высшее образование в России*. 2003, № 6, с. 24–27;
2. БОРИСОВА, И. В. *Методика выбора форм и методов активного обучения (теоретическая модель)*. М, 1991;
3. МУХИНА, Т. Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие*. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.

CZU 378:37.018.26

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К
УПРАВЛЕНИЮ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ
К РОДИТЕЛЬСТВУ У ШКОЛЬНИКОВ
PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENT-TEACHERS FOR THE MANAGEMENT
OF THE TRAINING OF POSITIVE ATTITUDES TOWARDS PARENTHOOD IN
SCHOOLCHILDREN**

**Надежда ОВЧЕРЕНКО, доцент, кандидат педагогических наук,
Кишинёвский Государственный Педагогический Университет «Ион Крянгэ»,
Республика Молдова**

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов-педагогов к управлению процессом формирования положительного отношения к родительству. Анализируются теоретические и практические подходы к психолого-педагогической подготовке студентов-будущих учителей. Выделены критерии готовности студентов-педагогов к выполнению задачи подготовки школьников к родительской роли: мотивация – ценностная, содержательная, рефлексивная деятельность.

Ключевые слова: родительство, структура профессиональной подготовки студентов-педагогов к управлению процессом формирования положительного отношения к родительству, учебный курс «Педагогика родительства»

Abstract: The article updates the problem of the professional training of student-pedagogues for the management of the formation of a positive attitude towards parenting in students. The theoretical and practical approaches for the psychological and pedagogical training of students-future teachers. The criteria for preparing students-future pedagogues to achieve the task of training students for the parental role are highlighted: motivation - value, content, reflective activity.

Keywords: parenthood, the structure of the professional training of student-pedagogues for the management of the formation of a positive attitude towards parenthood in students, training course „Pedagogy of parenthood”



Отношение к феномену родительства у молодого поколения, будь оно позитивное, нейтральное или отрицательное, формируется в семье и обществе. Моделью ей служат традиционные и модернизированные формы семейных отношений.

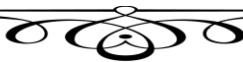
В современном обществе наблюдается духовный кризис, снижение значимости нравственности, кризис семейных ценностей. Необходимость теоретического осмысления духовного кризиса молодежи заключается, на наш взгляд, в том, что он носит системный характер, о чем свидетельствует распространение его не только в отдельно взятом регионе, но и во всем мире. Проведенные исследования свидетельствуют об увеличении процента молодых людей, которые отмечают, что не хотят верить «ни во что», не признают духовные принципы как основные принципы жизни, не желают иметь традиционную модель семьи; увеличивается процент молодежи, склонных отрицать родительство как ценность и ориентированных на брак без детей [1, с. 29].

Разрушение базовых фундаментальных духовно-нравственных ценностей сопровождается формированием новых ориентиров, не связанных с позитивным отношением к родительству, ответственной реализации роли матери и отца.

Проблема профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников заключается в том, что понимание феномена родительства, по сути, носит общий и абстрактный характер, а выявление его истинной ценности простирается в области частной и конкретной. Потому диагностика профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников возможна только на уровне персональных опросов, с проверкой практического применения теории каждым из индивидов и выявлением разницы между идеальной и реальной составляющими образовательной модели [Ibidem, с. 69].

Профессиональная подготовка специалистов к управлению учебно-воспитательным процессом всегда занимала и занимает одно из центральных мест в системе педагогического образования. Не случайно важнейшим научным направлением в области образования была и остается дальнейшая разработка проблемы формирования готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности. Этим объясняется наш интерес к проблеме профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у школьников положительного отношения к родительству.

Значение термина «готовность» словарь С.И. Ожегова раскрывает как «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь», как «готовность к выполнению какого-нибудь действия, задания». Понятие «состояние» в словаре по психологии толкуется как характеристика любой системы, отражающая её положение относительно координатных объектов среды. Свойства личности определяются как устойчивые его особенности. Свойства и состояния личности в психологической теории определяют отношение личности к тому, что может удовлетворить её потребности или препятствовать этому



удовлетворению. Поэтому готовность личности к процессу деятельности в некоторых случаях рассматривается как совокупность отношений личности к процессу деятельности, к результату, к себе как субъекту деятельности [4, с. 372].

Следует отметить, что в ряде случаев составители словарных источников понятие «готовность» вообще не рассматривают или включают его в общий ряд фразеологических выражений, объясняющие слово «готов». Что касается понятия «профессиональная готовность», оно также употребляется в нескольких значениях или отождествляется с «профессиональной подготовкой». При этом ключевым выступает слово «подготовка». Термин «подготовленность» объясняется как «наличие» подготовки или «свойство», «состояние» подготовленного. Таким образом, понятие «готовность», «готов», «подготовка» и «подготовленность» близки по смыслу. Обзор словарных источников был осуществлен нами с целью более точного подхода к осмыслению проблемы готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству.

С точки зрения исследуемой нами проблемы, особый интерес представляют подходы к формированию готовности к профессиональной деятельности, разработанные в трудах К.М. Дурай-Новаковой, которая рассматривает профессиональную готовность как активно-действенное состояние личности, обеспечивающее быструю адаптацию и использование в процессе практической работы приобретенных в учебном заведении профессиональных компетенций. Определяя структуру профессиональной готовности, К.М. Дурай-Новакова выделяет в ней пять компонентов [2, с. 13.]: 1) мотивационный (профессионально значимые потребности, интересы и мотивы педагогической деятельности); 2) ориентационно-познавательный-оценочный (знание о содержании профессии, требованиях профессиональных ролей, способах решения профессионально-педагогических задач); 3) эмоционально-волевой (чувства ответственности за результаты педагогической деятельности, самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей педагога); 4) операционно-действенный (мобилизация и актуализация профессиональных знаний умений и навыков и профессионально-значимых свойств личности, адаптация к требованиям, предписаниям профессиональных ролей и к условиям педагогической деятельности); 5) установочно-поведенческий («настрой» на добросовестную работу).

Анализ специальной педагогической и психологической литературы показал, что проблема готовности к профессиональной деятельности широко изучается в педагогическом, психологическом, аксиологическом направлениях, включая различные уровни такой готовности: личностный; функциональный; деятельностный уровни [2, 4, 5].

На личностном уровне готовность рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, как процесс формирования морально-психологических качеств личности, определяющих отношение к



профессиональной деятельности, обеспечивающих ее успешное осуществление. Цель формирования готовности заключается в облегчении процесса адаптации к деятельности, в овладении операциональной, нравственной, психической, организационной ее сторонами. Структура готовности на данном уровне рассматривается как симптоматический комплекс признаков: волевые качества, направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, способность к саморегуляции и др.

На функциональном уровне готовность рассматривается как адекватное отражение специальности, профессиональное мастерство, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности.

На личностно-деятельностном уровне профессиональная готовность рассматривается как целостное проявление всех сторон личности, как система мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков которые обеспечивают возможность эффективно выполнять профессиональные функции [2, с. 99].

Профессиональная готовность студентов-педагогов к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству можно отнести к категории личностно-деятельностного уровня. Это обусловлено, в первую очередь, сущностью самого процесса управления, компонентами и содержанием управленческих функций, включающих мотивационно-целевую, информационно-аналитическую, планомерно-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-регулирующую и оценочно-результативную, а так же требованиями к педагогу, как субъекту, осуществляющему деятельность по формированию у учащихся положительного отношения к родительству.

Мы склонны расценивать готовность студента-педагога к решению задач по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству как качество личности, являющееся результатом подготовленности к данному виду деятельности. В структуре и содержании профессиональной готовности студента-педагога к решению управленческих задач по формированию у учащихся положительного отношения к родительству мы выделяем две основные составляющие: 1) мотивационно-личностную и 2) исполнительскую. Каждая из этих составляющих включает ряд компонентов. Так мотивационно-личностная составляющая нами представлена следующими компонентами: системой мотивационно-ценностных ориентации, комплексом профессионально-значимых личностных качеств. Исполнительская сторона предполагает наличие когнитивного и операционально-деятельностного компонентов. Остановимся более подробно на характеристике данных компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя положительное отношение к такому виду деятельности как управление процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству, потребности успешно решать управленческие задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны. Отражая нравственно-психологическое содержание готовности, этот компонент несет в себе



потребность в самоуправлении, стремление самостоятельно ставить и достигать целей профессионально-творческой деятельности по формированию у школьников позитивного отношения к родительству; стремление к волевому напряжению при достижении этих целей; комплекс представлений о себе как профессионале, готовым управлять процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству. Без мотивационной направленности субъекта на овладение знаниями особенностей и специфики управления данным процессом эффективность учебного процесса будет минимальной даже в том случае, если студент-педагог имеет в достаточной мере развитый интеллект.

Деятельность не всегда является свободной от воздействий ценностных ориентации. По мнению ученых, они связаны со специфическими типами целевых предпочтений. Однако нередко в понятие «ценность» вкладывается различный смысл, что приводит к неопределенности его объема и содержания (ценностное отношение, ценностные ориентации, гуманистические ценности, педагогические ценности и т.д.) [5].

Под понятием «ценности родительства» мы понимаем такие их особенности, которые позволяют не только удовлетворять простое любопытство студента-педагога связанное с проблематикой феномена родительства, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на формирования у учащихся положительного и ответственного отношения к родительству.

По нашему мнению, система ценностей в сфере понимания феномена родительства включает в себя: ценности, связанные с утверждением личностью своей роли родителя в социальной среде (общественная значимость родительского труда, престижность родительства, признание профессии родителя ближайшим окружением и т.д.); ценности, удовлетворяющие потребность в создании семьи и реализации родительского долга; в общение с детьми и членами семьи, обмене духовными ценностями и др.); ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности в области родительства (развитие родительских-творческих способностей; приобщение к культуре родительства, постоянное самосовершенствование и др.); ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий характер родительского труда, романтичность и увлекательность выполнения родительской роли и др.); ценности, дающие возможность удовлетворить прагматические потребности (получение гарантированной помощи со стороны государства, оплаты и длительности отпуска по уходу за ребенком и др.).

Обозначенные выше подходы дают довольно полное представление о мотивационно-ценностной сфере деятельности связанной с выполнением родительской роли, и потому вполне могут служить основанием для определения системы ценностной ориентации по выявлению уровня профессиональной готовности студентов-педагогов деятельности к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству. К ним мы отнесли: осмысление социальной значимости деятельности студентов-педагогов



по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству; осознание важности профессиональной деятельности студентов-педагогов по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству для педагогического коллектива; осмысление значимости общения для достижения целей и решения задач управления профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству; понимание творческого характера деятельности по профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству; увлеченность данной работой, нацеленность ее на достижение оптимальных результатов; уважение к личности обучающегося; стремление совершенствовать свою профессиональную подготовку по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству.

Такая система ценностей касательно оценивания феномена родительства позволяет определить мотивационное ядро исследуемой нами деятельности студентов-педагогов по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству.

Систематизируя имеющиеся в литературе данные о личностных качествах специалиста-педагога, мы, в свою очередь, их дополнили профессионально значимыми качествами, необходимыми педагогу по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству и сгруппировали их в соответствии с уровнем подготовленности студентов-педагогов к данному виду деятельности. Когнитивный уровень подготовленности формируется в ходе учебного процесса и предполагает усвоение студентом-педагогом интегрированных методологических, теоретических, методических и практических знаний по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству. Методологический уровень подготовленности предполагает систему знаний о феномене родительства; о родителе-человеке как о духовном существе, как личности и индивидуальности; знание о формах и методах научного познания феномена родительства и его эволюции; знание способов управления процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству, способов перевода теоретических положений о родительстве на язык конкретных методических разработок; знания о взаимосвязи физического, психического и социального здоровья личности родителя и общества; о сущности, содержании и структуре данного процесса; об истории современных тенденций развития психолого-педагогических концепций о формировании положительного отношения к родительству, и студенте-педагоге как субъекте процесса профессиональной подготовки к управлению формированием положительного отношения к родительству у учащихся.

Теоретический уровень подготовленности студента-педагога заключается в наличии знаний возрастных, индивидуальных особенностей школьников; о социальных факторах развития личности; о закономерностях общения, способах



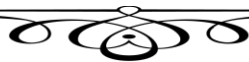
управления индивидом и группой, способах самоуправления; о системе образовательных учреждений и управления ими, о проблемах и основных направлениях школьного образования. Кроме того, теоретическая подготовленность студентов-педагогов по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству предполагает знание идей, понятий, законов и закономерностей и принципов общей теории управления и теории управления учебным процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству, понимание их взаимосвязи и взаимозависимости.

Методический уровень подготовленности студента-педагога включает в себя знание методов и приемов управления процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству; знание способов конструирования новых приемов и методов решения управленческих задач по формированию у учащихся положительного отношения к родительству; компетенции, сформированные в ходе изучения факультативного университетского курса «Педагогика родительства».

Практический уровень подготовленности студента-педагога предполагает наличие знаний гностического, конструктивного, организаторского, коммуникативного и исследовательского характера управленческой деятельности по формированию у учащихся положительного отношения к родительству. Это знания о технологиях организации педагогического процесса в различных социокультурных условиях; об особенностях проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса; об особенностях разработки учебно-программной документации и ее использования; об особенностях применения педагогических технологий в работе по управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству.

В нашем исследовании мы придаем особую значимость когнитивному компоненту в структуре профессиональной готовности студента-педагога в решении задач управления педагогическим процессом по формированию у учащихся положительного отношения к родительству, так как считаем, что поведение человека детерминировано его знаниями. А значит, студенты с высоким уровнем развития когнитивного компонента готовности к управлению процессом формирования у учащихся положительного отношения к родительству смогут более творчески реализовывать такого рода задачи.

Операционально-деятельностный компонент профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников имеет сложную структуру. Общеизвестно, что профессиональные знания являются основой формирования профессиональных умений. Наша позиция в этом вопросе состоит в следующем. Если под управленческими знаниями мы понимаем необходимый объем информации в области педагогического управления, связанный с качественным своеобразием их применения в процессе формирования позитивного отношения к родительству у школьников, то управленческие умения рассматриваются нами как



способность студента-педагога быстро и результативно использовать полученные знания в практической деятельности по формированию позитивного отношения к родительству у школьников. Тогда их сформированность может считаться как результат готовности студента-педагога к выполнению управленческих функций по формированию позитивного отношения к родительству у школьников. Именно такое понимание умения послужило для нас отправным моментом в анализе вопроса профессиональных умений студента-педагога по управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

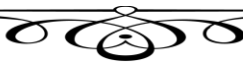
Таким образом, готовность студента-педагога к управлению процессом' по формированию позитивного отношения к родительству у школьников мы понимаем как интегрированное динамическое образование, проявляющееся на мотивационно-личностном и исполнительском уровнях и обеспечивающее эффективную, творческую реализацию данного вида профессиональной деятельности. Результатом готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству является психолого-педагогическая компетентность будущих педагогов [3, 1, 6].

Для того чтобы наметить пути формирования готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у школьников позитивного отношения к родительству, необходимо выявить ее качественные состояния, то есть *уровни*.

Исходя из теории уровневого подхода, под уровнем мы понимаем отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-то объектов и процессов. Основными критериями определения уровня являются: принадлежность систем к разным классам сложности; специфичность законов и закономерностей каждого уровня; подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего, при этом образования каждого последующего относятся к образованиям предыдущего как система к своим элементам.

Классификация уровней деятельности (интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный, творческий), предложенная В.А. Сластениным [5, с. 76], на наш взгляд, является наиболее предпочтительной, поскольку в ее основу положено решение профессиональных задач и, главное учитывается творческий подход к их решению. Данная классификация и собственные исследовательские поиски позволили нами построить систему уровней развития профессиональной готовности студента-педагога к управлению процессом по формированию позитивного отношения к родительству у школьников.

Таким образом, нами выделены *четыре уровня развития готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования у школьников позитивного отношения к родительству*: 1) критический (интуитивный), 2) допустимый (репродуктивный), 3) достаточный (продуктивный) и 4) оптимальный (продуктивно-творческий), а также представлена критериальная база его оценки.



С целью определения реального уровня готовности к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству студентам-педагогам была предложена анкета, где предлагалось дать самооценку уровню профессиональной готовности студента-педагога к управлению процессом' по формированию позитивного отношения к родительству у школьников. Анкета носила открытый характер, что позволило выяснить личное мнение каждого респондента и проанализировать трудности, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги в ходе такого рода деятельности.

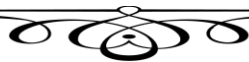
Анализируя полученные в результате анкетирования данные, учитывая тот факт, что на оценку уровня готовности влияет и уровень самооценки студента, мы пришли к выводу о том, что более 73% респондентов дали невысокую самооценку профессиональной подготовленности к управлению процессом' по формированию позитивного отношения к родительству у школьников.

Наиболее низкие показатели готовности отмечены у студентов 1-2 курсов, цикла лицензиат. Обоснованием данного положения является тот факт, что изучение дисциплин, включающих рассмотрение проблемы управления процессом формирования позитивного отношения к родительству, не предусмотрено учебным планом. Кроме того, отсутствие систематических представлений студента-педагога о содержании, принципах и методах деятельности по управлению процессом' формирования позитивного отношения к родительству у школьников не позволяют решать управленческие задачи даже на репродуктивном уровне, т.е. в пределах теории. Вместе с тем, результаты собеседования показали, что студенты признают значимость данного вида деятельности (77%), необходимость подготовки в вопросах управления процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

Таким образом, анализ наиболее распространенных причин недостаточной подготовленности будущих педагогов к решению задач управления процессом' формирования позитивного отношения к родительству у школьников показал, что они связаны главным образом с недостаточностью необходимых знаний (64%) и несформированностью практических умений (36%). Данные этого исследования еще раз подтверждают актуальность представленной нами проблемы и необходимость ее решения в условиях профессиональной подготовки студента-педагога к управлению процессом' формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

Мы осознаем, что достаточно сложно осуществить подготовку будущих педагогов к управлению процессом' по формированию позитивного отношения к родительству у школьников, если такая ценность как родительство не станет значимым в личностном становлении будущих педагогов. В связи с этим, нами разработано и реализуется программно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

В моделировании процесса профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к



родительству у школьников принципиально важной являлась разработка личностного блока, включающего характеристику личностно-профессиональных качеств, духовно-культурных ценностей студентов и структурных компонентов исследуемой готовности.

Мы опирались на полученные в ходе исследования выводы о том, что структура готовности студентов к реализации воспитания у школьников позитивного отношения к родительству представлена единством критериев. Речь идет о таких критериях как: мотивационно-ценностного, содержательного, деятельностного, рефлексивного. Их наличие обеспечивает результативность подготовки будущих педагогов к формированию позитивного отношения к родительству у школьников как часть их духовно-культурного воспитания.

Мотивационно-ценностный критерий готовности студентов к реализации процесса формирования позитивного отношения к родительству у школьников предполагает наличие у студента-педагога мотивационно-ценностного отношения к семейным ценностям и своей профессиональной деятельности в целом, выполняя активизирующую функцию, стимулируя развитие профессионально значимых качеств, теоретических и практических умений и навыков. Содержательный критерий предполагает наличие философских, психолого-педагогических знаний в области родительства; понимание важности достижения высокого образовательного уровня, постоянное совершенствование педагогического мастерства в области реализации процесса формирования позитивного отношения к родительству у школьников как часть их духовно-культурного воспитания.

Рефлексивный критерий подготовки к формированию позитивного отношения к родительству у школьников предполагает наличие у студента-педагога гуманистической направленности личностных качеств, таких, как эмпатия, коммуникативность, отзывчивость, соучастие, умение сопереживать; умений анализировать и прогнозировать ситуацию. Практический критерий структуры готовности студента-педагога к формированию позитивного отношения к родительству у школьников предполагает наличие мобилизационных, развивающих, организаторских, исследовательских, коммуникативных, рефлексивных умений и навыков, помогающих будущему педагогу реализовывать задачи формирования позитивного отношения к родительству у школьников; способность к самостоятельной творческой деятельности в данной области.

В рамках учебной программы нами был разработан курс «Педагогика родительства», направленный на знакомство студентов с традиционной и инновационной парадигмами организации процесса формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

Целью дисциплины является ознакомление студентов с концепциями организации процесса формирования позитивного отношения к родительству у будущего родителя в условиях школы. Теоретическая часть курса направлена на изучение содержательных подходов к проблеме воспитания школьников для роли родителя. Студенты анализируют понятия «родительство», «материнство»,



«отцовство», «семейные ценности», «детско-родительские отношения», «сознательное родительство», «ответственное родительство», «нравственность», «духовность», «культура родительских чувств», «родительские права и обязанности», и др.

В рамках теоретического модуля студенты анализируют понятие «готовность будущего учителя к формированию у школьников позитивного отношения к родительству»; выявляют структурные компоненты данной готовности: педагогическую направленность и педагогическую компетентность в сфере формирования школьников для роли родителя.


Педагогическую направленность личности в сфере формирования позитивного отношения к родительству у школьников мы понимаем как систему эмоционально-ценностных отношений, зависящих от степени развития духовно-нравственной сферы личности будущего педагога и задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов, побуждающих его к педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников, в частности в сфере его подготовки к ответственному родительству.

Педагогическую компетентность в сфере формирования у школьников позитивного отношения к родительству – как совокупность компетенций, необходимых будущему педагогу для осуществления соответствующей деятельности. Практическая часть ориентирована на освоение современных инновационных форм, методов духовно-культурного воспитания школьников. В рамках практических занятий используются такие формы, как «мозговой штурм», деловые и ролевые игры, дебаты, дискуссии, кейс-методы и др.

Методы игрового моделирования среди методов подготовки студентов в данном курсе занимают одно из ведущих мест. Организуются деловые игры, дающие возможность проигрывать сложные ситуации, возникающие у будущих педагогов в общении со школьниками в процессе формирования у них позитивного отношения к родительству, обучающие принятию решения путем имитации реальной деятельности и реального поведения в соответствующих ситуациях. В отличие от традиционных методов обучения, деловые и ролевые игры обладают определенными преимуществами, характеризующими их как методы активного обучения.

Во-первых, моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вхождения студентов в имитируемую профессиональную среду взаимодействия со школьниками. Являясь субъектом профессиональных отношений, студенты приобретают умения и навыки планирования своей деятельности и прогнозирования ее результатов с учетом духовно-культурных ценностей современных школьников, учатся поддерживать атмосферу общения, адекватно выражать свои чувства и эмоциональное состояние, овладевают широким спектром коммуникативных приемов.

Во-вторых, эмоционально-творческий, поисковый характер игр способствует оптимизации профессионального общения студентов, учит выявлять свои недостатки во взаимодействии со школьниками и принимать меры по их



устранению. Деловая игра как метод включает в себя и другие методы активного обучения. Например, в процессе ее подготовки и обсуждения результатов использовались методы дискуссии, анализа конкретных ситуаций, игровые упражнения, способствующие активизации и результативности процесса подготовки студентов к реализации воспитания у школьников позитивного отношения к родительству.

Парадокс деловых игр заключается в том, что сама игра и ее содержание могут значить меньше, чем тот результат, который дает разбор поведения и деятельности участников во время игры. В рамках практической подготовки студентов-педагогов к реализации формирования у школьников позитивного отношения к родительству планируются выездные тематические занятия в детских садах. В проектах, разработанных студентами после организации поездок, прослеживается, в том числе, и эмоциональная составляющая проведенных занятий.

Таким образом, можно сделать вывод, что специфика современных представлений молодежи о родительстве позволяет, с одной стороны, открыто обсуждать различные проблемы подготовки студентов педагогических факультетов к реализации формирования у школьников позитивного отношения к родительству, а с другой – говорит о наличии множества заблуждений в данной сфере и необходимости научного построенного просвещения, которое приведет к развенчанию многих легенд и мифов о непрестижности родительства и расшатыванию стереотипов, сложившихся в этой сфере человеческого бытия.

Данные результаты обуславливают необходимость формирования у студентов – педагогов специфических компетентностей в процессе обучения в вузе через использование проблемно ориентированных занятий в рамках факультативного университетского курса «Педагогика родительства». Такая работа будет способствовать профессиональной готовности студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников.

Библиографические ссылки:

1. OVCERENCO, N. *Educația pentru parentalitate în contextul globalizării*. Studiu monografic. Chișinău, 2016. 321 p. ISBN 978-9975-46-207-5;
2. ДУРАЙ-НОВАКОВА, К. М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*: дис. ... докт. пед.наук. М., 1983. 356 с.;
3. ОВЧАРОВА, Р. В. *Родительство как психологический феномен*. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. 643 с.;
4. ПЕТРОВСКИЙ, А. В., ЯРОШЕВСКИЙ, М. Г. *Психология*. Словарь, 2-е изд, испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с. ISBN 5-250-00364-8;
5. СЛАСТЕНИН, В.А. и др. *Педагогика*: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. ISBN 5-7695-0878-7;
6. СМИРНОВА, Е. Г. *Психолого-педагогическое сопровождение формирования, осознанного родительства в молодой семье*: автореф. дисс. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. [online] [citat 14 oct. 2022]. Доступный: <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskoesoprovozhdenie-formirovaniya-osoznannogo-roditelstva-v-molodoi-s-0>.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
FORMATION OF INTER-ETHNIC TOLERANCE AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

**Татьяна ПАНЬКО, преподаватель, кандидат педагогических наук,
 Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
 Республика Молдова**

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема формирования межэтнической толерантности среди студентов - будущих специалистов в области образования. Автором рассматривается проблема глобализации и последствий, оказывающих влияние на общение и взаимодействие членов общества. Также в статье раскрываются возможности педагогических программ по педагогическим специальностям, анализируется потенциал изучаемых дисциплин в свете формирования межэтнической толерантности. Обозначенные автором задачи, решаемые посредством изучения указанных курсов, представляют собой педагогические условия формирования межэтнической толерантности.

Ключевые слова: этнос, этнический, межэтническая толерантность, профессиональная подготовка, будущий специалист

Abstract: This article deals with the problem of the formation of interethnic tolerance among students – future specialists in the field of education. The author considers the problem of globalization and the consequences that affect the communication and interaction of members of society. The article also reveals the possibilities of pedagogical curricula in pedagogical specialties, analyzes the potential of the studied disciplines in the light of the formation of interethnic tolerance. The tasks outlined by the author, solved by studying these courses, are the pedagogical conditions for the formation of interethnic tolerance.

Keywords: ethnic, interethnic tolerance, professional training, future specialists

Актуальность проблемы межэтнической толерантности приобретает в последнее время острый характер. Процесс глобализации, обострившийся в современном мире, привел к различного рода изменениям как в экономическом, политическом аспектах, так и в социальном, оказав влияние на восприятие мира, человеческие взаимоотношения и сознание практически каждого человека. Таким образом результатом глобализации выступили, с одной стороны, интеграция и унификация экономических и социальных сфер, а также культур и религий. В то же время, с другой стороны, породил социальные и экономико-политические проблемы, приведшие к дестабилизации общественных сфер жизни, росту национального и этнического самосознания.

Все более очевидной является необходимость разрешения противоречий, явлений, затронувших общество. На наш взгляд образовательные учреждения обладают богатым потенциалом и возможностями разрешения противоречия в сознании подрастающего поколения между необходимостью осознания своей этнической идентичности, и, как следствие проявление этноцентризма, проявления национализма и шовинизма.

Очевидным является тот факт, что мир, в котором мы живем, полиэтничен. Этнически гомогенные сообщества являются редким исключением, поэтому



проблема формирования межэтнической толерантности является первостепенной как на мировом (глобальном), так и национальном (локальном) уровнях.

Для подробного рассмотрения и изучения понятия межэтническая толерантность, следует проанализировать данные понятия в отдельности, чтобы выявить их особенности.

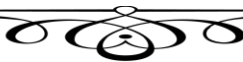
Анализируя трактовки понятия «этнос», данные разными учеными, следует отметить, общие и отличительные основы, заложенные в понятии. Л. Г. Морган вкладывал в слово «этнос» обозначение определенной ранней стадии развития человечества, сопряженные различными историческими событиями, приводящими к приросту каких-либо качеств, скачку развития и эволюции, приводящее к такому состоянию общества, которое характеризует данный период образ жизни [Аруд 7, с. 8].

А. Бастиан посредством «этнуса» описывал историко-культурные провинций, специфический образ народа, при этом сблизил понятие «народ» и «этнос» [Аруд 7, с. 9].

В 1923 году С. М. Широкогоров ввел понятие «этнос», и определял его, как группу людей, говорящих на одном языке, признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традицией и отличаемых ею от других [Аруд 11, с. 54]. Выделив культурную, социально-психологическую и биологическую составляющую этноса, он рассматривал этнос, как первичную целостность через отношения с различными видами среды: природные условия той территории, выработанные на ней средства и способы адаптации к ним, которые обеспечивают жизнедеятельность этноса; культура во всеобъемлющем понимании, созданная определенным этносом; этническое окружение данного этноса.

Исходя из этого следует, что С.М. Широкогоров под этносом понимал не набор признаков, меняющихся в зависимости от обстоятельств, а сначала устойчивый набор отношений приспособления. С.М. Широкогоров не рассматривал «этнос», с позиции соотношения в человеке биологического и социального, а отмечал, что этнос включает в себя различные стороны жизнедеятельности человека и общества: материальную культуру, социальную культуру, духовную культуру [Аруд 11, с. 61].

Человек, упоминает Г.Н. Волков, всегда должен чувствовать себя частью «нас». Этнос - не единственная группа, на которую полагается человек. Такими группами могут быть партии, церковные организации, церковные ассоциации, профессиональные ассоциации, неформальные молодежные союзы и т. д. Многие люди «углубляются» в одну из этих групп, но членство в ней не всегда удовлетворяет потребности и психологическую стабильность. Поддержка нестабильна, потому что состав группы постоянно меняется и человек может быть исключен из-за своих ошибок. Однако в этническом сообществе этих недостатков нет. Эта группа поколений стабильна во времени, состав стабильный, каждый человек имеет этнический статус и не исключен из этноса. В силу этих особенностей этнос для человека является единственной группой поддержки [9].



По мнению исследователей Ю.В. Бромлей, Г.Е. Маркова в качестве составных частей этнической идентичности выступают: когнитивная, аффективная и поведенческая составляющие, где когнитивная – знания об этносе: знания о «других», их истории, традициях, культурные различия, этническое название; аффективная – отношения: осуществление оценки качеств своей группы, отношение к принадлежности и важности этой принадлежности; поведенческая – этническое поведение [8, с. 111].

Мы придерживаемся той точки зрения, что «этнос» — это социальная система, конструкция, которая складывается и развивается в процессе исторического развития общества. Следовательно, этнос мы рассматриваем как некую общественно значимую группу, представители которой имеют одну страну, проявляют этническое сознание, идентичность, являются носителями общей культуры.

Толерантность по-разному трактуется в языках народов мира. В румынском языке толерантность представлена, как факт принятия, уважения, сопротивления, терпимости; во французском языке – принятие другого образа мыслей и действий.

Испанская толерантность – способность принимать идеи и мнения, отличные от собственных; английская толерантность – готовность быть снисходительным, терпеливым по отношению к другим идеям; русскоязычная толерантность – качество терпимости к чему-либо или кому-либо, владению собой, сопротивлению, принятию, учету чужого мнения; китайский язык – позволять, принимать, быть великодушным [1, с. 231].

Таким образом в результате анализа литературы, мы выяснили, что толерантность – это уважение, принятие и оценка богатства и разнообразия культур нашего мира, выражение нашего человеческого качества, поощряемое знаниями, открытостью духа, общением и свободой мысли, совести и убеждений.

Толерантность — это гармония различий, это культура мира, означающая признание того факта, что люди в силу своего поведения и ценностей имеют право жить в мире.

В современном мире толерантность, ее проявление актуально, как никогда. Воспитание толерантности и формирование отношения к различным мнениям в смысле взаимной открытости и солидарности должно происходить в образовательном учреждении. через воспитание [4, с. 90].

В педагогической научной литературе понятие «толерантность» рассматривается с различных подходов (аксиологический, философский, педагогический, социологический, гуманистический), что подтверждает сложность данного явления, а также его значимость для каждой научной отрасли.

В литературе часто происходит подмена понятий «этнос» и «нация». Тем не менее, следует различать понятия и выделять их особенности. Понятие нация является политически окрашенным, связанным с проблемами общества, власти и государства. Этнос, как следует из приведенного анализа выше, рассматривается в литературе, как культурологический феномен.



Таким образом важность формирования межэтнической толерантности обусловлена в первую очередь культурологическим значением для современного общества, поскольку культура обеспечивает сохранение, существование и развитие общества, наличие в нем ценностей.

Этническая толерантность учеными-педагогами определяется как «социально-психологическая характеристика, проявляющаяся в готовности этнофоров и этнических общностей взаимодействовать с другими этнофорами и этническими группами и выражающаяся в их взаимной терпимости на основе признания и принятия различий, существующих между ними и их культурами, а также понимания и уважения иного образа жизни» [10, с. 54].

Н. М. Лебедева этническую толерантность рассматривает, как «наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной» [Аруд 10, с. 52].

Также в литературе этническую толерантность следует рассматривают, как социально-психологическую характеристику, предполагающую уважительное отношение к «другим» традициям и культуре, стремление к «мирному сосуществованию» и взаимодействию различных этнических групп. Мы считаем, что для более точного отражения сущности данного феномена, явления, происходящего между различными этносами, следует использовать понятие «межэтническая толерантность». Учитывая то, что понятие «этнос» до конца не установлено, в силу своей сложности и многозначности, понятие межэтническая толерантность, его сущность также представляет некоторые сложности.

Исходя из того, что этнос мы рассматриваем, как некую общественно значимую группу, представители которой, проявляют этническое сознание, идентичность, являются носителями общей культуры, то межэтническая толерантность с точки зрения аксиологического подхода, как культурного основания общества, представляет собой личностный ресурс в виде ценностно-смысловых образований для отдельной личности. В таком случае этнос выступает в качестве ценности, для которой восприятие иного индивида, представителя этноса, будет выражаться в толерантной форме, которая способна преобразовываться в толерантную благодаря диалогичности взаимодействия.

Исходя из важности формирования данного свойства у подрастающего поколения, необходимым становится профессиональная подготовка будущих учителей, как популяризаторов этнических ценностей, формирования ценностей общества – основных столпов, на котором оно держится и развивается.

По мнению Д. Леонтьева на формирование ценностей оказывает влияние культура, соответственно они взаимосвязаны и взаимозависимы [12]. Ценности, сформированные под воздействием культуры, определяют поведение человека. Такой же механизм влияния оказывают национальная и этническая культура, определяя поведение и отношение личности к историческому прошлому, языку, ответственность за свой народ, родину, готовность к диалогу и сотрудничеству в поликультурной среде.



Этнические ценности — это прежде всего, ценности, принадлежащие народу, способствующие его сохранению, поддерживающие традиции и устои, принятые этносом. При этом они как социально, так и личностно значимы для индивида. Анализ литературы показал, что учеными неоднократно предпринимались попытки классифицировать этнические ценности. Сложность данного процесса заключается в том, что для каждого отдельного этноса существует свой «набор» ценностей, который они считают значимым [3].

При усвоении этнических ценностей («Я – часть этноса») очень важно осознание гармонии общечеловеческого и этнического («Я – часть мировой цивилизации»). Качественно новое содержание и новые формы выражения содружества народов придает диалектическое соотношение этнического, национального, общечеловеческого в различные периоды общественно-исторического развития, может носить и противоречивый характер, но последнее, ни в коем случае не означает отрицание остальных.

Характер взаимосвязей этнического и общечеловеческого, форма содружества с другими народами — это многогранный противоречивый процесс. Общечеловеческое легче и глубже воспринимается через этническое, но в то же время способствует взаимному обогащению национальных культур.

В современных условиях в период интеграции общей культуры общечеловеческие интересы, ценности как бы «подтягивают» этнические ценности, следовательно: изучение культурных ценностей отдельно взятого народа невозможно в отрыве от ценностей других народов; этнические ценности являются неотъемлемой частью общечеловеческих ценностей и раскрываются в общечеловеческом; этнические ценности несут на себе отпечаток социально-культурных отношений.

Для формирования межэтнической толерантности необходимо формировать этнические знания и ценности, этническую культуру. Тем не менее, следует учитывать, что изучение культур этносов не должно ограничиваться показом элементов культур, а осуществляться через кросс-культурный метод, то есть выявлять и взаимодополнять сходства и различия общих истоков, корней.

Посредством сравнения, взаимодополнения и выявления общих культурных и этнических ценностей происходит формирование положительного внутреннего отклика относительно ценностей других этносов, их ценностей. Через осознание ценности своей культуры, своих особенностей происходит формирование уважительного отношения к различиям других.

Учебный процесс, процесс профессиональной подготовки в университете обладает огромными возможностями в реализации задач формирования межэтнической толерантности.

Профессиональная подготовка будущих учителей, по мнению R. Dumbrăveanu, VI. Pâslaru, V. Cabac, N. Socoliuc, V. Cojocaru, Э.Ш. Бекировой должна быть направлена не только на овладение специальными знаниями по предмету, дидактическими принципами и технологиями воспитания школьников, но и на формирование объективных ценностных ориентиров, формирующих



лично-ориентированную, толерантную и обладающей высокой культурой межличностного общения и профессионального поведения, основанного на компетенциях, личность [2, 5, 6].

Одним из главных условий, обеспечивающих формирование межэтнической толерантности у подрастающего поколения, является подготовка и формирование данного качества у будущих педагогов, учителей, первоначальной целью деятельности которых является нравственное воспитание учащихся. В связи с этим нами был произведен анализ педагогического куррикулума. Таким образом, мы выявили, что программы подготовки будущих специалистов в области образования включают такие курсы, как: *Философия. Философия образования, Иностранный язык, Инклюзивное образование, Межкультурное воспитание.*

Куррикулум данных курсов направлены на решение таких задач, как:

- актуализация важности проблемы воспитания межэтнической толерантности как свойства, качества личности, нуждающегося в воспитательном воздействии;
- создание педагогической среды, оказывающей влияние на формирование межэтнической толерантности посредством различных задач у будущих педагогов, в дальнейшем способных применять используемые методы, формировать его у подрастающего поколения;
- объединение внешних и внутренних условий развития межэтнической толерантности личности будущего специалиста;
- планирование и реализация системы педагогических условий формирования межэтнической толерантности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей;
- обеспечение целостности, всеобщности, многогранности и взаимосвязи мира, в личностном восприятии;
- создание условий успешного межкультурного общения и взаимодействия;
- подготовка к организации и дальнейшему развитию качественного образовательного процесса, соблюдая принципы образования для всех.

Реализация перечисленных задач возможна при условии реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки. Компетентностный подход в качестве главных выделяет умения понимать, подбирать действенные способы решения возникающих в педагогической деятельности задач.

Компетентностный подход позволяет минимизировать разрыв между когнитивным, деятельностным и лично-мотивационным компонентами профессиональной подготовки будущего специалиста и отражает содержание профессиональной подготовки с позиции формирования ключевых компетенций, опыта решения профессиональных задач.

При этом успешность формирования и проявления межэтнической толерантности обусловлена развитием главного компонента – мотивационно-ценностного. Данный компонент на наш взгляд является ключевым, поскольку отражает ценностную сторону компетентности педагога.



Библиографические ссылки:

1. DOBRESCU, E. M. *Sociologia comunicării*. București, 1998. 275 p.;
2. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, VI., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7;
3. LINTON, R. *Fundamentul cultural al personalității*. București: Științifică, 1968. 154 p.;
4. NECULAU, B. C. Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. In: *Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011;
5. SOCOLIUC, N. Formarea profesorilor – o problemă crucială într-o eră a schimbării. In: *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*. Materialele conferinței științifico-practice internaționale, Ediția. a 2-a, 15-16 mai 2008. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, pp. 55-57. ISBN 978-9975-921-65-7;
6. БЕКИРОВА, Э. Ш. Пути формирования этнокультурной компетентности будущего педагога в условиях современной профессиональной подготовки. В: *Проблемы современного педагогического образования*. 2016, № 50-1, с. 57-63. ISSN 2311-1305;
7. БРОМЛЕЙ, Ю. В. *Очерки теории этноса*. Москва: Наука, 1983. 418 с.;
8. БРОМЛЕЙ, Ю. В., МАРКОВА, Г. Е. *Этнография: Учебник*. Москва: Высшая школа, 1982. 319 с.;
9. ВОЛКОВ, Г. Н. *Этнопедагогика*. Москва: Academia, 1999. 168 с. ISBN 5-7695-0413-7;
10. ГУРОВА, В. Н. *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие*. М.: Пед. о-во России, 2004;
11. КУЗНЕЦОВ, А. М. Теория этноса С. М. Широкогорова. В: *Этнографическое обозрение*. 2006, nr. 3, pp. 57-71. ISSN 0869-5415 [online] [citat 11 oct. 2022]. Disponibil: https://journal.iea.ras.ru/archive/2000s/2006/no3/2006_3_Kuznetsov.pdf;
12. ЛЕОНТЬЕВ, Д. А. Психология смысла, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 486 с. ISBN 5-89357-062-6;
13. ТАВАДОВ, Г.Т. *Этнология*. Учебник для вузов. Москва: Проект, 2002. 352 с. ISBN 5-901660-12-9.

CZU 376:159.942

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF EMOTIONAL RESPONSIBILITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

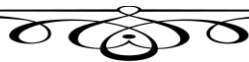
**Ирина ПАЮЛ, преподаватель,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
докторант, Тираспольский Государственный Университет,
Кишинёв, Республика Молдова**

Аннотация: Автор рассматривает проблему формирования эмоциональной отзывчивости младших школьников в условиях инклюзивного образования. Представлены данные исследования эмоционально-чувственного отношения младших школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья. Определены психолого-педагогические условия, которые при целенаправленной работе педагога будут способствовать усвоению ребенком ценностей, определяющих его понимающее отношение к сверстникам с психофизическими отклонениями, стремление стать лучше, быть добрым.

Ключевые слова: эмоциональная восприимчивость, формирование, младший школьник, инклюзивное образование

Abstract: The author considers the problem of the formation of emotional responsiveness in junior schoolchildren in the context of inclusive education. The data of the study of the emotional-sensual attitude of younger schoolchildren to children with disabilities are presented. The psychological and pedagogical conditions are determined, which, with the purposeful work of the teacher, will contribute to the child's appropriation of values that determine his understanding attitude towards peers with psycho-physical disabilities, the desire to become better, to be kind.

Keywords: emotional receptivity, formation, junior schoolchild, inclusive education



В настоящее время национальная образовательная политика в республике нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования.

В этой связи особое значение имеет развитие эмоциональной отзывчивости учащихся, которая в совокупности с другими внутриличностными механизмами определяет гуманную направленность их личности. Важно не упустить природной способности ребёнка выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта, поскольку лежащие в его основе «механизмы» в этот сензитивный период без помощи извне развиваются слабо.

Сосредоточенность традиционной школы на интеллекте учащихся и недостаточная разработанность научно-методического обеспечения обозначенной в образовательных документах задачи воспитания эмоциональной отзывчивости у детей делают её во многом декларативной. В традиционном образовании школьников эмоциональные переживания детей рассматриваются в основном в качестве психологического резерва личности в усвоении информации и не становятся содержанием обучения. В рамках учебных предметов цель воспитания эмоциональной отзывчивости у детей реализуется лишь эпизодически для решения узких интеллектуальных задач: при прохождении некоторых разделов литературного чтения, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства. Вместе с тем младший школьный возраст оказывается наиболее сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости, в совокупности с другими внутриличностными механизмами определяющими гуманную направленность личности. Подтверждением важности данной проблемы являются такие изменения у учащихся, как потеря интереса к общению друг с другом, недостаточная их социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, агрессивный характер решений в конфликтных ситуациях [5].

В целом ряде исследований подтверждено мнение специалистов в области инклюзивного образования, которые считают, что вопросы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании должны рассматриваться в контексте создания специальных психолого-педагогических условий не только для детей с ограниченными возможностями здоровья, но и здоровых детей, с учётом особенностей и психологических механизмов восприятия здоровыми детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья (Chicic V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L., Solovei R., Eşanu R., Guţu V.).

По мнению Vorozan M. необходим поворот образования к эмоциям ребёнка. В своём исследовании «Cultura emoțională a cadrelor didactice» она рассматривает существующую парадигму концепции эмоциональной культуры учителей, разрабатывает и утверждает интересную технологию её развития, которая в настоящее время активно внедряется в образовательные учреждения республики [3 , 4]. Vorozan M. создала в Молдове новое направление исследовательской деятельности – «Педагогика эмоциональной культуры». С



позиции её работ были обновлены концепции подготовки учителей с точки зрения усиления аспекта эмоциональной культуры.

Концептуальная база для конструктивных обобщений по данной проблематике представлена в работах Şova T. «Managerul şcolar-lider emoțional», «Stresul ocupațional al cadrelor didactice» [9]. По мнению автора, эмоциональная ответственность менеджера – основная функция менеджмента. Основные обязанности лидера – это прививать энтузиазм, оптимизм к будущим проектам, а также развивать атмосферу сотрудничества и доверия. По мнению Şova T., эмоциональный интеллект – это тот элемент, который позволяет лидеру выполнять эти фундаментальные обязанности [10].

К этой проблеме обращается и Zagaievski C., которая в исследовании «Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți» утверждает, что переживания имеют серьезные последствия, потому что иногда эмоции выходят из-под контроля, и у детей нет необходимых навыков, чтобы их контролировать, они не могут полностью понять и выразить то, что они чувствуют. Она делает вывод о том, что очень важно уметь распознавать, выражать, направлять и использовать свои эмоции и эмоции других людей, поэтому школа должна сосредоточиться на развитии эмоциональных навыков у учащихся [11].

Balțat L. в своей статье «Competențe emoționale necesare pentru eficientizare activități profesionale a educatorilor» отмечает, что нежелание некоторых педагогов качественно выполнять работу и их низкая личная эффективность порождает потребность в развитии эмоциональной культуры дидактических кадров, поскольку они несут ответственность за эмоциональное развитие детей [1].

В психологии эмоциональная отзывчивость трактуется, во-первых, как личностное системное образование, включающее механизмы эмпатии, социальной перцепции, проекции, идентификации и децентрации, а также как сложный процесс, включённый в социальную коммуникацию, познание, творчество, мотивацию и отношения, как характеристика индивида, предполагающая лёгкую и быструю «настройку» человека на любую эмоциональную волну окружающих, резонанс с эмоциями окружающих [6].

Ведущей идеей формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников в инклюзивном классе, исследователи считают организацию их деятельности, которая бы обеспечивала у учащихся формирование понимающего и принимающего отношения к детям с особыми потребностями, рефлексивного отношения к своим действиям по отношению к ним.

Исследователи в области инклюзивного образования подчёркивают необходимость работы учителя по присвоению ребёнком ценностей, определяющих его понимающее отношение к сверстникам с психо-физическими нарушениями, желание становиться лучше, быть добрым [5].

Они подчёркивают важность освоения учащимися рефлексивной деятельности, предполагающей интенсивное осмысление ситуаций общения с особыми детьми, не конкуренцию, а идентификацию себя с таким сверстником и



сопереживание происходящего с ним как собственного. Это даст возможность обогатить опыт толерантного общения учащихся, основанного на отношениях открытости собственного опыта здорового ученика для особого ребёнка и открытии его опыта для него самого.

Исходя из такого подхода технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников предполагает деятельность ребёнка, в которой формируется его опыт эмоциональных переживаний по отношению к сверстнику, как основы их конструктивного взаимодействия. На процесс воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников оказывает влияние отношение взрослых к их эмоциональной жизни, которая должна рассматриваться, как ценность, как среда воспитания, направленная на реализацию потребности детей в любви, заботе, одобрении, признании.

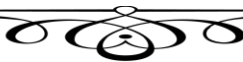
Также в этом процессе необходимо учитывать внутренние факторы, к которым в первую очередь относятся психосоматические и психофизиологические особенности ребёнка, которые отчасти выступают результатом его взаимодействия с социальной средой, прежде всего с родителями и другими взрослыми.

Такой подход требует обращения к аксеологическому и рефлексивно-деятельностному аспектам в определении содержания психолого-педагогической методологии формирования у младших школьников эмоциональной отзывчивости. В этой связи необходимо организовать педагогический процесс, направленный на формирование у младшего школьника опыта переживания эмоциональных состояний, в которых бы были представлены эмоции и чувства других людей, а также самого ребёнка. Но этот опыт важен именно во взаимосвязи, которая формирует отношения к окружающему миру и к самому себе, способствует признанию ребёнка сверстниками и взрослыми.

Большое влияние на отношения детей в инклюзивном классе имеет социальная перцепция, из-за которой возникают конфликтные ситуации между учащимися. Это проявляется в том, что здоровые дети по отношению к учащимся с ОВЗ проявляют агрессию, в следствии чего у некоторых из них наблюдается синдром эмоционально неустойчивого поведения.

Например, особенности внешности ребенка с врожденным анатомическим дефектом строения артикуляционного аппарата, замечаются младшими школьниками и могут затруднять установление психического контакта и производить отталкивающее впечатление на сверстников. Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение социально-психологических особенностей восприятия младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и формирование эмоциональной отзывчивости у учащихся в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие 40 учеников трёх теоретических лицеев мун. Бэлць. В процессе диагностической беседы мы выявляли информированность младших школьников о жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.



Вот вопросы беседы со школьниками:

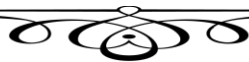
- Какие люди нуждаются в помощи других людей? Почему? Кого называют инвалидами, людьми с ограниченными возможностями здоровья? Видел ли ты когда-нибудь таких людей? Где?
- Общался ли ты с детьми с ограниченными возможностями здоровья, «особыми» детьми (кто не видит, не слышит, не ходит или с трудом передвигается)?
- Как можно помочь таким детям? Ты когда-нибудь помогал такому ребенку? Что ты при этом испытывал?
- Хотел бы ты учиться вместе с такими детьми? Почему? Согласился бы сидеть с таким ребенком за одной партой? Почему? Хотел бы ты играть с «особыми» детьми, помогать им? Почему? Хотел бы ты дружить с таким сверстником?
- Как ты думаешь, что чувствуют такие дети, приходя в школу?

Все участвующие в исследовании ученики знают, что есть люди, которые «не видят», «не слышат», «не могут ходить» и т.д. В основном дети знают о людях с внешними физическими недостатками, но эти представления отличаются неточностью.

Анализ показал, что опыт взаимодействия с такими людьми имели лишь 4,2% младших школьников. Это те дети, у которых в семье или в ближайшем окружении есть родственники, знакомые с ограниченными возможностями здоровья. Остальные младшие школьники такого опыта не имеют, не знают, как можно помочь таким людям. Не против того, чтобы учиться в одном классе с «особыми» сверстниками 42% учащихся, 38% затруднились с ответом, 20 % не хотели бы учиться вместе со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Согласились бы сидеть за одной партой с «особым» сверстником 27% учащихся. 39% не против дружбы с «особыми» сверстниками, 29% затруднились с ответом, а 32% не хотят с ними дружить, т.к. они не умеют играть, бегать.

Таким образом, в процессе диагностики нам удалось выявить слабую осведомленность детей о жизни сверстников с ограниченными возможностями здоровья, о проблемах таких детей, необходимости оказывать им помощь. Исходя из этого, мы сделали вывод о том, что работа по формированию эмоциональной отзывчивости у учащихся младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования должна быть направлена на решение проблем и трудностей психологического характера, в частности на развитие у них чувства эмпатии, умений управлять своими эмоциями, конфликтоустойчивость, сензитивность, открытость и др.

На первом этапе формирования у младших школьников эмоциональной отзывчивости необходимо формировать у них мотивацию к нравственным взаимоотношениям со сверстниками с ОВЗ. Эта цель достигается посредством решения следующих задач: способствовать формированию эмоционально - положительного отношения младших школьников к взаимодействию и общению со сверстниками с ОВЗ, включающего их желание участвовать в совместной



работе; развивать культуру эмоционального реагирования на ошибки, неудачи, успех в совместной деятельности (своей и сверстников); пробуждать и поощрять желание учащихся предлагать и принимать помощь в процессе взаимодействия с особыми детьми.

Организация такого взаимодействия младших школьников на этом этапе целесообразно осуществлять в следующей последовательности: работа учащихся в парах, созданных по взаимным симпатиям, а затем по деловым отношениям. В такой ситуации более способный младший школьник в этом случае учится предлагать свою помощь, взаимодействовать со сверстником с ОВЗ, который нуждается в поддержке, а не только с теми, с кем легко договариваться и успешно получать общий результат. Для этого педагогам необходимо составить специальные дополнительные задания к различным учебным предметам, выполняя которые детям надо было бы обязательно обратиться к ребёнку с ОВЗ, объединить усилия, способствующие возникновению положительных эмоциональных взаимоотношений между учащимися.

Для решения проблемы воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников особая роль отводится отбору содержания учебной деятельности, соответствующей специфике инклюзивного образования. В этой связи важное значение имеют тексты, которые читают дети на уроках литературного чтения. На их основе происходит социализация детей, освоение норм и правил поведения в обществе, эмоционально – чувственное отношение к детям-инвалидам. В тоже время, анализ показал, что таких текстов детям даётся очень мало, поэтому необходимо дополнить куррикулум, в первую очередь по предмету «литературное чтение», содержанием, которое расширяет представления детей о людях с ограниченными возможностями здоровья. Это будет способствовать пробуждению у здоровых детей желания общаться, взаимодействовать с такими одноклассниками, помогать им. К таким текстам желательно подобрать иллюстративный материал.

Мы разделяем мнение Borozan M. о том, что эмоциональная отзывчивость будет подлинным чувством младшего школьника только при условии свободного выбора им её идеалов. Поэтому учителю необходимо поддерживать выбор ребёнком способов презентации другим людям богатства собственной эмоциональной жизни, проявления эмоциональных чувств, способов достижения своей эмоциональной зрелости. Поэтому можно предположить, что именно педагогическая поддержка является важным условием воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, так как нахождение педагога рядом с ребёнком, желание понимать его, почувствовать его состояние, сопереживать происходящим с ним событиям, будет примером для подражания и мотивации проявления эмоциональных чувств. По мере накопления ребёнком рефлексивного опыта, обогащения его представлений о себе, происходит процесс формирования чувства удовлетворения от осознания того, что доставил радость другому человеку, помог ему, и тем самым подтвердил значимость своей деятельности для себя самого и другого. Поэтому социальная востребованность

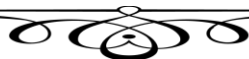


гуманного, позитивно ориентированного младшего школьника противостоит образованию, изолированному от эмоциональной жизни детей, и указывает на соответствие цели и задач воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников основным задачам модернизации образовательного пространства республики.

В работах молдавских специалистов в области инклюзивного образования (Bodorin, C., Pereteatcu, M., Danii, A., Bulat, G. И др) указывается на роль игры в формировании гуманных чувств у учащихся по отношению к сверстникам с ОВЗ. Обычно дети с ограниченными возможностями здоровья замкнуты и не желают принимать участие в играх. Поэтому целесообразно вводить этих детей в игру через общение со здоровым ребенком в паре, вовлекая их в общее действие. Как правило, у учащихся формируются способности видеть особого сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему. Правила игр необходимо задавать таким образом, чтобы для достижения определенной цели дети должны были бы действовать с максимальной согласованностью. Учителю важно направить игровые ситуации на переживание общих эмоций и чувств. Совместное переживание каких-либо эмоциональных состояний формирует эмоциональную отзывчивость, создаёт чувство общности, желание поддержать друг друга.

Особое значение для формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников, обучающихся в инклюзивном классе имеет созидательная направленность внеурочной деятельности: помощь пожилым людям, забота о сверстниках с ограниченными возможностями здоровья. Это позволяет накапливать опыт нравственного поведения, придаёт нравственным взаимоотношениям действенный характер. В этой работе важна роль учителя, его отношение к происходящему в ситуациях необходимости оказания помощи, проявления заботы. Именно учитель задаёт тон отношения к «особым» детям, который воспринимался учениками как норма. Поэтому так важно не упустить период обучения в 1-2-ом классе, когда механизм подражания учителю наиболее действенен. В это время учителю не столько надо убеждать в необходимости проявления эмоциональной отзывчивости, сколько показывать пример для подражания.

Ведущими качествами педагога и важнейшими предпосылками формирования у ребёнка умения принимать во внимание чувства и мысли других людей являются доброжелательность, сопереживание, сочувствие ученику, чувство сопричастности ко всем его победам и поражениям, умения ставить себя на место ученика, видеть всё происходящее глазами ребёнка, непредвзято воспринимать его маленькие и большие проблемы, понимать порождающие их причины, выявлять доброе, положительное в каждом воспитаннике. Практика инклюзивного образования в республике доказала эффективность совместного обучения детей, которое предполагает наличие естественных воспитывающих ситуаций, которые способствуют приобретению младшими школьниками жизненного опыта нравственных взаимоотношений, формируют эмоциональную



отзывчивость. В результате действия единства нравственных чувств, сознания и поведения, как следствие, возникает эмоциональная отзывчивость младших школьников по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, которая проявляется в нравственных поступках, заботе, взаимопомощи по собственной инициативе.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость у младших школьников является необходимым компонентом целостного педагогического процесса, осуществляемого на основе аксиологического и рефлексивно-деятельностного подходов, в соответствии с которыми разнообразная деятельность учащихся обеспечивает формирование у них рефлексивного отношения к своим действиям, обогащает опыта созидательного творчества, заботы о людях, о сверстниках с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографические ссылки:

1. BALȚAT, L. Competențe emoționale necesare pentru eficientizarea activității profesionale a educatorilor. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Materiale Conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a 2-a. Bălți, USARB, 27 aprilie 2018. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, pp. 427-430. ISBN 978-9975-3260-0-1;
2. BODORIN, C., PERETEATCU, M., PRIȚCAN, V. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 100 p. ISBN 978-9975-4367-3-1;
3. BOROZAN, M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. In: *Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice*. Chișinău, 2009, nr. 1-2(8-9), pp. 200-203. ISSN 1857-2251;
4. BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-126-9;
5. BULAT, G. *Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău, 2015. 149 p. ISBN 978-9975-80-916-0;
6. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Ed. Polirom, 2002;
7. MALCOCI, L., SINCHEVICI, I. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: studiu sociologic*. Chișinău, 2017. 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0;
8. SOLOVEI, R., MALCOCI, L., FILIP, G. *Educația incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău: ELAN PLOGRAF, 2013;
9. ȘOVA, T., BOROZAN, M. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice*. Note de curs. Chișinău: S.n. Tipografia din Bălți, 2014. 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7;
10. ȘOVA, T. Cultura emoțională a managerului-condiție pentru implementarea inovațiilor în educație. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Materiale Conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a 3-a, Bălți, USARB, 08 mai 2020. Bălți: S.n., 2020, pp. 218-224. ISBN 978-9975-3422-5-4;
11. ȚIMBALIUC, N. Conceptul de inteligență emoțională și funcțiile managementului. In: *Republica Moldova: 20 de ani de reforme economice*. Materialele Conferinței științifice internaționale din 23-24 septembrie 2011, Volumul I. Chișinău: ASEM, 2011, pp. 134-137. ISBN 978-9975-75-587-0.



Secțiunea II. CURRICULUM



CZU 376:373.3

STRATEGII SPECIFICE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ PRIVIND DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR SPECIFIC STRATEGIES IN INCLUSIVE EDUCATION REGARDING THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Alina Ionela AVRAM, profesoară pentru învățământul primar, directoare,
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida”, Piatra Neamț, România*

Rezumat: În articolul dat este abordată problema dezvoltării interesului pentru învățare la elevii din învățământul primar prin strategii specifice. Anume sunt evidențiate strategii specifice în educația incluzivă.

Cuvinte-cheie: strategie, strategiile specifice, educație incluzivă, învățarea prin cooperare

Abstract: In this article, the issue of developing interest in learning in primary school students is addressed through specific strategies. Namely, specific strategies in inclusive education are highlighted.

Keywords: strategy, specific strategies, inclusive education, cooperative learning

Teoria educației integrate propune abordarea fenomenului educațional într-o manieră flexibilă, adaptabilă cerințelor și nevoilor speciale ale copiilor integrați în învățământul de masă.

Strategiile specifice ale educației integrate valorifică atât metodologia prin educația modernă, cât și ansamblul metodelor, procedeele și mijloacelor tradiționale, prin aplicarea acestora într-o manieră cât mai adaptată contextului instructiv - educativ.

În esența lor, strategiile educației integrate sunt strategii de micro - grup, activ - participative, cooperative, prin colaborare, implicate, și socializante. Elaborarea și utilizarea acestor strategii este motivată de caracteristicile acțiunii de integrare a unei persoane cu cerințe educative speciale, care necesită asistare, participare, receptare.

Învățarea la copiii cu C.E.S., ca proces de achiziție de noi cunoștințe și de formare de capacități cognitive este mult mai eficientă dacă se realizează în grupuri mici, dacă este activ participantă, partenerială și implicată la maximum posibil.

Teoria educației integrate valorifică studiile, cercetările și concluziile semnificative în raport cu învățarea interpretată modern și mereu reconsiderată:

- învățarea este un proces social, consumat individual;
- învățarea este activă și presupune schimbare;
- orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare, mai ales în învățarea școlară;
- dificultățile în învățare conduc spre noi modalități de ameliorare a predării - învățării;
- ameliorarea asigură o mai bună învățare pentru toți elevii;
- învățarea durează cel mai mult dacă i se conferă funcționalitate.



Învățarea devine accesibilă sau chiar plăcută dacă: se învață interactiv, se negociază obiectivele, se demonstrează/aplică/reacționează și se evaluează permanent.

Strategii prin colaborare. Experiența acumulată în sistemele de învățământ cu educație integrată, demonstrează că *strategiile de învățare prin colaborare* favorizează învățarea la toți elevii participanți, contribuie la acceptarea cu ușurință a diferențelor dintre elevi, modifică eficient relațiile interpersonale atât cantitativ, cât și calitativ.

Psihologia contemporană, psihologia cognitivă și psihologia socială au demonstrat că o învățare în grupuri mici, activă și prin colaborare este singura în măsură să asigure: o reală interacțiune și intercomunicare, restructurare firească a distribuirii în grup, recorectare a obiectivelor educaționale, valorificare a învățării ce depășește ceea ce s-ar fi interiorizat prin învățare individual și un simț al disponibilității și artei solicitării sau acordării ajutorului mult sporite [17].

Strategii parteneriale. Integrarea înțeleasă și realizată ca includere a unu, doi sau mai mulți elevi cu C.E.S. într-o clasă cu alți 20-25 elevi este cea mai frecventă formă de realizare a integrării educative. Strategiile de microgrupuri, cooperative, activ - participative trebuie să fie în plus și *parteneriale* cu necesitate. Se recomandă atenție sporită pentru: a evita ca unul sau doi elevi din grupul de lucru să domine activitatea grupului, a evita ca elevii normali să acorde ajutor în exces colegilor cu C.E.S., a împiedica solicitarea în exces de către colegii cu C.E.S. a ajutorului celorlalți, și a opri subevaluarea unor rezultate modeste, ale colegilor cu C.E.S de către ceilalți.

Strategii de învățare în clasa integrate. Experiența acumulată în domeniul educației integrate a demonstrat posibilitatea aplicării eficiente a unui ansamblu de strategii integrativ - educative. Literatura de specialitate nu conține o clasificare standard a strategiilor de învățare în clasa integrată, din cauza evoluției acestora ca și diversificarea contextelor în care se aplică este extrem de mare.

Clasificarea strategiilor de învățare în clasa integrată se realizează în două moduri:

- *Strategii de învățare prin cooperare*

Învățarea prin cooperare este o strategie activă de învățare care presupune un set de modalități instrucționale ce angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacțiunea colegială și colaborarea în abordarea unor subiecte de studiu. Învățarea prin cooperare are loc atunci când elevii sunt implicați împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva o problemă, pentru a explora o temă nouă sau pentru a crea idei noi.

Învățarea prin cooperare îi poate ajuta pe elevi să devină mai puțin dependenți de profesori. Elevii sunt încurajați să lucreze în colaborare, sprijinindu-se unul pe altul și căutând soluții pentru problemele puse de sarcinile și activitățile lor.

Învățarea prin cooperare reprezintă o strategie importantă utilizată pentru învățarea în clasa integrată. În acest sens, argumentele cele mai importante sunt:

- copiii trebuie să trăiască și să muncească cu toți membrii comunității, indiferent de deficiențele lor;

*



- copiii care au deficiențe au dreptul să participe la o gamă largă și echilibrată de experiențe educaționale; *
- copiii cu C.E.S. ar trebui să beneficieze de locul și interacțiunea cu copiii care au rezultate bune la învățătură.

Pentru ca metodele de învățare prin cooperare să fie eficiente, ele trebuie planificate, realizate și supravegheate foarte atent. În acest sens, autorul spaniol A. Parrilla a realizat o clasificare sistematică a acestei categorii:

- *strategii cooperative* – învățarea pe grupuri mici, în grupuri cooperative, în grupuri competitive;
- *strategii tutoriale* – presupune organizarea învățării în clasă, dar și în afara ei, prin constituirea de perechi compuse dintr-un copil cu C.E.S. și un copil normal;
- *strategii de socializare în clasa integrată* – condiționarea copiilor cu deficiențe comportamentale, mai dificil integrat educative.
- *Strategii de învățare individualizată*

Alături de învățarea prin cooperare, *învățarea individualizată* reprezintă o strategie importantă utilizată în procesul de învățare în clasa integrată. Pentru a oferi copiilor cu C.E.S. cadrul cel mai propice învățării, trebuie cunoscute caracteristicile acestora, să fie tratați în mod egal, având o comportare pozitivă, dar neezitând să-și manifeste dezacordul în fața unor greșeli.

În învățământul primar, cadrele didactice folosesc multiple metode de predare - învățare, specifice clasei integrate:

- *Metode pentru dezvoltarea citit - scrisului*

Metoda Rober – se bazează pe cinci elemente: observare (strângerea de informații și notarea lor), organizare (ordonarea faptelor), ciornă (compunerea primei redactări), editare (corectarea ciornei) și redactare (forma finală).

Schematizarea – permite îmbunătățirea aptitudinilor de studiu personal și capacitatea de a organiza un conținut, de a rezuma și planifica o redactare. Această metodă poate contribui și la dezvoltarea memoriei pe termen lung, ca și pentru recapitulări. Astfel, elevul se poate raporta mai ușor la schemele create anterior.

Tehnica parcurgerilor repetate – permite strângerea de informații din mai multe surse. Profesorul va trebui să adapteze metoda la cerințele individuale ale elevilor. Dacă acesta este un elev cu dificultăți de citit, el poate sublinia elementele importante pentru a le regăsi mai ușor când îi vor fi necesare.

Descoperirea cuvintelor – metoda îmbunătățește fonetica și este utilă elevilor ce nu recunosc anumite cuvinte.

Întrebări reciproce – citirea critică a elevilor. Metoda permite elevilor să adreseze din ce în ce mai multe întrebări și să-și îmbunătățească înțelegerea textelor citite.

- *Metode pentru dezvoltarea limbajului și a gândirii*

Metode generale. Metoda Giasson – învățarea lecturii bazată pe utilizarea diferențelor funcționale ale limbajului descrisă de J. Giasson și J. Theriault, permite copilului atingerea unui scop precis și urmărirea unui interes personal. Elevul trebuie sensibilizat pentru a urmări un scop în lectură. Funcțiile limbajului sunt definite de către autori astfel:

-
- funcția instrumentală – elevul își exprimă interesele personale;
 - funcția de reglare – elevul își controlează comportamentul;
 - funcția personală – elevul își exprimă sentimentele, dorințele;
 - funcția de cunoaștere – elevul învață să exploreze realitatea;
 - funcția imaginativă – elevul face apel la creativitate;
 - funcția informativă – elevul transmite un mesaj.

Metoda întrebărilor – învață elevii să-și pună întrebări, înțelegând singuri ce au citit. Metoda poate fi folosită individual sau în grup. Principalele întrebări recomandate de autor sunt:

- întrebări pentru a sublinia cuvintele esențiale;
- întrebări ce stimulează discuțiile;
- întrebări personale;
- întrebări ce determină interpretarea personală.

Metoda textelor cu capcane poate fi folosită în diferite moduri. Profesorul va omite intenționat unele cuvinte din text, iar elevii le vor completa. Se acceptă și sinonimele. Metoda permite îmbunătățirea capacității de a prevedea ce îl va ajuta pe copil să înțeleagă mai bine ce citește. Elevul trebuie să justifice alegerea cuvintelor respective:

Metoda lecturii dirijate permite elevilor să se raporteze la ceea ce au citit. Etapele sunt:

- elevii citesc în gând și apoi povestesc cu cât mai multe detalii;
 - se recitește textul pentru verificare;
 - se alcătuește rezumatul textului;
- adresarea întrebărilor de către profesor, pentru fixarea cunoștințelor.

- *Metode pentru dezvoltarea vocabularului*

Lectura cu voce tare poate avea două obiective: comunicarea și evaluarea. Se realizează în fața persoanelor interesate, care nu urmăresc textul. Metoda permite o trecere de la limbajul oral la cel scris și oferă elevilor posibilitatea de informare a colegilor.

Pentru a determina mărirea vitezei de citire, profesorul poate citi, tot cu voce tare, în paralel cu elevul, măbind progresiv viteza de citire. În timp ce citește, elevul urmărește textul cu degetul.

Depistarea cuvintelor dificile reprezintă metoda în care elevul citește un text compus din cuvinte ce reprezintă dificultăți, apoi i se solicită:

- să găsească un cuvânt dificil dintr-o pagină;
- să numere de câte ori cuvântul apare în pagină;
- să găsească cuvântul, plecând de la un sinonim.

Exercițiile de fonetică pot ajuta elevii slabi la lectură, în recunoașterea cuvintelor plecând de la legătura dintre sunete și simboluri. Exercițiile de acest tip se raportează la dificultățile de pronunție ale elevului.

Inversiuni – elevii au tendința să inverseze literele dintr-un cuvânt, să confunde literele sau chiar să le scrie invers. Aceste caracteristici sunt considerate de specialiști dificultăți normale de învățare a citit - scrisului. Dacă greșelile persistă, se recomandă



ca elevul să pronunțe litera în timp ce o scrie, apoi să încerce să o scrie din memorie sau închizând ochii.

- *Metode de intervenție în învățarea matematicii*

Dificultățile de învățare a matematicii, atât de des întâlnite la elevi, provin și din aplicarea greșită a metodelor pedagogice, bazându-se pe rezolvări mecanice, în detrimentul celor logice, pe necunoașterea terminologiei matematicii.

Unele probleme pot să apară ca urmare a neînțelegerii sau a însușirii greșite a limbajului matematic, care este foarte precis. Unele cuvinte au mai multe semnificații (*cât, rest*), iar altele pot fi sursă de confuzie (*sumă, diferență, deîmpărțit*). Unii elevi reușesc să efectueze operațiile matematice, dar nu ajung la rezultatul corect deoarece nu pot înțelege enunțurile.

În majoritatea cazurilor, dificultățile se pot depăși reluând învățarea unui concept de bază pe care nu l-a înțeles, depistând mai întâi motivele pentru care întâmpină dificultăți în învățarea matematicii.

Învățarea trebuie să facă apel la activități libere: jocuri, activități în grup, etc.. La început, nu se vor folosi decât obiecte (cuburi, bile, nasturi, bastonașe, plastilină, etc.). Elevii trebuie stimulați să vorbească în timp ce lucrează.

Metoda exercițiului. Este o metodă de formare a deprinderilor și priceperilor; numai prin practică repetată se învață cel mai bine o deprindere, spune R. Gagne. Exercițiul face parte din categoria metodelor algoritmice, deoarece presupune repetarea riguroasă a unor prescripții și conduce spre o finalitate predefinită. Nu trebuie confundată metoda exercițiului cu orice acțiune pe care o execută elevii, deoarece numai acele acțiuni sunt exerciții care se repetă relativ identic și se încheie cu formarea unor componente automatizate ale activității.

La clasa I, la disciplina matematică și explorarea mediului, de exemplu, pe cel de-al II-lea semestru, elevii pot începe cu exerciții de numărare variate, exerciții care presupun calcul mintal folosind operațiile studiate: $3+4$; $6+1$; $4+5$; $8+1$; 2 mărit cu 5; 9 micșorat cu 3; calculați suma numerelor 5 și 3; 10 și 5; 14 și 2; calculați diferența numerelor: 9 și 8; 10 și 8; 25 și 5; sau exerciții de calcul mintal cu text:

Mă gândesc la numărul 10. Îl adun cu un număr și obțin 16. La ce număr m-am gândit? Mă gândesc la numărul 19. Scad un număr și obțin 9. Ce număr am scăzut? Mă gândesc la un număr pe care dacă îl măresc cu 2 obțin 12. La ce număr m-am gândit? Mă gândesc la un număr pe care dacă îl micșorez cu 8 obțin 10. La ce număr m-am gândit? Mă gândesc la două numere care au suma 14. La ce numere m-am gândit? Mă gândesc la două numere pe care le-am scăzut și am obținut restul 10. La ce numere m-am putut gândi?

Jocul didactic. În continuare, doresc să prezint câteva dintre cele mai eficiente jocuri didactice utilizate ca metode de intervenție în învățarea matematicii:

Ștafeta întrebărilor reprezintă una dintre modalitățile de dezvoltare a minții. Fiecare elev va primi câte un bilet pe care este scris o sarcină. Acesta trebuie să judece logic, apoi să dea răspunsul simplu. Primul elev citește cerința de pe bilet și numește un alt coleg să răspundă. Acesta răspunde la întrebarea adresată, apoi citește cerința de



pe biletul lui către alt coleg. Cel care nu știe să răspundă la întrebare, va fi eliminat din joc.

Dintre jocurile didactice care se referă la șirul numerelor naturale, pot fi enumerate: *Caută vecinii*, *Numără mai departe*, *Ce numere lipsesc?*, *Descoperă regula și completează șirul*.


Ținând cont de vârsta școlară mică, jocul didactic trebuie folosit oră de oră, mai ales la clasele I și a -II- a, deoarece sunt antrenați toți elevii clasei, acționând cu succes asupra elevilor cu C.E.S.

Metoda R.A.I.: Este metoda care are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica, prin întrebări și răspunsuri, ceea ce tocmai au învățat. Metoda poate fi folosită în orice moment al activității, cu participarea elevilor la un joc de aruncare a unei mingi. Cel care aruncă mingea trebuie să-i adreseze o întrebare celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi o aruncă mai departe, unui alt coleg, adresându-i acestuia o altă întrebare. Bineînțeles, cel care adresează întrebarea, trebuie să știe și răspunsul. Elevul care nu știe răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a adresat întrebarea, având ocazia de a arunca încă o dată mingea.

Se consideră că aptitudinea și atitudinea elevului sunt factori hotărâtori în rezolvarea de exerciții și probleme, în învățarea noțiunilor matematice. Totodată, metodele cadrului didactic, tipul de sarcină cognitivă și nivelul de dificultate a problemei sunt factori care favorizează sau împiedică învățarea conceptelor și dezvoltarea competențelor matematice [5, p. 133].

Referințe bibliografice:

1. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008;
2. *Curriculum Național. Programa pentru clasa I și a – II-a*, 2002;
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Ed. Litera Internațional, 2000;
4. COMAN, S. *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*. Iași: Ed. Spiru Haret, 2001;
5. DUMITRIU, Gh. *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*. București: E.D.P., 2004;
6. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara de Vest, 2000;
7. GAGNE, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975;
8. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Ed. Polirom, 2001;
9. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 1995;
10. MIHĂILESCU, M. et al. *Metode active-participative aplicate în învățământul primar*. București: Editura Didactică Publishing House, 2010;
11. NEAMȚU, C., GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială*. Iași: Ed. Polirom, 2000;
12. POPA, M. Relația dintre procesul de integrare și reconsiderarea noțiunii de handicap. In: *Educație Specială*, 1993, nr. 2;
13. POPOVICI, D. V. *Elemente de psihopedagogia integrării*. București: Ed. Pro Humanitate, 1999;
14. PREDA, V. *Modele și strategii de aplicare a concepției intergraționiste în educarea și recuperarea copiilor cu cerințe speciale*. Cluj – Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, 1996;
15. RADU, G. Integrarea școlară a copiilor cu handicap mintal. In: *Educația integrată a copiilor cu handicap / E. Verza*. București: UNICEF și RENINCO, 1998;
16. RADU, I. *Psihologia școlară*. București: Editura Științifică, 1995;
17. UNGUREANU, D. *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Ed. De Vest, 2000;
18. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998;
19. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Polirom, 1995;
20. VERZA, E., PĂUN, E. *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Unicef, 1998;

-
- 
21. VERZA, E. Psihopedagogia integrării și normalizării. In: *Educație specială*. 1993, nr. 1;
 22. VRĂȘMAȘ, E. *Învățarea scrisului – o perspectivă comprehensivă și integrativă*. București: Editura Pro Humanitate, 1999;
 23. VRĂȘMAȘ, E. Strategiile educației incluzive. In: *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF și RENINCO, 1998;
 24. VRĂȘMAȘ, E., VRĂȘMAȘ, T. Copiii cu cerințe educative speciale. In: *Educație specială*. 1993, nr. 1;
 25. VRĂȘMAȘ, T., DAUNT, P., MUȘU, I. *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Editura Alternative, 1996.

CZU 37.037:51(072.3)

**SPECIFICUL DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE LA LICEENI ÎN CADRUL
LECȚIILOR DE MATEMATICĂ
THE SPECIFICS OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN HIGH SCHOOL
STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS**

***Nina BANARU, profesoară de matematică, grad didactic unu,
Liceul Teoretic Republican „Ion Creangă” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: *Articolul reflectă aspecte specifice dezvoltării gândirii critice la elevii din ciclul liceal în cadrul lecțiilor de matematică. Sunt propuse exemple concrete de valorificare a metodelor didactice moderne cu evidențierea valorii formative și a specificului implementării acestor tehnici și lecțiile de matematică.*

Cuvinte-cheie: *gândire critică, metode didactice interactive, probleme matematice*

Abstract: *The article reflects specific aspects of the development of critical thinking in high school students in mathematics lessons. Concrete examples of using modern didactic methods are proposed, highlighting the formative value and the specifics of implementing these techniques in mathematics lessons.*

Keywords: *critical thinking, interactive didactic methods, mathematical problems*

Multitudinea de schimbări și informații noi ce apar zilnic în sistemul și procesul educațional impune necesitatea deținerii unor abilități specifice de analiză, sinteză – elemente specifice gândirii critice. Formarea și dezvoltarea gândirii critice este una dintre direcțiile de bază ale activității cadrelor didactice în epoca modernă, deoarece reprezintă una din modalitățile de pregătire a tinerilor pentru integrarea cu succes într-o societate caracterizată prin multe idei și opinii care se cer a fi susținute cu argumente pertinente și comunicate într-o manieră democratică.

Potrivit opiniei cercetătorului D. Sălăvăstru, „a gândi critic înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea și relevanța datelor disponibile, a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți” [3, p. 204].

Gândirea critică se recomandă a fi formată și dezvoltată prin toate disciplinele școlare, dar, noi ne vom referi la specificul lecțiilor de matematică, care, în opinia noastră, au un rol decisiv în această perspectivă. Cunoștințe și deprinderi matematice se dezvoltă la copii de la cea mai fragedă vârstă, or, după cum susține D. Pătroc, „se consideră că profesorii buni cultivă gândirea critică la orice stadiu al învățării, de la cele mai timpurii” [2, p. 17].



Preocuparea noastră pentru problematica dezvoltării gândirii critice la elevii din ciclul liceal are la bază prevederile curriculare și interesele profesionale personale.

În primul rând menționăm faptul că curriculumul la matematică pentru clasele X-XII pune accentul pe învățământul formativ, care se realizează prin folosirea strategiilor activ-participative, dezvoltă gândirea critică, gândirea logică, motivația pentru învățare și permite evaluarea propriei activități.

În al doilea rând, problema învățării matematicii de către elevi este unul dintre interesele profesionale personale. Finalitatea de bază a lecțiilor de matematică, în opinia noastră, este dezvoltarea la elevi a capacității de a gândi corect și logic nu doar în situații matematice, dar și în viața cotidiană.




Pentru dezvoltarea gândirii critice la lecțiile de matematică putem aplica atât metode didactice tradiționale specifice precum problematizarea, exercițiul, observarea, jocul didactic, discuția, cât și metode didactice moderne de tipul:

- Pălăriile gânditoare;
- Discuție ghidată;
- Copacul ideilor;
- Cubul;
- Interogare multiprocesuală;
- Diagrama Venn;
- Consultații de grup etc.

Vom exemplifica, în continuare, unele dintre metodele activ-participative utilizate de noi cu succes la lecțiile de matematică în clasele liceale. O tehnică foarte eficientă aplicată de noi la rezolvarea problemelor matematice a fost *Interogarea multiprocesuală*. Aceasta tehnică solicită formularea coerentă a unor întrebări raportate la un text, în cazul nostru – la textul problemei matematice. Esența constă în faptul că întrebările trebuie să fie formulate între-o anumită ordine și să fie de diferite tipuri: literale, interpretative și de traducere, aplicative, analitice, sintetice și evaluative. Fiecare dintre aceste întrebări accentuează un mod de a gândi [4].

Tabelul 1. Tehnica *Interogarea multiprocesuală*

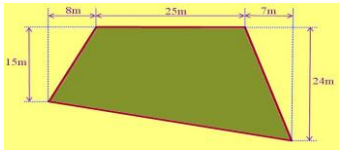
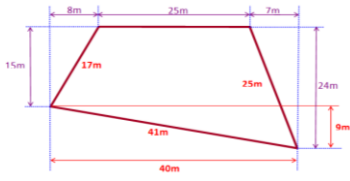
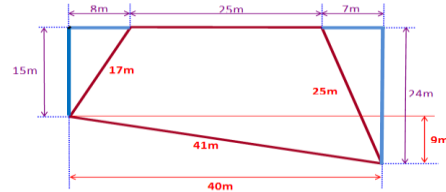
<i>Problema.</i> Pe o masă circulară cu diametrul de 60 cm punem o față de masă pătrată cu latura de 1,50 m. Așezăm fața de masă astfel încât centrul ei să coincidă cu centrul mesei. a) Aflați lungimea minimă și lungimea maximă a părții din fața de masă care atârnă în jos. Înălțimea mesei este de 50 cm. Cât de mare poate fi latura pătratului ca fața de masă să nu ajungă la podea?		
Întrebări	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
Întrebări literale	<ul style="list-style-type: none">- Despre ce se vorbește în problemă?- Ce formă are masa?- Ce formă are fața de masă?- Care sânt dimensiunile mesei?- Ce dimensiuni are fața de masă?- Ce trebuie să aflăm în problemă?	<ul style="list-style-type: none">- <i>Despre o masă și o față de masă.</i>- <i>Are forma unui disc.</i>- <i>Are forma unui pătrat.</i>- <i>Diametrul mesei este 60 cm.</i>- <i>Pătrat cu latura de 1,50 m.</i>- <i>Lungimea minimă și lungimea maximă a părții din fața de masă care atârnă în jos și cât de mare poate fi latura pătratului ca fața de masă să nu ajungă la podea dacă înălțimea mesei este de 50 cm.</i>

<p>Întrebări interpretative și de traducere</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cum vom reprezenta conținutul problemei printr-un desen? - Cum putem afla lungimea maximă a părții din fața de masă care atârnă pe jos? - Cum putem afla lungimea minimă a părții din fața de masă care atârnă pe jos? - Cum aflăm latura pătratului pentru ca fața de masă să nu ajungă la podea? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Desenăm un pătrat și în interiorul lui un cerc, centrul cercului coincide cu punctul de intersecție a diagonalelor pătratului.</i>  <ul style="list-style-type: none"> - <i>Calculăm lungimea diagonalei pătratului. Din lungimea diagonalei scădem diametrul cercului și împărțim rezultatul la doi.</i> $\frac{(150\sqrt{2}-60)}{2} = 75\sqrt{2} - 30(\text{cm})$ - <i>Din lungimea laturii pătratului scădem diametrul cercului și rezultatul îl împărțim la doi.</i> $\frac{150-60}{2} = 45(\text{cm})$   <ul style="list-style-type: none"> - <i>Înălțimea mesei înmulțită cu doi plus diametrul mesei trebuie să fie mai mare decât lungimea diagonalei pătratului.</i> $50 \cdot 2 + 60 > a\sqrt{2}, a - \text{latura pătratului}, a < 80\sqrt{2}$
<p>Întrebări aplicative</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Putem utiliza datele problemei pentru a răspunde la întrebarea a doua fără a ști răspunsul la prima întrebare? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Da.</i>
<p>Întrebări analitice</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce mărimi am întâlnit în problemă? - În ce unități de măsură se exprimă aceste mărimi? - În ce unități de măsură vom exprima lungimea părții din fața de masă care atârnă în jos? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lungime, diametru.</i> - <i>cm, m.</i> - <i>cm.</i>
<p>Întrebări de evaluare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce va ajuta să rezolvați mai ușor problema? - Ce a fost cel mai dificil în rezolvare? - Cum ați depășit această dificultate? 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formula de calcul a lungimii diagonalei pătratului.</i> $d = a\sqrt{2}, d - \text{diagonala pătratului}, a - \text{latura pătratului}$ - <i>Aflarea laturii pătratului ca fața de masă să nu ajungă la podea.</i> - <i>Ne-a ajutat desenul.</i>

Prin tehnica *Interogare multiprocesuală* poate fi aplicată cu succes nu doar în clasele liceale, dar și de la cele mai mici vârste și la orice disciplină școlară. Prin tehnica respectivă se dezvoltă spiritul de observație, se formează abilități de descifrare a problemei matematice și deprinderi de rezolvare a lor, se dezvoltă capacitățile de formulare și lansare a întrebărilor adecvate situației și se creează o situație de învățare eficientă și bine organizată.

O altă tehnică interactivă utilizată cu succes de noi este *Discuția ghidată*, care presupune organizarea comunicării pe marginea unui text citit, în cazul nostru – problema matematică. Sarcina profesorului este de a ghida discuția, renunțând la ideea de a impune întrebări și de a solicita obligatoriu răspunsuri la ele [4].

Tabelul 2. Tehnica *Discuție ghidată*


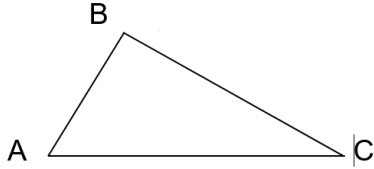
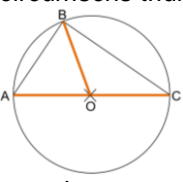
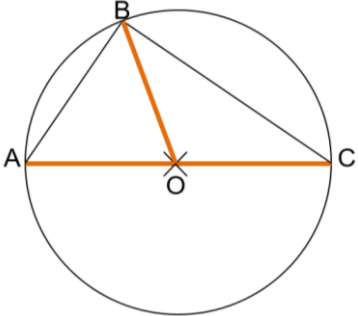
<p><i>Problema.</i> Avem un teren cu forma și dimensiunile din figura de mai jos.</p> 	
<p>a) Care este lungimea gardului ce înconjoară acest teren ? b) Care este suprafața terenului ? c) De câți bani vom avea nevoie pentru a îngrădi acest teren, dacă 1 m de gard costă 315 lei?</p>	
Activitatea profesorului	Activitatea elevului
Despre ce merge vorba în problemă?	<i>Despre un patrulater convex.</i>
Ce cunoaștem la acest patrulater?	<i>Lungimea unei laturi.</i>
Ce trebuie să aflăm în problemă?	<i>Perimetrul patrulaterului și aria lui.</i>
Cum se află perimetrul unui patrulater convex?	<i>Suma lungimilor laturilor formează perimetrul unui patrulater convex.</i>
Cum putem afla lungimile laturilor patrulaterului dat?	<p><i>Lungimile laturilor oblice se calculează cu ajutorul teorema lui Pitagora.</i></p> $\sqrt{8^2 + 15^2} = \sqrt{64 + 225} = \sqrt{289} = 17(m)$ $\sqrt{7^2 + 24^2} = \sqrt{49 + 576} = \sqrt{625} = 25(m)$ $\sqrt{9^2 + 40^2} = \sqrt{81 + 1600} = \sqrt{1681} = 41(m)$ 
Putem calcula lungimea gardului?	<i>Da, $P = 25 + 17 + 25 + 41 = 108 (m)$</i>
Cum vom calcula aria patrulaterului dat?	<p><i>Completăm patrulaterul dat până la un trapez dreptunghic, calculăm aria trapezului și aria triunghiurilor dreptunghice, după care din aria trapezului scădem ariile triunghiurilor.</i></p>  <p><i>$A_{\text{patrulaterului}} = A_{\text{trapezului}} - A_{\text{triunghiului 1}} - A_{\text{triunghiului 2}}$</i></p>
Cum calculăm aria trapezului?	<p><i>Suma lungimilor bazelor împărțită la doi și înmulțim cu lungimea înălțimii .</i></p> $A_{\text{trapez}} = \frac{15 + 24}{2} \cdot (8 + 25 + 7) = 780 \text{ m}^2$
Cum calculăm aria triunghiului dreptunghic?	<p><i>O doime din produsul lungimile catetelor.</i></p> $A_{\text{triunghi 1}} = \frac{8 \cdot 15}{2} = 60 \text{ m}^2, A_{\text{triunghi 2}} = \frac{7 \cdot 24}{2} = 84 \text{ m}^2$
Ce rezultat ați obținut?	$A_{\text{teren}} = 780 - 60 - 84 = 636 \text{ m}^2$
Cum putem calcula suma de bani necesară pentru procurarea gardului?	<p><i>Înmulțim perimetrul terenului cu prețul pentru un metru de gard.</i></p> $108 \cdot 315 = 34020 \text{ (lei)}$



În timpul aplicării tehnicii *Discuție ghidată* am evitat monologul cadrului didactic și am construit cu elevii un schimb de replici și observații structurate din declarații, întrebări, semnale și pauze de tăcere. Am oferit fiecărui elev posibilitatea de a adresa întrebări și răspunsuri. În cazul când discuțiile se blocau, interveneam și o reanimam prin alte întrebări ajutătoare. La final rezumam cele afirmate de elevi și formulam idei certe, astfel, demonstrând elevilor un model de comunicare eficientă.

Destul de eficientă la lecțiile de matematică în clasele liceale a fost tehnica *Consultații de grup*, care poate fi aplicată la toate etapele lecției [Ibidem].

Tabelul 3. Tehnica *Consultații de grup*

<p><i>Problema.</i> Suntem trei vecini și am hotărât să săpăm o fântână, astfel încât să fie situată la aceeași distanță de la fiecare casă (vezi desenul).</p>  <p>Spuneți-ne unde trebuie să săpăm această fântână, dacă distanțele dintre casele noastre sunt $AB=30\text{m}$, $AC=50\text{m}$, $BC=40\text{m}$. Vă mulțumim și așteptăm răspunsul dumneavoastră.</p>	
Grupul I	Grupul II
<p>Unim punctele date și vom primi triunghiul ABC.</p>  <p>Trebuie să aflăm punctul egal depărtat de vârfurile triunghiului. Acest punct este centrul cercului circumscris triunghiului ABC. Observăm ca lungimile laturilor triunghiului ABC verifică teorema lui Pitagora: $30^2 + 40^2 = 50^2$.</p> <p>Deci triunghiul ABC este un triunghi dreptunghic. Centrul cercului circumscris triunghiului dreptunghic este situat la mijlocul ipotenuzei. Fie O centrul cercului circumscris triunghiului ABC,</p>  <p>atunci</p> $AO = BO = CO = \frac{AC}{2} = \frac{50}{2} = 25$ <p>Deci fântâna trebuie săpată la mijlocul segmentului AC.</p>	<p>Unim punctele date și vom primi triunghiul ABC. Trebuie să aflăm punctul egal depărtat de vârfurile triunghiului. Acest punct este centrul cercului circumscris triunghiului ABC. Să ne aducem aminte ce formule cunoaștem cu raza cercului circumscris triunghiului.</p> $R = \frac{abc}{4A}$, unde a, b, c – lungimile laturilor triunghiului, A – aria triunghiului. <p>Calculăm aria triunghiului folosind formula lui Heron</p> $A = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}, \quad p = \frac{a+b+c}{2}$ $p = \frac{30 + 40 + 50}{2} = 60$ $A = \sqrt{60(60-30)(60-40)(60-50)} = \sqrt{60 \cdot 30 \cdot 20 \cdot 10} = 600$ <p>Calculăm raza cercului circumscris triunghiului:</p> $R = \frac{30 \cdot 40 \cdot 50}{4 \cdot 600} = 25 \text{ (m)}$ <p>Observăm că distanța $OA+OC=AC$, unde O este centrul cercului circumscris triunghiului. Deci fântâna trebuie săpată la mijlocul segmentului AC.</p> 



Prin tehnica *Consultații în grup* am reușit să organizăm procesul de discuție în așa fel ca fiecare participant să-și exprime poziția față de o problemă, să găsească puncte comune și deosebiri ale opiniei proprii și ale colegilor, să înțeleagă cele discutate.

Rezumând cele expuse, formarea și dezvoltarea gândirii critice prin lecțiile de matematică este un proces complex ce necesită implicare și responsabilitate atât din partea cadrului didactic, cât și din partea elevilor. Ca rezultat, are loc dezvoltarea încrederii în forțele proprii și sprijinul în înțelegerea valorii ideilor și opiniilor personale, antrenarea și implicarea activă în propriul proces de învățare, ascultarea și respectarea opiniilor diferite și pregătirea prealabilă în formularea și demontarea judecăților celorlalți.

Referințe bibliografice:

1. CLITAN, Gh. *Gândire critică*. Timișoara: Eurobit, 2003. 72 p. ISBN 973-620-078-7 3;
2. PĂTROC, D. *Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice pentru învățământul primar și preșcolar*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016. 17 p. ISBN 978-973-595-946-3 4;
3. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2009. 204 p. ISBN 978-973-46-1525-4 2;
4. TEMPLE, Ch., STEELE, J., MEREDITH, K. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Adaptare: T. CARTALEANU, O. COSOVAN. Chișinău: CE Pro Didactica, Supliment al Revistei *Didactica Pro*, 2003, nr. 2(8), 96 p. ISSN 1810-6455.

CZU 373.3.036:371.26

**EVALUAREA – STRATEGIE DE FORMARE A COMPETENȚELOR
ARTISTICO-PLASTICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR
EVALUATION – ARTISTIC-PLASTIC SKILLS TRAINING STRATEGY FOR PRIMARY
STUDENTS**

***Aliona BRIȚCHI, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: *Articolul definește evaluarea ca strategie de dezvoltare a competențelor școlare în cadrul orelor de educație plastică. Dezvăluie avantajele evaluării criteriale prin descriptori a produselor educaționale, efectuate în baza obiectivelor de evaluare prin intermediul probelor tradiționale și complementare de evaluare.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, competențe, proces, produs educațional, strategii de evaluare*

Abstract: *The article defines evaluation as a strategy for the development of school competencies in plastic education classes. Reveals the advantages of the criterion assessment through descriptors of the educational products, carried out based on the evaluation objectives through traditional and complementary evaluation samples.*

Keywords: *evaluation, competencies, process, educational product, evaluation strategies*

În prezent, dinamica performanțelor școlare efective cunoaște o permanentă și dublă monitorizare: de către profesor, prin intermediul evaluării didactice, și de către elev, datorită demersului său autoevaluativ și relaționării lui cu evaluarea realizată de către cadrul didactic. Astfel, competența de evaluare devine primordială, fiind cea care vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă adică resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale, accentul focusându-se pe evaluarea



randamentului academic al elevului , care constituie finalitatea majoră a acțiunii didactice.

Sensul termenului de „*evaluare*” reflectă diverse conotații: evaluarea sistemului educațional, evaluarea programelor, profesorilor, elevilor etc. Gerard Scallon distinge trei mari planuri de semnificație epistemică pentru acest termen *a evalua*: (a concepe o procedură, a face practic o evaluare, a exprima o evaluare) [3], Noțiunile fiind variate, se constată o diversitate și o ierarhie al conceptului dezvoltat în jurul actului de evaluare. În acest sens, evaluarea devine o parte integrantă al procesului educațional, având totdeauna un raport direct sau indirect cu schimbarea, progresul și calitatea învățării.

Or, performanțele școlare sunt determinate de:

- Calitatea curriculumului;
- Calitatea instruirii (predării);
- Calitatea învățării;
- Calitatea evaluării.

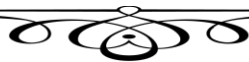
Toate aceste elemente fiind într-o relaționare armonioasă, care pot să asigure o funcționalitate eficientă ulterioară a procesului educațional. De remarcat faptul că evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării, un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [3].

Orice disciplină vizează prin curriculumul modernizat formarea și dezvoltarea prin mijloace specifice a personalității elevului și, în funcție de aceasta este orientată spre producerea de rezultate școlare exprimate în termeni de competențe. În acest sens, orice acțiune de evaluare formativă sau finală trebuie orientată strategic spre acest obiect comun al evaluării pedagogice – competențele școlare și să verifice în permanență la ce nivel stăpânesc elevii asemenea tipuri de competențe valori, cum ar fi competențele de comunicare, de lectură sau scriere, de cercetare și elaborare de proiecte. În acest context este necesar să se identifice cu claritate pentru fiecare caz în parte obiectul evaluării, adică referențialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăți de valoare.

Activitatea concretă de evaluare precizează *patru momente importante (stabilirea pentru orice acțiune obiectul evaluării – ce vrem să evaluăm?, formularea explicită a scopului – de ce vrem să evaluăm?, selectarea tehnicii de evaluare – cum vom evalua?, pregătirea instrumentului de apreciere a performanțelor școlare – cu ce vom evalua?)* [3].

Obiectul evaluării îl reprezintă compartimentele observabile, măsurabile și evaluabile. Competențele se atestă indirect prin rezultatele probate de elevi, competența ca atare rămânând invizibilă. Nu sunt evaluate decât rezultatele, ele fiind urme palpabile ale acestor competențe.

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă



procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Evaluarea procesului de predare - învățare are un rol formativ și stimulator. Cunoașterea rezultatelor presupune explicarea acestora prin factorii și condițiile care le generează, precum și predicția rezultatelor probabile în secvențele următoare ale activității didactice. Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, dar nu insuccesul lui.

În procesul de predare-învățare este necesar ca profesorii să înțeleagă clar ce trebuie să însușească elevii la lecția respectivă, să știe exact la sfârșitul unei ore dacă elevii au asimilat sau nu materialul predat sau l-au însușit parțial. Pentru facilitarea acestui proces evaluarea trebuie să satisfacă următoarele cerințe:

- Să corespundă obiectivelor curriculare;
- Să stimuleze dezvoltarea elevilor;
- Să evalueze nu numai domeniul cognitiv, dar și cel afectiv și psihomotor;
- Să susțină interesul cognitiv al elevilor;
- Să susțină confortul emoțional al elevilor;
- Să-i conducă pe elevi spre o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor școlare etc.

Evaluarea rezultatelor școlare la disciplina „Educația plastică” este o componentă funcțională importantă a procesului educațional. Strategiile de evaluare se concep astfel încât să solicite elevilor eforturi intelectuale, practic-acționale și să îi ajute să se dezvolte și să se modeleze în plan cognitiv, spiritual, psihomotor și afectiv-motivațional.

Evaluarea se va axa pe măsurarea-aprecierea competențelor disciplinare, care sunt concepute ca finalități de bază ale procesului de învățământ și ca rezultate autentice ale învățării necesare elevului în viața de adult. Astfel, scopul evaluării vizează stimularea evoluției experiențelor plastice și a gradului de formare a competențelor specifice disciplinei date.

În contextul Codului Educației al Republicii Moldova [2], evaluarea criterială prin descriptori constituie un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor. Probele de evaluare sumativă pot fi realizate prin diverse metode și forme de organizare: individuale și de grup, pe baza de instrumente diferite (teste docimologice, probe scrise/practice, proiecte de grup etc.) în funcție de specificul disciplinei, al clasei de elevi și de alți factori de impact.

Funcția de bază a disciplinei Educația plastică este culturalizarea și educarea simțului artistic, nu formarea unui artist profesionist. Prim urmare, este important ca evaluarea să se axeze pe gradul de participare, efortul depus, motivație, ideea de creație selectată de elev, expresivitatea și originalitatea în prezentare etc.

Probele de evaluare vor reprezenta domeniile specifice disciplinei educația plastică. *Formele de evaluare* pot fi individuale și de grup.



Pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumente de evaluare la Educația plastică, cadrul didactic trebuie să selecteze *produsul(ele)* relevante din lista celor recomandate (se admite și propunerea unui produs opțional) în corespundere cu unitățile de competența(e) supusă evaluării, prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare și evaluare recomandate.

Produsele școlare recomandate în *Curriculumul pentru învățământul primar* [4] poartă un caracter generalizator, care permit realizarea unui spectru larg de lucrări plastice, compoziții individuale/colective, lucrări plane și volumetrice etc.

Astfel, sunt prevăzute următoarele produse:

- lucrări și compoziții plastice realizate prin utilizarea diverselor materiale, instrumente și tehnici de artă;
- lucrare plastică utilizând creioanele colorate;
- lucrare plastică utilizând acuarela/guașele;
- lucrare plastică utilizând culoarea ca element de limbaj plastic;
- lucrare plastică utilizând punctul/liniile;
- lucrare plastică utilizând forma ca element de limbaj plastic;
- compoziție plastică;
- compoziție în materiale naturale;
- colaborarea în echipă etc.

Lista produselor școlare are caracter deschis și poate fi completată continuu, dar este recomandabil de a identifica produsul adecvat, proiecția cea mai veridică pentru fiecare unitate de competență în contextul clasei concrete de elevi.

Pentru evaluarea competențelor artistico-plastice *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* [6] recomandă aplicarea tuturor tipurilor de evaluare (evaluarea inițială – predictivă; evaluarea formativă – continuă; evaluarea sumativă – finală) și metodelor de evaluare tradiționale și complementare.

Evaluarea inițială se va realiza la început de an școlar/ semestru, pentru a determina nivelurile achizițiilor elevilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilitați. Ea nu are rolul de control, ci este utilizată pentru a cunoaște comportamentul cognitiv al elevului și dacă acesta dispune de pregătirea necesară procesului educațional (cunoștințe, capacități, abilități etc.). Rezultatele evaluării inițiale vor fi valorificate în scopul eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare. Ținând cont de caracterul formativ al evaluării inițiale, se va ține cont de consecutivitatea și valoarea tipurilor de evaluare care stimulează elevul printr-un feed-back permanent din partea cadrului didactic.

Evaluarea (continuă), formativă presupune verificarea permanentă a rezultatelor, pe tot parcursul procesului de instruire, de regulă operându-se pe secvențe mici. Este tipul de evaluare esențial, pentru care se optează în prezent. Corect integrată în procesul de învățământ, evaluarea formativă este un mod de evaluare și în același timp o strategie de lucru. Are ca obiectiv cunoașterea sistematică și continuă a rezultatelor curente și a progresului elevilor. Respectând semnificațiile acestor strategii de evaluare, se diferențiază trei tipuri de evaluare formativă: *evaluarea formativă interactivă; evaluarea formativă punctuală; evaluarea*



formativă în etape. Evaluarea formativă oferă profesorului posibilitatea intervenției imediate, permite aplicarea în timp optim a unor măsuri corective, care să modifice rezultatele elevilor în sensul dorit. Se aplică la finele studierii unor unități de conținut și poate să se desfășoare cel puțin o dată pe lună. Din lista produselor școlare recomandate în Curriculum, la evaluarea formativă se pot utiliza: *Lucrare plastică*, utilizând elementele de limbaj plastic, *Compoziție plastică*, *Poster* etc.

Evaluarea (finală) sumativă se proiectează și se realizează la finele unui parcurs de învățare semnificativ (an școlar, semestru, etapă de instruire). Se raportează la unitățile de competențe și unitățile de conținut proiectate pentru semestrul/anul dat și se realizează pe bază de produse școlare recomandate, prin conceperea unor subiecte care să acopere întreaga arie tematică abordată. Lucrările practice de control sau testele propuse elevilor pentru evaluarea sumativă vor conține sarcini sau itemi din toată materia învățată până la momentul administrării probei. Probele de evaluare vor fi elaborate în baza standardelor la disciplină, iar pentru verificare se vor aplica grile de măsurare-apreciere, în scopul realizării unei evaluări obiective. Profesorii vor stabili criteriile de evaluare care vor fi formulate în baza conținutului predat, iar elevii vor fi familiarizați cu ele în prealabil. Evaluările sumative semestriale pot fi atât practice (lucrări plastice), cât și orale/scrise. Evaluarea lucrărilor practice poate culmina cu o expoziție în cadrul instituției de învățământ. Probele de evaluare orală (scrise) pot include proiecte, teste, eseuri ce țin de inițierea în istoria artelor plastice, fenomene artistice și culturale etc. [6].

Rezultatele evaluării elevilor la disciplina „Educația plastică”, în cadrul tuturor strategiilor de evaluare menționate, vor fi apreciate în bază de criterii și descriptori.

Pentru evaluarea obiectivă a lucrărilor plastice realizate de către elevi vor fi stabilite criteriile de evaluare care pot fi modificate de către profesor în dependență de tema lecției, subiect etc. Deoarece funcția de bază a Educației plastice în școala generală este culturalizarea și educarea simțului artistic, dar nu formarea unui artist profesionist, este important ca evaluarea să se axeze nu atât pe profesionalism în realizarea lucrărilor, cât pe gradul de participare, efortul depus, motivație, ideea de creație selectată de elev, originalitate în prezentare etc.

Criterii de evaluare a produselor educaționale:

Lucrări plastice (picturale/grafice/decorative/sculpturale):

- Realizarea subiectului;
- Reprezentarea imaginilor plastice pe suprafață plană;
- Utilizarea corectă a materialelor și tehnicilor specifice desenului/ picturii/ artei decorative;
- Obținerea compozițiilor plastice în baza conceptelor realist și abstract de creare a imaginilor plastice;
- Demonstrarea aptitudinilor speciale în domeniul artelor plastice;
- Expresivitatea și originalitatea lucrării plastice;
- Atitudinea individual-creativă.

Lucrări scrise:

- Cunoașterea fenomenelor artistice;



- Perceperea evoluției artelor în diverse perioade istorice;
- Analizarea operelor de artă plastică;
- Argumentarea propriilor viziuni în domeniul artelor plastice;
- Perceperea fondului emoțional dominant al operei;
- Perceperea mijloacelor de expresie prin care este redat mesajul plastic;
- Sesizarea viziunii artistice a autorului reliefată în operă;
- Atitudinea individuală față de mesajul plastic [6].

Evaluarea la Educația plastică nu se va mărgini doar la aprecierea lucrărilor plastice ale elevilor, ci se va extinde și asupra domeniului cognitiv și afectiv. În procesul evaluării se vor stimula încercările elevilor de a-și exprima viziunile proprii și a comunica prin intermediul imaginii plastice. Astfel, educația plastică contribuie la dezvoltarea atitudinii de deschidere și toleranță, promovează individualitatea, susține încrederea personală, stimulează exprimarea creativă și îmbunătățește performanțele academice ale copiilor.

Evaluarea se va efectua în baza obiectivelor de evaluare prin intermediul probelor tradiționale de evaluare: proba scrisă (testul, expunerea); proba orală (dialogul); proba practică (lucrare practică de control) care va prevala la disciplina dată.

Probele tradiționale de evaluare îi permit profesorului să evalueze domeniul cognitiv și psihomotor și mai puțin cel afectiv, în acest scop, se vor utiliza *probele complementare de evaluare: autoevaluarea, investigația, proiectul, portofoliul etc.*

În cadrul lecțiilor pot fi aplicate următoarele tehnici reflexive de autoevaluare [5]:

1. Reflecția ca mijloc de formare a stimei de sine ale elevilor de vârstă școlară mică. Tipuri de reflecție: reflecția despre starea emoțională. Elevul anunță despre starea lui emoțională cu ajutorul nutrițelor cu desene stilizate.
2. Reflecția despre activitate. Pentru aprecierea activității poate fi utilizată scara succesului.
3. Reflecția despre conținut.

Există mai multe variante de *jurnale reflexive: Am învățat o idee nouă... Azi am descoperit... Acum am înțeles... Nu am înțeles... Un lucru pe care l-am învățat... Nu voi uita niciodată că... Mă voi strădui să... Sunt încrezut (ă) că pot să... Mi-a părut captivant să... Mai greu mi-a părut... Știu cu siguranță că... A fost mai greu să... Cel mai simplu s-a dovedit a fi... Nu mi-a fost clar la... Mi-a părut captivant să... Mai greu mi-a părut... Știu cu siguranță că... În această lucrarea nu mi-a reușit să... Mi-a fost dificil să... M-am descurcat ușor la... A fost interesant să... Deja știu că... Nu voi greși niciodată la...*

Se recomandă ca metode de evaluare: urmărirea progresului personal, observarea sistematică, autoevaluarea, interevaluarea, realizarea de proiecte, alcătuirea portofoliilor, întreținerea mapelor de lucrări, a colecțiilor de reproduceri de artă etc. Procesul de evaluare va pune accent pe recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor achiziționate de către elevi în mediul nonformal sau formal. Se recomandă evaluarea lucrărilor plastice pe baza unor criterii cunoscute de către elevi sau pe baza unor grile de evaluare care urmăresc procese de realizare a



unui produs final pe o perioadă mai mare de timp.

Probele de evaluare administrate elevilor vor conține itemi din următoarele domenii [6]:

Percepere:

- Frumosul în jurul nostru;
- Perceperea în arta plastică;
- Semnificația culorilor în artă și în natură;
- Materiale, instrumente și tehnici de artă plastică.

Exprimare:

- Alfabetul artei plastice;
- Elemente de limbaj plastic;
- Cum realizăm o lucrare plastică;
- Inițiere în compoziție;
- Structuri compoziționale;
- Organizarea cromatică;
- Corelare subiect-materiale-tehnici.

Transfer:

- De ce ne place arta plastică;
- Interese;
- Preferințe;
- Aprecieri/ autoapreciere;
- Atitudine individual-creativă.

În ansamblu, evaluările realizate la clasă vor demonstra dacă la finele anului de învățământ sunt formate competențele preconizate în curriculum pentru clasa respectivă.

La finele învățământului primar prin examinările la nivel de stat, se va evalua dacă sunt formate competențele specifice și dacă sunt atinse standardele de competență la disciplină. La sfârșitul fiecărui capitol se va acorda câte o oră de sinteză, la finisarea a două capitole - două ore; trei capitole, câte trei ore de integrare. Evaluarea sumativă la fiecare capitol va cuprinde conținuturi din capitolele anterioare.

Rezultatele evaluării elevilor la disciplina „Educația plastică”, în cadrul tuturor strategiilor de evaluare menționate, vor fi apreciate *în bază de criterii și descriptori*.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, Mușata, JUCAN, Dana. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45, 2017. 213 p. ISBN 978-973-47-2484-0;
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Chișinău 2014, nr.152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319 – 324, art.nr.614 din 23.11.2014;
3. CUCOȘ, Constantin. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9;
4. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6;
5. *Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a III-a*. Ghid metodologic. Chișinău, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-48-119-9;
6. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018 [online] [cit. 14 oct. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE IDENTIFICARE A PRIORITĂȚILOR ÎN
DEZVOLTAREA PERSONALĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE
THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF IDENTIFYING PRIORITIES IN
PERSONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL**

***Eudochia CERTAN, învățătoare, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: *Activitățile instructiv-educative ce vizează dezvoltarea personală au un rol important în a asigura părinții și cadrele didactice că toți copiii devin tineri și adulți încrezători, rezistenți și implicați, care aduc o contribuție pozitivă societății și sunt capabili să trăiască o viață fericită, sănătoasă și împlinită. A ști cum să prioritizezi este o abilitate esențială la orice vârstă. Elevii care știu să prioritizeze sarcinile și responsabilitățile au un avantaj față de colegii care abordează temele și studiază la întâmplare. Prioritizarea îi menține pe elevi organizați și productivi, asigurând în același timp suficient timp pentru a termina temele, a studia, a îndeplini treburile casnice și a se bucura de activități sociale și extrașcolare. A ști cum să prioritizezi munca și responsabilitățile este o abilitate pe tot parcursul vieții. Ca orice abilitate, prioritizarea se îmbunătățește odată cu practica și poate fi predată la orice vârstă. Articolul rezumă cele mai esențiale abordări ale procesului de formare a abilităților de identificare a priorităților în dezvoltarea personală la elevii claselor primare.*

Cuvinte-cheie: *priorități în dezvoltare personală, dezvoltare personală*

Abstract: *Instructional-educational activities aimed at personal development have an important role in ensuring parents and teachers that all children become confident, resilient and involved young people and adults who make a positive contribution to society and are able to live a happy, healthy and fulfilled life. Knowing how to prioritize is an essential skill at any age. Students who know how to prioritize tasks and responsibilities have an advantage over peers who approach homework and study haphazardly. Prioritization keeps students organized and productive, while ensuring enough time to complete homework, study, do chores, and enjoy social and extracurricular activities. Knowing how to prioritize work and responsibilities is a lifelong skill. Like any skill, prioritization improves with practice and can be taught at any age. The article summarizes the most essential approaches to the process of training the skills of identifying priorities in personal development in primary school.*

Keywords: *prorities in personal development, personal development*

Dezvoltarea personală, socială și emoțională reprezintă fundamentul relațiilor și interacțiunilor care dau semnificație experiențelor copiilor de acasă, de la grădiniță, din comunitate. Ea influențează semnificativ succesul copiilor în viață și la școală.

Dezvoltarea personală, concept complex, situat la limita dintre familiar și misterios, regăsit în centrul provocărilor umane și manageriale actuale, se referă la un spectru extins de tehnici și de practici care influențează atât lumea persoanelor fizice, cât și pe cea a organizațiilor. Pe parcursul secolului trecut, o serie de teorii și abordări experimentale au evidențiat importanța invocării termenului de dezvoltare personală, nu doar ca o tendință socială, ci a fost explicat prin principii științifice. Termenul a fost aplicat cu precădere în contextul schimbărilor rapide de paradigme sociale, de cunoaștere și implicit educaționale, când oamenii s-au confruntat cu situația adaptării rapide la transformările sociale, de pe piața muncii, la creșterea volumului de informații, la diversitate de oferte din diferite domenii de interes. Această capacitate de adaptare se revendică domeniului cognitiv, printr-o bună pregătire profesională, dar mai ales domeniului noncognitiv, prin dezvoltarea personală, acele atitudini și comportamente specifice unui set de competențe de adaptare la viața cotidiană, în continuă transformare.



Din perspectiva educației pentru dezvoltare personală, accentul este pus pe pilonul a învăța să fii, pentru a permite elevilor, dar și cadrelor didactice, să se dezvolte la cel mai înalt potențial din punct de vedere psiho-social, afectiv și fizic, în corelare cu pilonul a învăța să trăiești împreună cu alții, pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale și interpersonale, managementul învățării și al carierei. Aici intervine preocuparea decidenților sistemului educațional pentru implementarea în cadrul organizațiilor școlare de principii aplicative pentru a sublinia unicitatea, individualitatea, nevoia de autocunoaștere, comunicare eficientă, managementul emoțiilor, încrederea în potențialul fiecărui profesor și elev, în capacitatea sa de schimbare pozitivă, rolul stimei de sine, ca și condiții necesare dezvoltării personale, cu scopul de a contribui la realizarea aspirațiilor și visurilor personale.

În contextul sistemului de învățământ din Republica Moldova dezvoltarea personală reprezintă „o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor; să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial; să dezvolte talentele, abilitățile personale și de valorificare a resurselor mediului de viață, orientate spre a îmbunătăți calitatea vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur” [3, p. 227]. Predarea disciplinei vizează „formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții” [ibidem, p. 227].

În procesul vieții, individul își stabilește prioritățile și obiectivele și le îndeplinește, valorificându-și propriul potențial.

În mod tradițional, potențialul este înțeles ca abilitatea de a efectua anumite acțiuni: a lua decizii, a întreprinde acțiuni, abilitatea de a deveni cineva. Potențialul a fost studiat de M. Weber, N. Machiavelli, Z. Freud, L.S. Vygotsky, M.V. Vinogradov și alții.

Prioritatea trebuie înțeleasă ca fiind cele mai importante și semnificative sarcini care necesită soluții imediate sau rapide. Viața umană este atât de variată și plină de evenimente, iar copiii de mici necesită a fi îndrumați în identificarea nevoilor de dezvoltare și autoevaluarea capacităților personale.

Abilitățile de prioritizare îi ajută pe elevi să determine care sarcini sunt cele mai importante și mai urgente și cât timp să aloce fiecărei sarcini. A ști cum să prioritizeze sarcinile îi ajută pe elevi să fie mai productivi, folosind cât mai bine timpul. Prioritizarea este o abilitate de funcționare executivă. Funcționarea executivă descrie abilitățile necesare pentru a planifica, organiza, concentra și urma instrucțiunile. Abilitățile de funcționare executivă includ managementul timpului și organizarea.

Abilitățile de stabilire a priorităților și de funcționare executivă ale unui copil încep să se dezvolte între vârsta de trei și cinci ani. Abilitățile de funcționare executivă se întăresc din nou în timpul adolescenței și adulții timpurii. În timp ce aceste perioade sunt



oportunități principale de a preda abilități de dezvoltare executivă, elevii pot învăța cum să prioritizeze sarcinile la orice vârstă.

Prioritățile sunt criterii pur individuale, în funcție de o mulțime de factori: caracterul și calitățile personale/ profesionale ale individului, atitudinea față de relațiile sociale, rutina zilnică, obiectivele personale, condițiile externe și interne, statut familial și social etc.

Se obișnuiește să se distingă următoarele elemente componente ale priorității:

- *Misiunea prioritară* care trebuie realizată în primul rând;
- *Scopul prioritar* este principalul lucru care necesită atenție, contracarare și concentrare în primul rând;
- *Prioritățile generale* sunt anumite valori care scot în prim-plan în viață, dar în unele circumstanțe pot fi retrogradate. Mai mult, aceste elemente sunt cele care necesită mai mult timp și atenție.

Prioritizarea presupune stabilirea corectă a scopurilor și obiectivelor în funcție de importanța, urgența și fezabilitatea acestora, aceste trei principii într-un singur pachet vor asigura reușita în orice:

- *Importanța*. Pentru a face acest lucru, este suficient să se concentreze pe o sarcină sau pe o listă de sarcini și să se formuleze răspunsuri la întrebarea în legătură cu fiecare dintre ele: „Ce se va întâmpla dacă nu fac asta?”. În continuare, se evaluează răspunsurile la subiectul „cel mai mare rău”.
- *Urgență*. Primul aspect care trebuie luat în considerare vizează termenele programate pentru finalizarea sarcinii, al doilea aspect este legat de timpul necesar pentru realizarea sarcinii.
- *Fezabilitate*. Acest criteriu sugerează că elevul poate avea nevoie de ajutor sau pregătire suplimentară pentru a finaliza sarcina, ceea ce va determina ritmul sarcinilor.
- Prioritizare competentă îi permite elevului să ia în considerare tot felul de factori, să se pregătească mai temeinic pentru eveniment (din toate părțile posibile, circumstanțe etc.), să se gândească mai atent la traiectoria dezvoltării și a vieții de zi cu zi.

Prioritizarea este o abilitate de funcționare executivă. Funcționarea executivă descrie abilitățile necesare pentru a planifica, organiza, concentra și urma instrucțiunile. Abilitățile de funcționare executivă includ managementul timpului și organizarea.

Cu ajutorul priorităților, poate fi determinată natura cazurilor și atitudinea elevului față de acestea:

- *Beneficiul sau rezultatul așteptat*. Raportul dintre acești parametri permite elevului să își cântărească corect propriile puncte forte și să evalueze. Ce ar trebui să primească pe măsură ce sunt cheltuiți. Dacă costurile depășesc așteptările, este probabil ca studentul să întârzie sau să abandoneze planul.
- *Principiul „plăcut / neplăcut”*. Desigur, dacă te bazezi pe acest parametru, atunci este puțin probabil să reușești, deoarece nu toate sarcinile vor fi plăcute și ușoare. Dar pentru a elimina problemele, specialiștii cu experiență vă recomandă să faceți mai întâi lucruri neplăcute, trecând treptat la invers. De asemenea, se



omite mai întâi implementarea plăcutului (ceea ce provoacă mai puține boli, respingere etc.) cu trecerea la momente mai puțin familiare și plăcute.

- *Gradul de „ecologie morală și spirituală”*. De acord, a face o treabă care nu-ți place este mai mult decât neplăcut și, de asemenea, aduce multă indignare, inconveniente și emoții negative, care pot afecta în mod similar sănătatea și starea internă. Dar în studii se recomandă evitarea acestei reguli atunci când stabilesc prioritățile, deoarece, de fapt, studenții sunt pur și simplu obligați să îndeplinească toate sarcinile, indiferent dacă vor/nu vor, eu voi/nu voi.

Practica educațională propune următoarele strategii de învățare a prioritizării la vârstele mici:

- *Recunoașterea dorințelor și nevoilor*. Discernând diferența dintre nevoi și dorințe este o parte integrantă a stabilirii priorităților. Predarea priorităților trebuie să înceapă de la identificarea nevoilor și dorințelor elevilor. Cu cât sunt explorate mai mult nevoile și dorințele, cu atât elevii pot înțelege mai bine cum să facă diferența.
- *Explorarea consecințelor*. Consecințele acțiunilor pot ajuta, de asemenea, elevii să recunoască dorințele și nevoile în unele cazuri.
- *Imaginea de ansamblu*. Elevii trebuie învățați să vadă scopul și cu obiectivele necesare pentru realizarea lui.

Din punct de vedere al psihologiei, potențialul este capacitatea de a-și dezvolta spiritual personalitatea și de a depăși dificultățile vieții. În anumite circumstanțe, potențialul poate fi dezvăluit total sau parțial, în funcție de dorința individului de auto-dezvoltare.

Potențialul personal reprezintă așa-numita caracteristică integrală a nivelului maturității personale și a fenomenului de autodeterminare. Aceasta din urmă înseamnă capacitatea unei persoane de a-și exercita propria alegere.

Potențialul personal include atât abilitățile individului, cât și sistemul de multiplicare constantă a resurselor (intenționat, psihologic, intelectual, etc.). Aceasta este o calitate foarte importantă. Ajută individul în toate perioadele sale de adaptare în diferite sfere, influențează formarea abilităților profesionale, realizarea de sine, cariera, dezvoltarea abilităților. Conceptul de potențial personal dezvăluie cu succes ideea transformării unei persoane într-o lume în schimbare. O persoană cu un potențial personal puternic nu numai că se poate adapta la anumite condiții. El le poate schimba astfel încât să se joace în mâinile sale și să contribuie la realizarea obiectivelor. Abilitatea unui individ de a realiza conceput, în ciuda a tot ceea ce este, este cea mai valoroasă calitate care ajută nu numai la activitățile profesionale, ci și în viața de zi cu zi.

I. Reznik propune o formă complexă aproape la fel de generalizată a potențialului personal al unei persoane, constând din abilități realizate (resurse reale) și oportunități nerevendicate sau nerealizate (abilități nedezvoltate, înclinații etc.) [6].

În structura potențialului personal al unei persoane, autorul include centrul creativ al individului, un set de activități variate, precum și abilitățile tehnice ale individului. Potențialul personal al unei persoane este împărțit în potențial profesional și de calificare, potențial informațional și cognitiv, potențial organizațional și de



comunicare, potențial spiritual și moral și potențial reproductiv. Principalele metode și tehnici pentru îndeplinirea calităților potențialului personal al unei persoane sunt tehnologiile personale, în special, strategia bunăstării.

Potențialul personal este o organizare sistemică a caracteristicilor personale care formează „nucleele personalității” și formează nivelul de maturitate personală. Potențialul personal oferă o formă specială de gândire. Este vorba nu atât de trăsăturile de bază sau de atitudini ale personalității, cât de trăsăturile organizării sistemice a personalității în ansamblu, de arhitectura sa complexă, bazată pe o schemă complexă de mediere.

Până în prezent, conceptul de potențial personal nu a fost pe deplin luat în considerare și studiat în literatura psihologică. D. A. Leontiev introduce conceptul de potențial personal ca o caracteristică fundamentală a personalității [6].

Potențialul personal este înțeles ca un sistem integral caracteristic caracteristicilor psihologice individuale ale unei persoane, care stă la baza capacității unei persoane de a proceda de la criterii și linii directoare interne stabile în viața sa și de a menține stabilitatea activității și a orientărilor semantice pe fondul presiunilor. și schimbarea condițiilor externe.

Potențialul personal este potențialul de autoreglare, un sistem de diferențe individuale asociat cu succesul gestionării energiei psihologice. Cu o bună autoreglare, sistemul este îmbunătățit continuu până la epuizarea completă a resurselor. Autoreglementarea deficitară duce la autodistrugerea sistemului cu resurse suficiente.

Potențialul personal mai este văzut ca un sistem de control dinamic al energiei psihologice, distribuția și redistribuirea acesteia. Începerea unei acțiuni, schimbarea, corectarea, încetinirea, refuzul, așteptarea, întoarcerea, concentrarea, relaxarea, nefiind conduși nici de propriile impulsuri, nici de stimulii externi – toate acestea sunt manifestări ale rezultatului muncii. Cu un potențial personal mare, totul funcționează într-o relație sistemică, iar cu un potențial personal scăzut, acțiunile și funcțiile individuale nu sunt legate între ele.

Persoanele cu potențial personal înalt se caracterizează prin astfel de caracteristici psihologice precum activitate, productivitate, subiectivitate, reziliență, autodeterminare, intenție, flexibilitate. În consecință, persoanele cu potențial personal scăzut sunt caracterizate prin pasivitate, dependență, conformism, vulnerabilitate, victimizare, neproductivitate și rigiditate [6].

Leontiev sugerează că specificul potențialului personal în domeniul performanțelor academice se manifestă prin faptul că elevii cu potențial personal mare sunt capabili să obțină simultan succes academic și stare de bine emoțională. Elevii cu potențial personal scăzut pot obține succes, dar plătesc un preț mare pentru el. Ei nu pot avea succes și au un nivel redus de satisfacție față de activitățile realizate. Potențialul personal nu prezice în mod direct bunăstarea, ci mediază influența altor resurse, precum și condițiile favorabile și nefavorabile asupra acesteia [Ibidem].

Potențialul personal prezice utilizarea oportunităților. Acolo unde posibilitățile sunt în mod evident limitate, puțin depinde de potențialul personal. Rolul și semnificația



sa depind în mare măsură de oportunitățile și provocările prezentate de mediu. Se conturează trei ținte ale activităților educaționale:

1. Prima țintă se referă la *potențialul de autodeterminare*. Sarcina este de a dezvolta mijloace și instrumente care să ajute o persoană să-și susțină autonomia, capacitatea și capacitatea de a face o alegere într-o anumită situație.
2. A doua țintă este *potențialul de realizare*, productivitatea în atingerea scopului. Eșecul lasă subiectul într-o stare de impotență. Asistența în atingerea obiectivelor, în special formarea psihologică care vizează creșterea eficacității realizării, este tratată de un număr mare de specialiști în diverse domenii de practică.
3. A treia țintă, referindu-se la *potențialul de conservare într-o situație de presiune, este reziliența*. Termenul în sine este împrumutat din fizica deformațiilor elastice, unde înseamnă capacitatea unui corp elastic (de exemplu, o minge de cauciuc) de a reveni la starea anterioară după încetarea presiunii asupra acestuia. În consecință, lipsa rezilienței este exprimată prin conceptul de „vulnerabilitate”. Unul dintre cele mai bogate concepte de reziliență este teoria rezilienței (rezistenței) a psihologului american Salvatore Maddi, care, în special, a dezvoltat și conduce antrenamentul rezilienței [6].

Aceste trei ținte sunt oarecum independente unele de altele. O persoană poate avea o capacitate destul de bună de a naviga, de a alege, de a rezolva probleme pentru sens, dar este rău să atingă obiectivele la care aspiră. Sau invers: o persoană poate fi un interpret ideal și poate rezolva perfect orice problemă, dar poate rezolva doar problemele altora. Nu poate să-și stabilească obiective și să pună la îndoială sarcinile care îi sunt date. În același timp, are o bază parțial comună, iar un potențial personal bine dezvoltat se manifestă în rezolvarea tuturor celor trei clase de probleme.

Potențialul personal al unui copil este înțeles de noi ca un sistem de proprietăți care stau la baza dezvoltării personale și asigură un nivel adecvat de realizare în diverse tipuri de activități, în primul rând în activități educaționale. Potențialul personal al copilului este format din următoarele componente principale, fiecare dintre acestea, la rândul lor, poate fi considerată sistematic ca potențial:

1. Prima componentă a potențialului personal al unui copil – *potențialul intelectual* – este determinată de volumul și calitatea informațiilor de care dispune o persoană și care este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară. Primirea sa depinde de mintea naturală, de educație și de experiența practică. Activitatea cognitivă umană este legată de acest potențial.
2. Următoarea componentă a potențialului personal al copilului – *potențialul comunicativ* este un sistem de proprietăți, abilități și abilități care asigură succesul copilului în comunicare, înțelegere și înțelegere reciprocă cu alte persoane, capacitatea de a stăpâni calitățile comunicative, abilitățile și abilitățile de comunicare.
3. A treia componentă a potențialului personal al copilului – *potențialul creativ* – este determinată de aptitudinile, abilitățile și abilitățile de acțiune creativă și productivă, creativitate. Oferă copilului posibilitatea de a crea, crea, acționa în orice situație în afara cutiei, într-un mod original.



4. A patra componentă a potențialului personal al copilului – *potențialul emoțional-volitiv* include un sistem de emoții, sentimente, stări emoționale, calități emoționale și volitive. Dezvoltarea reglării emoționale și volitive este asociată cu formarea unei sfere motivaționale și semantice, viziunea și credințele unei persoane asupra lumii, precum și capacitatea de a face eforturi volitive.
5. A cincea componentă a potențialului personal al copilului – *potențialul motivațional* și valoric include un sistem de obiective, valori și orientări valorice, atitudini socio-psihologice ale individului. „Potențialul motivațional și valoric este cea mai importantă componentă a potențialului personal, cel mai strâns legată de potențialul moral și constituie o singură componentă valorică a structurii personalității” [7, p. 115].

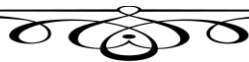
Dezvoltarea potențialului personal - poate fi numit unul dintre obiectivele de viață a fiecărei persoane. Este important atât pentru profesori, cât și pentru părinți să cunoască condițiile psihologice și factorii de dezvoltare a potențialului personal al copilului.

Problema potențialului personal își găsește o soluție în crearea unui mediu de dezvoltare, necesită și individualitate în abordarea fiecărui elev. Dezvăluirea potențialului uman contribuie la tehnologia învățării centrate pe elev.

Dezvoltarea potențialului personal al elevilor presupune criterii fără de care acest proces este imposibil. Cadrul didactic trebuie să înțeleagă întreaga integritate și sistematicitate în munca de dezvoltare pentru a obține rezultatele așteptate. Locația elevului va permite schimbul deschis și liber de informații, ceea ce va reduce contradicțiile interne ale elevilor și va determina integritatea conceptelor în mintea elevilor. Încălcări ale cursului natural al procesului, cum ar fi plierea tuturor elementelor personalității, duce la o creștere a conflictului intern al personalității și la fragmentarea acestuia în subpersonalități, ceea ce obligă atenția energiei biologice și mentale să se concentreze asupra distructivă. procesele interne, să se retragă în sine și să nu folosească abilitățile comunicative de a comunica cu societatea și lumea în general.

Starea actuală a școlarii cere de la aceștia nu doar echilibrul fizic și psihic, ci dezvoltarea constantă a calităților personale precum voința, capacitatea de a rezista la situații stresante, tensiunea, capacitatea de a căuta și extrage informații, abilitatea unui interes cognitiv suplimentar pentru material școlar, cunoștințe de bază și formarea tuturor conceptelor cheie de bază care sunt conectate cu lumea exterioară. Dacă elevului nu i se acordă atenția cuvenită, sprijinul, momentul educațional, toate acestea pot impune negativ o povară sporită asupra funcționării individului, care ca urmare poate afecta comportamentul elevilor, acțiunile și acțiunile, o stare mentală și somatică negativă. apare. De aceea, dezvoltarea potențialului personal al elevilor este indisolubil legată de susținerea și asigurarea unei resurse pentru bunăstarea calităților personale ale elevului. Pentru a face acest lucru, profesorul trebuie să-și organizeze munca, ținând cont de normele de dezvoltare a potențialului personal al elevilor.

O varietate de modele de dezvoltare a potențialului personal al elevilor permite profesorului să determine ce metode și tehnici să sprijine elevii în posibilitatea dezvoltării și consolidării consecvente cu elemente de corectare a condițiilor insuficiente. Adică, putem concluziona că ritmul de dezvoltare al fiecărui elev nu este



aceiași și are propriile sale caracteristici de vârstă și individuale, care pot să nu afecteze întotdeauna condițiile pentru aceeași dezvoltare mentală. Profesorul trebuie să depună eforturi pentru a educa și dezvolta acele calități personale pe care un elev ar trebui să le posede, ale grupeii de vârstă în care se află, altfel nu se va putea atinge acele obiective educaționale generale.

Un element semnificativ este formarea potențialului personal al școlarii, dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și abilităților care vor contribui atât la socializarea, cât și la cetățenia activă a elevilor. Educația modernă a personalității școlarii vizează tocmai răspândirea calității potențialului personal. Prin urmare, profesorul determină nu numai condițiile potențialului fizic, moral, cognitiv al elevului, ci ajută și la implementarea unor calități precum autodeterminarea, ținând cont de caracteristicile și capacitățile individuale ale individului, pentru a găsi o loc armonios în viață, care îi va permite să comunici cu lumea și cu tine însuși. Astfel, educația asigură funcționarea mecanismului de interiorizare a valorilor.

Crearea de condiții care să orienteze spre dezvoltarea potențialului personal al elevilor nu poate fi implementată fără următoarele principii:

- Principiul adaptabilității constă în faptul că instituțiile de învățământ ar trebui să se concentreze pe condiții de adaptare maximă a elevului, să contribuie la dezvoltarea deplină a individului și să creeze tot felul de măsuri în acest sens.
- Principiul dezvoltării, determină asistență în realizarea și dezvoltarea capacităților fiecărui elev cu o abordare individual dezvoltarea abilităților intelectuale ale elevului, formarea și susținerea interesului cognitiv.

În concluzie, menționăm că dezvoltarea potențialului personal al elevului necesită individualizare în predare și determinarea formelor și metodelor de autoorganizare. Organizarea procesului pedagogic în această direcție ar trebui să se bazeze pe următoarea poziție: fiecare elev are dreptul de a-și alege traiectoria educațională personală, de a alege acele cursuri și cursuri speciale pe care le consideră necesare și corespunzătoare intereselor și nevoilor sale.

Referințe bibliografice:

1. BRICH, A. *Psihologia dezvoltării*. București: Tehnică, 2000. 311 p. ISBN 973-31-1442-1;
2. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf;
3. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018) [online] [citată 17 oct. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf;
4. *Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară dezvoltare personală în anul de studii 2018-2019*. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018 [online] [citată 17 oct. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf;
5. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. В: *Сибирский психологический журнал*. 2016, № 62, сс. 18–37;
6. РЕЗНИК, Ю. М. Личностный потенциал и стратегия жизни человека. В: *Человеческий потенциал как критический ресурс России*. М.: Институт философии РАН, 2007, сс. 119–125;
7. СОРОКОУМОВА, Г.В. *Изучение личностного потенциала педагогов*: учебное пособие по курсу «Психология личности». Н. Новгород: НФ УРАО, 2010. 280 с.

**COMPETENȚELE SPECIFICE EDUCAȚIEI MUZICALE: ABORDĂRI
METODOLOGICE ÎN CADRUL PROCESULUI DE CUNOAȘTERE MUZICALĂ
COMPETENCES SPECIFIC TO MUSIC EDUCATION: METHODOLOGICAL
APPROACHES IN THE PROCESS OF ARTISTIC ACQUISITION**

**Viorica CRIȘCIUC, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Acest articol relevă aspecte conceptuale cu referire la formarea competențelor muzicale. Se prezintă realizarea acestui proces operând cu conceptele renumiților savanți occidentali, ruși și autohtoni. Una dintre ideile caracteristice gândirii pedagogice a savanților este aceea, că în procesul formării competențelor muzicale prin intermediul artei, parcurge mecanismul procesului de cunoaștere. Pentru integritate în asigurarea realizării la modul practic al unei educații muzicale, metodologia pe care o vom propune se bazează pe o cercetare, o rețea teoretică impunătoare de practici pedagogice încununate de succes ale unor savanți remarcabili din întreaga lume.

Cuvinte-cheie: competențe muzicale, domeniile artei, cunoaștere muzicală, educație muzicală, mecanismul cunoașterii

Abstract: The article hereby includes conceptual aspects of the musical competences formation. It describes the realization of this process operating with the concepts of well-known occidental, Russian and local researchers. One of the ideas characteristic to the researchers' pedagogical thinking is that, during the process of musical competence formation through art, the acquisition process mechanism is happening. For integrity in insuring the practical realization at of a musical education, the methodology we propose is based on research, an imposing theoretical network of successful pedagogical practices of remarkable scientists from all over the world. The analyzed theories are a source of inspiration and constitute the theoretical universe which contributes to as truthful as possible musical education.

Keywords: musical competences, the fields of art, musical acquisition, musical education, the mechanism of acquisition

Conceptul de *cunoaștere artistic-estetică ca parte componentă a trăirii muzicale*, opusă divertismentului – a apărut abia la începutul sec. al XIX-lea și se datorează lui L. van Beethoven: „Ca să înțelegi ființa muzicii, e nevoie de ritmul spiritului. Ea ne lasă să presimțim științele cerești și ne mijlocește inspirația lor. Ceea ce spiritul primește de la ea pe cale senzorială este incorporarea unei cunoașteri spirituale” [8, p.121].

Specificitatea *cunoașterii muzicale* constă în re-crearea obiectului cunoașterii (mesajului operei muzicale) și trăirea afectivă profundă a acestuia, deci e o cunoaștere preponderent emoționată și creativă. Aici adevărul nu este doar descoperit, ci și re-creat, și trăit afectiv, deci e un adevăr personalizat. De aceea și *formarea competențelor muzicale* este un proces dublu-unitar: trăirea profundă a receptării muzicale se produce concomitent cu descoperirea/re-crearea mesajului prin descifrarea elementelor limbajului muzical al operei. Cei doi subiecți ai procesului de receptare *pedagogică* a muzicii realizează acțiuni specifice:

- profesorul realizează predarea conținuturilor curriculare, creând un mediu contextualizat de cunoaștere muzicală prin acțiuni de *expunere, explicare și definire*;
- elevul însușește materiile predate, reproducând acțiunile profesorului, acordându-le însă o conotație personală, ca și mesajului operei muzicale.



Ambii subiecți abordează conținuturile în procesul viu de receptare a muzicii.

Ca *acțiune de cunoaștere generală (gnoseologică)*, formarea competențelor muzicale este un act de interacțiune a factorilor cunoașterii, de origine psihologică și pedagogică:

- a) *cunoașterea senzorială* – percepția informației muzicale, rezultată cu reprezentări și imagini mintale;
- b) *cunoașterea conștientă* – înțelegerea, abstractizarea și generalizarea informației prin comparații, analize și sinteze, în elementele esențiale ale operei muzicale, în formă de idei, concepte, teze, principii/legi, teorii;
- c) *fixarea (stocarea)* – crearea fondului aperiectiv, memorizarea logică a informației; feedback-ul de intervenție și suplimentare, reluare sau corectare a informației;
- d) *aplicarea* – formarea capacităților și atitudinilor, proiectarea și investigația științifică elementară, desfășurarea experimentelor de dezvoltare a receptării/comentării/interpretării muzicii;
- e) *evaluarea* – proiectată de profesor; are caracter reglator și interactiv; constă în controlul (verificarea), aprecierea competențelor formate, evidențiind nivelul, valoarea și eficiența predării cunoștințelor muzicale [1, p. 231].

Ca *acțiune muzical-pedagogică specifică*, formarea competențelor muzicale parcurge traseuri specifice:

I – *perceperea primară și reprezentarea auditivă* a operei muzicale începe cu re-trăirea estetică a stării sufletești a compozitorului în perioada creării operei muzicale și se rezultă cu acumularea experiențelor auditive;

II – *trăirea estetică* a operei muzicale este responsabilă de valorizarea personalizată a cunoștințelor; este definitorie muzicii, căci fără ea nu este posibilă nici crearea, nici receptarea operei muzicale, *în cunoașterea muzicală cunoașterea rațională este dominată de cea emoțională*;

III – *înțelegerea, aplicarea și sinteza* – rezultate cu experiența de cogniție muzicală propriu-zisă [2, p. 97]. Și acțiunile desfășurate pe traseurile specifice formării competențelor interacționează, în fapt producându-se concomitent; doar cel de al treilea traseu se prelungește și după perceperea primară a operei muzicale.

Conceptul triadic al *procesualității în cunoașterea artistic-estetică*, în care se înscrie întregul proces de formare a capacităților și atitudinilor la elevi, ne-a servit drept fundament în elaborarea bazei teoretice și stabilirea tipologiei de clasificare a cunoștințelor muzicale. Baza psihofiziologică a procesului de formare la elevi a competențelor muzicale o constituie activarea de către sunete a centrului existențial din emisfera dreaptă a creierului, unde emoționalitatea/trăirea estetică a muzicii este convertită în cunoștințele muzicale, creierului nostru transmițându-i-se, odată cu starea muzical-afectivă, și informații despre natura (=calitatea) muzicii percepute: despre structura operei, particularitățile stilistice și mesajul acesteia. Datorită comunicării concomitente a informațiilor cu caracter afectiv și rațional, se produce convergența trăirii cu raționalul, a sensibilului cu mentalul.



Baza cognitiv-filosofică a naturii triadice a competențelor (cunoștințe-capacități-atitudini) cu origine în câteva domenii începe cu conceptul aristotelic, potrivit căruia „complex/indisolubil/ nedivizibil este ceea ce are *început, mijloc, și sfârșit*” și obține expresie definitorie în filosofia lui G.Hegel, care a fundamentat principiul dezvoltării sistemelor categoriale de cunoștințe și capacități [3, p. 243], și cea a lui I.Kant, care a menționat natura sintetică a cunoștințelor și capacităților pe care le clasifică, respectiv, după criteriile cantității, calității și al relațiilor interioare dintre ele. În muzicologie, de ex., este cunoscut conceptul triadic al lui B.Asafiev *I-M-T (Initio-impuls, motus-dezvoltare, terminus-sfârșit/concluzie)*, întemeiat pe această teză filozofică [3]. Procesul triadic de cunoaștere se manifestă și în unitatea operațiilor gândirii *sincretism-analiză-sinteză*, ca principiu universal de cunoaștere și ca mecanism de elucidare și etapizare a procesului de cunoaștere muzicală, deci și ca principiu de formare a competențelor muzicale din perspectiva cunoașterii muzical-artistice.

Baza pedagogică a formării la elevi a competențelor muzicale este dată de lucrările cercetătorilor care au fundamentat teoria educației artistic-estetice și teoria educației muzicale, ambele centrate pe conceptul triadic, fiecare autor descoperindu-i/adăugându-i valori noi.

B. Asafiev indică trei niveluri în desfășurarea procesului de cunoaștere a muzicii:

I. *Acumularea experiențelor muzical-auditive* de către elevii receptori. La acest nivel rolul profesorului este de a stabili pe cale empirică, pentru fiecare elev/clasă de elevi, valorile experiențiale deținute de aceștia, deoarece acest moment nu poate fi stabilit științific [8, p. 23].

II. Însușirea treptată de către elevi a *elementelor esențiale care organizează mișcarea muzicală*.

III. Cunoașterea muzicii ca *sferă a experienței umane propriu-zise* – activități de muziciere, începând cu transcrierea notelor pentru însușirea logicii citit-scrisului muzical și finisând cu interpretarea lucrărilor muzicale de divers gen.

B. Asafiev înțelege procesul cunoașterii artistice a muzicii ca pe o entitate indivizibilă, consideră deci că numai prin abstractizare teoretică pot fi stabilite etapele acestui proces: introducerea preliminară a structurii lucrării muzicale în procesul cunoașterii perceptive; detalierea conținutului lucrării prin prisma experienței artistice a elevului, cu ajutorul generalizării diverselor nivele a structurii schematice a mesajului lucrării; cooperarea creativă – construirea imaginii auditiv-subiective în baza conceperii sumative a structurii lucrării muzicale.

Elementele procesului de cunoaștere, potrivit lui Gh.Orlov, sunt ierarhic ordonate în interior. Fiecare element al mecanismului psihologic este activizat printr-un impuls care se reflectă respectiv în elementul următor. Acest mecanism funcționează în două faze:

I. *Faza perceptibilă*, la care emoțiile se adaptează la mesajul muzical, pregătind traseul pentru faza următoare;

II. *Faza aperceptibilă*, la care se desfășoară procese de identificare, diferențiere și organizare a legăturilor structurale ale competențelor muzicale, direcționate la însușirea și valorizarea mesajului [5, p. 45].



Fazele respective se dispersează în elemente specifice, de care sunt responsabile procesele psihice, adaptabile la situații concrete de formare a competențelor muzicale. În interiorul bifazic al mecanismului se respectă o clasificare specifică a proceselor de cunoaștere muzical-artistică.

Gh. Orlov distinge următoarele acțiuni *specifice procesului de formare la elevi a competențelor*:

- *auzirea direcționată*, care se manifestă după apariția impulsului, ca reacție la emoția precedată de trăire (când auzibilul ne-a stârnit emoții, ne-a interesat);
- *delimitarea elementelor diferențiate* din amalgamul de sunete; *sesizarea elementelor structurale* – elevii compară delimitază, comasează elementele cunoștințelor muzicale – „percep categoria de ordine” în muzică [7, p. 54].

I. Sposobin, cercetând diverse tratări ale elementelor muzicii (despre forme și procese de analiză și descifrare a mesajului sonor, prin care muzica este cunoscută, modalități de analiză în baza formei în muzică, clasificări și re-grupări în vederea pătrunderii în miezul tehnic/logic/rațional al lucrării muzicale), a certificat noi tipuri de expunere a materialului muzical în procesul de formarea a competențelor muzicale, concept dezvoltat în baza lucrărilor lui L.Mazeli; V.Medușevski; B.Protopopova, B.Țukerman, Iu.Tiulin.

Abordând procesualitatea în muzică, E.Nazaikinski dezvoltă ideea cu privire la elaborarea concepției personale de decodificare-înțelegere-asimilare a competențelor, pe care o completează cu următoarele procese și activități:

- *procesul componistic* – direcționarea de la sincretism spre analiza complexului în procesul de compunere a muzicii; *procesul pedagogic* – elaborate pe trei faze/niveluri de evoluție, orientarea spre sincretismul psihologic potrivit vârstei școlare; principiile pedagogice potrivit vârstei adolescenței, sinteza cunoștințelor muzicale ca obiectiv al învățământului superior;
- *activitatea reflexivă/critică* – perceperea operei artistice ca *sincretică-complexă*, descifrarea/*analiza* și descrierea lucrării muzicale (*sinteza*). Categoriile procesuale *sincretism-analiză-sinteză* (Im.Kant, G.Hegel), ca și concept al procesualității cunoașterii și formulă a gândirii discursive, s-a înrădăcinat și este actuală în filosofie, științe, arteologie. [6, p. 145].

Deși termenul *cunoaștere muzicală* se regăsește la mai mulți autori, pionieratul în fundamentarea conceptului *cunoaștere de tip muzical*, aferentă cunoașterii artistic-estetice, aparține cercetătorului I.Gagim. Potrivit autorului, *cunoașterea muzicală/cunoașterea de tip muzical* este:

- *cunoaștere intuitivă*: imediată, nemijlocită, infailibilă și absolută; sesizează fondul esențial, este un act unic, indivizibil; este proprie sesizării fenomenelor spirituale, unde descoperirea adevărului are loc nu prin raționare/explicare, ci prin trăire și înțelegere (W.Dithey), se raportează direct la creativitate, ea stabilește o *comunicare simpatică* (H.Bergson);
- *cunoaștere-trăire*: gen de cunoaștere noologică, originală, unde despre dualitatea subiect-obiect, unde trăirea este proces interior care, desfășurându-se, ia cunoștință de sine însăși;



- *cunoaștere prin identificare*: o cunoaștere preponderent calitativă în raport cu cunoașterea preponderent cantitativă (științifică), o cunoaștere fenomenologică (E.Husserl, M.Heidegger) [2, p. 17].

Cunoașterea prin muzică prilejuește o cunoaștere distinctă, cunoaștere prin „intrarea în obiectul cunoașterii, prin identificarea – contopirea cu el” Caracterul procesual al cunoașterii muzicale este considerat de I.Kotlearovski ca fundamental în evoluția istorică a legităților muzicologice și pedagogice, manifestă prin „mișcarea diversificată a elementelor limbajului muzical spre o tratare sincretică-complexă, prin delimitarea elementelor specifice, pentru contopirea noțiunilor muzicologice comune mai multor cunoștințe din diverse domenii” [6, p. 147].

Cercetările examinate demonstrează că procesualitatea cunoașterii se pretează formării competențelor muzicale în dublu aspect: ca modelare structurală și informațională: prin elementele cunoașterii, se dezvoltă capacități de receptare a fenomenului muzical prin însușirea elementelor limbajului muzical; ca sistem complex, cu funcție și acțiune catharsică a artei asupra receptorului.

Referințe bibliografice:

1. BĂLAN, G. *Cum să ascultăm muzica*. București: Editura Humanitas, 1998;
2. CĂLIN, M. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară*. București: Editura: E.D.P, 1995;
3. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2004;
4. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Editura Timpul, 2003;
5. GAGIM, I. *Referat științific, al tezei de doctor habilitat. Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Chișinău, 2004;
6. GUȚU, VI. *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Vol. 3*. Chișinău: Editura: CEP USM, 2009;
7. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura presa Universitară Clujeană, 2000;
8. MUNTEANU, G. *De la didactica muzicală la educația muzicală*. București: Editura Humanitas, 1997.

CZU 373.5.033(073)

**INSERTII CURRICULARE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA NIVELUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL
CURRICULUM INSERTS FOR ACHIEVING ECOLOGICAL EDUCATION AT THE
LEVEL OF GENERAL EDUCATION**

***Stela GÎNJU, conferențiară universitară, doctor,
Gheorghe GÎNJU, lector universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: În prezentul articol autorii descriu evoluția educației ecologice, fundamentând aceste aspecte prin citarea a unui șir de autori. De asemenea, în articol sunt prezentate extrase din diverse politici de mediu, referitoare la educația ecologică a populației. Autorii fac o analiză amplă a Curricula pentru nivelul învățământului general, începând cu educația timpurie, până la gimnaziu. Se prezintă exemple concrete de competențe, conținuturi din Științe, Biologie, Chimie, Geografie prin care am putea realiza educația ecologică a copiilor și elevilor.

Cuvinte-cheie: educație ecologică, curriculum, educație timpurie, învățământ general



Abstract: *In this article, the authors describe the evolution of ecological education, substantiating these aspects by citing a series of authors. Also, the article presents extracts from various environmental policies, related to the ecological education of the population. The authors do an extensive analysis of the Curricula for the general education level, starting from early education, up to secondary school. Concrete examples of skills, contents from Science, Biology, Chemistry, Geography are presented through which we could achieve the ecological education of children and students.*

Keywords: *ecological education, curriculum, early education, general education*

La momentul actual, civilizația umană se confruntă cu numeroase probleme, legate de mediul ambiant: încălzirea globală; defrișarea în masă a pădurilor; dispariția plantelor și animalelor; secarea lacurilor, etc. Una dintre cele mai eficiente soluții de ameliorare a acestei situații este educația. Și după cum menționa Orr, nu simplu educația, ci „*educația de un anumit tip va fi salvarea noastră*”. Orr, ca și mulți alți autori (e.g. Burcu și Burcu, 2005) abordează educația (ecologică) prin prisma concepției educative din Grecia antică. Conform acestei concepții, dobândirea cunoștințelor dintr-un anumit domeniu reprezintă doar primul pas, dar educația reprezintă un proces continuu de formare și transformare [14, pp. 25-44].

Drept dovadă că problema mediului devine una globală, sunt numeroasele Conferințe și Forumuri, la care se discută aspecte de ameliorare a problemei, accentul fiind direcționat pe educația ecologică.

Printre acestea enumerăm: Consfătuirea Experților UNESCO pe problema „Biosfera și omul” (Paris, 1968), Consfătuirea Internațională despre protecția mediului (Nevada, SUA, 1970), Conferința Europeană consacrată educației ecologice (Elveția, 1971) Conferința Națiunilor Unite pentru Mediul Înconjurător (Stokholm, iunie 1972), Conferința Internațională organizată de UNESCO în colaborare cu Programul ONU pentru mediul înconjurător (Tbilisi, 1977), Forumul Global (Moscova, 1990), Conferința ONU asupra Mediului Înconjurător și Dezvoltării de la Rio-de-Jainero (iunie, 1992), Forumul Mondial în problemele educației de la Dacar (2000), Conferința internațională „Образование для устойчивого развития – мост к обществу знаний” (Minsk, 2005) ș.a.

De asemenea, importanța educației ecologice este vizibilă și în documentele care stau la baza politicilor de mediu a Uniunii Europene. La momentul actual există cca 200 de convenții, declarații, memorandumuri cu referință la protecția mediului ambiant. Convenția privind Accesul la Informație, Justiție și Participarea Publicului la Adoptarea Deciziilor în Domeniul Mediului (AARHUS) presupune în unul dintre articole următoarele: „Fiecare parte va promova educația ecologică și va realiza conștientizarea publicului în problemele de mediu, în special modalitățile de acces la informație, participarea la luarea deciziei și accesul la justiție în probleme de mediu [11].

Declarația de la Rio (1992), în principiul 10 indică că problemele de mediu sunt cel mai bine tratate prin participarea tuturor cetățenilor interesați, la un nivel relevant [Ibidem].

Declarația de la Tbilisi (UNESCO, 1978: 25), include în Recomandarea 1(3) scopul și obiectivele educației ecologice, care sună în felul următor: „de a reuși în a face indivizii și comunitățile să înțeleagă caracterul complex al mediului natural, ce rezultă din interacțiunea aspectelor biologice, fizice, sociale, economice și culturale și de a



dobândi cunoștințe, valori, atitudini și deprinderi practice, în vederea participării într-un mod responsabil și eficient la anticiparea și rezolvarea problemelor de mediu și la gestionarea calității mediului”.

Un alt document important care stă la baza educației ecologice a comunității, utilizat de mai multe țări din lume este Agenda 21. Acest document a apărut ca urmare a conferinței UNCED de la Rio (1992). Agenda 21 identifică educația ca fiind „esențială pentru promovarea sustenabilității și îmbunătățirea capacității oamenilor de a aborda problemele de mediu și de dezvoltare.” [13, pp. 29-34].

Analizând în retrospectivă educația ecologică, constatăm că primele lucrări în care găsim definiții despre așa tip de educație apar în anul 1969. Cea mai cunoscută definiție în această problematică îi aparține savantului Wiliam Stapp care indică că „scopul educației ecologice este formarea de cetățeni informați cu privire la mediul lor biofizic și problemele asociate acestuia; conștienți cu privire la posibilitățile lor de a ajuta în rezolvarea acestor probleme; motivați să lucreze la rezolvarea lor” [16].

În anul 1975 apare primul Program de Educație ecologică, elaborat de către acelaș autor. Programul este lansat de către Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură – UNESCO, în colaborare cu Programul Națiunilor Unite Pentru Mediu – UNEP.

La 2 mai 2022 a intrat în vigoare cel de-al 8-lea Program de acțiune pentru mediu, care ar trebui să fie realizat până în anul 2030. Programul dat reafirmă angajamentul programului precedent și anume: asigurarea unei bune calități a vieții pentru toți, respectând totodată limitele planetei [15].

Conform Agenției de Mediu *„Educația ecologică este educația pentru responsabilitatea globală, deoarece poate ajuta omenirea în dobândirea unei înțelegeri profunde cu privire la mediu și la problemele globale pe care le întâmpinăm, iar scopul principal al educației ecologice este facilitarea dobândirii unor cunoștințe care să permită înțelegerea problemelor de mediu în profunzimea și complexitatea lor, conducând în final la luarea deciziilor pe baza unei conștiințe ecologice, precum și la promovarea oportunităților de a avea experiențe directe cu mediul natural.”* [12].

Educația ecologică este un proces aflat la confluența dintre științele reale (biologie, fizică, geografie, chimie etc.) și cele umaniste (legate de sistemele sociale: sociologie, psihologie, istorie etc), în care știința se îmbină armonios cu arta, iar noțiunile teoretice sunt zadarnice dacă nu sunt strâns legate de activități practice [17, pp. 17-25].

Este demonstrat faptul că educația ecologică trebuie începută de la cea mai fragedă vârstă, atunci, când se pun bazele personalității viitorului cetățean.

Educația timpurie în sistemul de învățământ din Republica Moldova se bazează pe abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional. De aceea, dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă și a limbajului în copilărie constituie aspecte decisive pentru viitorul adult [3].

Educația ecologică combină în sine toate aceste trei aspecte, deoarece prin cunoașterea componentelor mediului: plante, animale, om, corpuri nevăzute, procese, fenomene are loc dezvoltarea aspectului cognitiv al copilului. Or, mediul este un



stimulent foarte important și pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor; jocurile în natură, plimbările în aer liber, munca pe lotul grădiniței contribuie la dezvoltarea fizică a copilului.

Educația pentru mediu se încadrează în domeniul de activitate prevăzut în Curriculum-ul educației timpurii, numit „Științe”. Din acest domeniu de activitate mai face parte Formarea reprezentărilor elementare matematice și Educația digitală.

Realizând analiza documentelor curriculare, menționăm că educația pentru mediu a copiilor se va realiza nu doar prin intermediul domeniului de activitate Educație pentru mediu, ci și prin alte domenii de activitate.

Studiind Domeniul de activitate Sănătate și motricitate, dimensiunea Educație pentru sănătate, găsim unitate de competență pentru vârsta de 3-5 ani: 1.2 Determinarea rolului curățeniei în menținerea sănătății sau 1.3. Păstrarea în ordine și curățenie a jucăriilor, bunurilor personale și locului de joacă, or educația pentru mediu începe cu curățenia în casa mea.

La Domeniul de activitate *Eu, familie și societate*, dimensiunea *Dezvoltare personală*, regăsim o unitate de competență: Demonstrare atitudinii grijului față de bunurile publice și cele comune.

O competență specifică tangentă cu educația ecologică este formulată pentru Dimensiunea *Educație pentru societate*: Competența specifică 2. Aplicarea regulilor de comportament în familie/comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur. De asemenea, la aceasta dimensiune găsim și multe unități de competență, de exemplu la vârsta 1,5-3 ani: Perceperea regulilor de comportament pentru înțelegerea efectelor acestora; Exercițierea unor acțiuni responsabile față de bunurile materiale, exploatându-le cu atenție.

La vârsta 3-5 ani apare o unitate de competență: Descrierea particularităților de comportament a unei persoane oneste, responsabile, grijului; Demonstrarea spiritului de cetățean prin luarea deciziilor și respectarea codurilor de conduită, a valorilor și regulilor stabilite.

În domeniul de activitate *Educația pentru limbaj și comunicare* avem un șir de unități de competență, care pot contribui la educația ecologică a copiilor. Astfel, la vârsta 1,5 -3 ani citim unitatea de competență: Identificarea unor persoane, jucării, vietăți din mediul apropiat după sunetele produse de către acestea; 3-5 ani: Recunoașterea unor surse sonore (persoane, jucării, viețuitoare, obiecte) din mediul apropiat după sunetele produse.

La 5-7 ani continuă să se dezvolte unitatea de competență: Identificarea unor surse sonore (persoane, vietăți, obiecte, acțiuni etc.), a mărimii și depărtării acestora, după sunetele produse. În cadrul domeniului de activitate *Arte*, dimensiunea *Educație plastică* găsim atât în unități de competențe, cât și în activități propuse diverse exemple.

Astfel, la vârsta 5-7 ani copiii vor afla despre materiale reciclabile, și vor afla că din ele se pot face lucruri noi. La Educația muzicală, educația pentru mediu poate fi realizată prin piesele care se propun în curriculum: „Grivei”, „Cărăbușul”, „Suflă păpădia”, „Ploița cuminte”, „Iepurașii”, „Broscuțele”, „Rățuștele”, „Pisicile”.



În cadrul dimensiunii Formarea reprezentărilor elementare matematice din Domeniul de activitate Științe, vârsta 5-7 ani, găsim unitatea de competență: Determinarea părților zilei (dimineață, amiază, seară, noapte) și a succesiunii acestora în baza activităților zilnice și a schimbărilor existente în natură.

Evident, că cea mai mare pondere în educația pentru mediu a preșcolarilor o are dimensiunea cu același nume „Educația pentru mediu”. Această dimensiune [7] are următoarele trei competențe specifice:

1. Recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice.
2. Aplicarea metodelor și instrumentelor de explorare-investigare a mediului înconjurător, dând dovadă de interes și curiozitate în colectarea rezultatelor.
3. Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta.

Competențele specifice formate pe domenii de activitate, de regulă, sunt comune pentru ciclurile educației timpurii (antepreșcolară și preșcolară) în cadrul cărora se abordează integrat activitățile.

La vârstă de 1,5 -3 ani copiii ar trebuie să recunoască stările principale ale vremii: cald, frig, bate vântul, plouă; să recunoască 2-3 plante și animale; să numească în baza imaginilor corpurile cerești (soare, lună, stele); să denumească unele părți ale corpului uman: nas, gură, ureche, ochi, mână, notarea în Calendarul naturii a anotimpului, în care ne aflăm la moment.


La 3-4 ani are loc evidențierea de către copii a semnelor caracteristice fiecărui anotimp (pot identifica și descrie 3-4 semne specifice anotimpului.) Copiii vor aprecia starea vremii utilizând semnele convenționale, se va realiza notarea în Calendarul Naturii a stării vremii.

La 4-5 ani copiii vor distinge și vor descrie fenomenele naturii specifice celor patru anotimpuri. Va avea loc aprecierea stării vremii prin completarea fișei de observare, a calendarului naturii (copiii vor indica anotimpul, luna și starea vremii în ziua respectivă).

La vârsta de 5-7 ani curriculum-ul propune următoarele unități de competențe, pe care trebuie să le atingă preșcolarul: descrierea comparativă a celor patru anotimpuri; aprecierea stării vremii prin completarea fișei de observare, calendarului naturii. La această vârstă, copiii vor completa Calendarul Naturii în fiecare zi, educatorul va lăsa spații pentru desenarea semnelor convenționale de către copii.

În clasele primare, educația ecologică este posibilă, începând cu clasa I-a, prin diverse discipline. În cadrul disciplinei Educația moral-spirituală, elevii parcurg unitatea de conținut „Eu în comunitate”, formându-și competențele specifice:

- Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur.
- Aprecierea valorică a comportamentelor proprii și ale altor persoane în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă.

-
- 
- Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale [6, p. 90].

La disciplina *Educația tehnologică*, în clasa a II-a, elevii învață să recicleze creativ, în cadrul modulului cu aceeași denumire, aflând despre varietatea materialelor reciclabile și realizând lucrări decorative plane, în relief și volumetrice. În studiind modulul „Activități agricole”, elevii vor fi capabili să enumere lucrările agricole de toamnă și de primăvară, realizate pe sol, să descrie plantele de cameră și a condițiilor de creștere a acestora, să evidențieze factorii ce influențează obținerea roadei, să realizeze activități de îngrijire a plantelor de cameră, să argumenteze importanța plantelor în viața omului.

În cadrul disciplinei Dezvoltare personală, la unitatea de conținut „Asigurarea calității vieții”, elevii, începând cu clasa a II-a, învață despre grija față de natură, acțiuni de protejare a naturii, despre resursele care trebuie economisite, tipuri de resurse: apă, energie electrică, căldura, consumabile etc., modalități de economisire și beneficii, despre mediul ecologic, contribuția fiecăruia la protecția mediului, elaborarea unui plan de acțiuni pentru un mediu curat [6, p. 194].

O pondere destul de importantă în educația ecologică a tinerei generații o deține disciplina Științe, care se studiază în clasele a II-V-a. Unul dintre principiile disciplinei Științe este cel ecologic, care presupune orientarea către un comportament ecoresponsabil. Educația ecologică nu poate fi realizată de la caz la caz, ea trebuie să fie continuă și permanentă, de aceea conținuturile cu referință la protecția mediului înconjurător sunt repartizate în fiecare clasă după cum urmează:

- Protecția mediului înconjurător: *plante și animale* (clasa a II-a);
- Protecția mediului înconjurător: *resurse naturale* (clasa a III-a);
- Protecția mediului înconjurător: *impactul activității omului* (clasa a IV-a) [9].

Menționăm că discuții, activități practice de protecție a mediului pot fi realizate la orice subiect, proiectat în Curriculum-ul disciplinei Științe. Astfel, la finele studierii disciplinei Științe, elevii vor fi capabili: să propună acțiuni de protecție a plantelor și animalelor; acțiuni de protecție a mediului local, să proiecteze acțiuni pentru conservarea și protecția resurselor naturale; să realizeze proiecte pentru soluționarea unor probleme simple din mediul înconjurător local [6, pp. 72-84].

În clasa a V-a, elevii vor argumenta relațiile dintre științe, tehnologii și mediu în condițiile dezvoltării durabile [10], vor energia vântului, apei și a Soarelui. Autorii curriculumului de clasa a V-a, disciplina Științe au prevăzut un modul „Știința pentru natură”, în care elevii vor afla despre Metodele de investigare a naturii; despre zbor și plutire; despre diverse invenții și descoperiri din perspectiva unui mediu protejat spre construirea unui viitor durabil.

La nivel gimnazial, inserții ale educației ecologice sunt constatate în cadrul curriculumului disciplinei *Biologie*, având competența specifică: Participarea în acțiuni de ocrotire a biodiversității prin parteneriat în vederea rezolvării problemelor ecologice la nivel individual, local și global [1].

Analizând unitățile de competență depistăm că o multitudine din ele se referă la educația ecologică a elevilor și anume:



- Analiza intervenției activității omului asupra mediului de viață al organismelor;
- Argumentarea importanței protecției organismelor și a mediului lor de viață;
- Planificarea acțiunilor de protecție a faunei și a florei la nivel local;
- Argumentarea importanței relațiilor trofice în ecosistem;
- Proiectarea acțiunilor de ameliorare a stării ecosistemelor din localitate;
- Argumentarea importanței organismelor în circuitul materiei și al energiei în natură;
- Argumentarea rolului activității omului în menținerea echilibrului ecosistemului [1, p. 29].

În cadrul disciplinei *Chimie*, nivel gimnazial, clasa a VII-IX, elevii își vor forma următoarea competență specifică, ce va contribui și la educația ecologică a acestora: Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu [4].

În clasa a VII-a, elevii, în cadrul disciplinei *Chimie* vor parcurge următoarele conținuturi, tangente cu educația ecologică: Substanțele care poluează aerul. Purificarea apei naturale. Importanța apei. Protecția resurselor acvatice [4, p. 14].

În clasa a VIII, elevii se vor cunoaște cu oxigenul, hidrogenul și compușii lor; acizii, bazele, oxizii, sărurile; utilizarea și influența lor asupra calității vieții și mediului, vor discuta despre protecția stratului de ozon al Pământului.

În clasa a IX-a în cadrul orelor de chimie, elevii se vor cunoaște cu Metalele și Nemetalele – influența acestora asupra calității vieții și mediului.

La disciplina *Biologie*, în curriculum pentru treapta liceală, o atenție deosebită se pune pe formarea la elevi a unei conduite axate pe valorile personale, referitoare la protecția mediului ambiant prin educație pentru dezvoltarea durabilă, menținerea propriei stări de sănătate și a celor din jur și adaptarea elevului la condițiile sociale ale vieții [2, p. 5]. În acest context, a fost formulată și o competență specifică disciplinei: participarea în acțiuni de ocrotire a biodiversității prin parteneriat în vederea rezolvării problemelor ecologice la nivel individual, local și global.

În clasa a X-a, în cadrul modulului Diversitatea organismelor, elevii vor acumula cunoștințe despre speciile rare incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova, cauzele pericolității acestora și vor manifesta următoarele valori și atitudini în realizarea finalităților: respect față de orice formă de viață; inițiativă în rezolvarea problemelor de mediu; angajare în protecția mediului.

În clasa a XI-a se pune un accent deosebit pe ecologia umană și anume, în studierea sistemelor de organe umane se atrage atenția asupra factorilor nocivi asupra organismului uman, cât și promovarea unui mod sănătos de viață și responsabilitatea pentru propria stare de sănătate și a celor din jur.

În clasa a XII-a, elemente de educație ecologică le găsim parțial la modulul Bazele geneticii, unde se studiază factorii mutageni și acțiunea lor asupra organismelor vii, precum și întregul modul *Ecologia și protecția mediului*, dar trebuie să menționăm că în modulul dat se studiază mai mult ecologia ca știință biologică și numai o unitate de conținut are tangență cu protecția mediului: echilibrul dinamic în cadrul ecosistemului.



După părerea noastră, poziția modulului dat trebuie schimbată, deoarece la finele treptei liceale și încă în lunile aprilie-mai, impactul acestor cunoștințe este foarte mic.

În cadrul curriculumului național la disciplina Geografie, pentru treapta liceală, regăsim trei competențe specifice legate de protecția mediului ambiant:

CS 1. Interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului;

CS 3. Explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană;

CS 5. Valorificarea patrimoniului natural și cultural sub aspect social, intercultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic.

Cu referire la unitățile de conținut la Geografie, la nivel de treaptă liceală, Curriculumul actual vizează două aspecte legate de protecția mediului ambiant:

- accentuarea conținuturilor care se referă la valorificarea rațională și la protecția patrimoniului natural și cultural mondial, pentru formarea competenței specifice nr. 5, inclusiv prin implicare activă și acțiuni concrete;
- selectarea conținuturilor care reflectă interacțiunea dintre componentele realității geografice observate direct și indirect, de la ansamblul planetar până la orizontul local, ce vizează caracterul integrat al învățării patrimoniului natural și social-economic.

În materia de clasa a X-a la *Geografie*, valențe ecologie le regăsim la următoarele unități de conținut: Factorii de formare a climei; Schimbările climatice globale; Procesele și fenomenele geografice de risc: ploile acide, grindina, poleiul, tornada, seceta, fulgerul, smogul; Rolul atmosferei în natură și pentru societatea umană. Protecția aerului atmosferic; Procesele și fenomenele geografice de risc: valuri puternice, tsunami, aisberguri, inundații; Rolul hidrosferei în natură și pentru societatea umană. Protecția apelor.; Rolul biosferei și a solului în natură și pentru societatea umană. Protecția biodiversității și a solurilor.

În clasa a XI-a, educația ecologică în cadrul lecțiilor de geografie se va forma prin conținuturile: Valorificarea rațională a condițiilor și resurselor naturale ale Terrei; Probleme actuale: epuizarea unor resurse minerale, degradarea resurselor naturale; Probleme actuale: agricultura itinerantă, hazarde tehnologice.

Pentru clasa a XII-a la geografie, protecției mediului îi sunt preconizate toate cele patru module: Mediul geografic - cu 4 unități de conținut, Calitatea, valorificarea și protecția mediului în lume și în Republica Moldova, - cu 10 unități, Probleme globale ale lumii contemporane - cu 10 unități și Dezvoltarea sustenabilă în lume și în Republica Moldova - cu 4 unități de conținut [8].

În curriculum național la chimie, treapta liceală, la fel găsim o competență specific legată de educația ecologică: CS 5. Utilizarea inofensivă a substanțelor în actualitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu, care este formată pe parcursul studierii elementelor chimice, principalelor grupe de substanțe anorganice (clasa a X-a), organice (Clasa a XI-a), cât și utilizarea și influența asupra calității vieții și mediului.



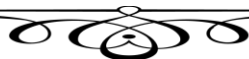
În clasa a XII-a, în modulul 5. Chimia în viața societății, găsim o unitate de conținut importantă pentru educația ecologică - Siguranța chimică, în care elevii vor studia: limita maximal admisibilă și limita de detecție a unor substanțe; poluarea chimică; problemele de utilizare sigură a substanțelor și a reacțiilor chimice în viața contemporană [5, p. 9].

Astfel, parcurgând toate treptele învățământului general, putem afirma că posibilități de realizare a educației ecologice în baza curriculumului există, începând cu nivelul educației timpurii până la nivelul învățământului liceal. Totodată, menționăm că educația ecologică poate fi realizată și prin activități nonformale, prin proiecte ecologice, proiecte STEAM; excursii și drumeții.

Evident, că educația ecologică nu trebuie să se termine odată cu finisarea gimnaziului sau liceului. Educația ecologică trebuie să fie permanentă, continuată pe tot parcursul vieții, bazându-se pe modele pozitive ale persoanelor din jur și transmisă întregii comunități.

Referințe bibliografice:

1. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GORAȘ, M. *Biologie. Curriculum național. Clasele 6-9. Curriculum disciplinar*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 89 p. ISBN 978-9975-3436-3-3;
2. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GORAȘ, M. *Biologie. Curriculum național. Clasele 10-12*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3400-4-5;
3. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova*. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8;
4. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GORAȘ, M. *Chimie. Curriculum național. Clasele 7-9*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3436-0-2;
5. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GORAȘ, M. *Chimie. Curriculum național. Clasele 10-12*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 132 p. ISBN 978-9975-3436-1-9;
6. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Curriculum Național pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6;
7. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
8. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., LUNGU, C. *Geografie. Curriculum național. Clasele 10-12*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 92 p. ISBN 978-9975-3437-1-8;
9. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum;
10. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GORAȘ, M. *Științe. Curriculum național. Clasa a 5-a*. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 36 p. ISBN 978-9975-3400-3-8;
11. Disponibil: http://www.dadalos.org/rom/menschenrechte/grundkurs_2/Materialien/dokument_9.htm;
12. *Educație și conștientizare ecologică* [online] [citată 28 sept. 2022]. Disponibil: <https://am.gov.md/ro/content/educa%C8%9Bie-%C8%99i-con%C8%99tientizare-ecologic%C4%83>;
13. GÎNJU, Stela. Educația ecologică în diverse țări ale lumii. Studiu comparativ. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, Seria 19, Vol. 2, Chișinău, 24 martie 2017. Chișinău, 2017, pp. 29-34. ISBN 978-9975-46-335-5;
14. KINGA, Öllerer. Educația ecologică – între necesitate și oportunitate. In: *Calitatea vieții*, XXIII. 2012, nr. 1, pp. 25–44. ISSN 1018-0389;
15. *Politica de mediu: principii generale și cadrul de bază* [online] [citată 11 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/71/politica-de-mediu-principii-generale-si-cadrul-de-baza>;
16. STAMPP, W. B. ș.a. *Field Manual for Watwr Quality Monitoring: An environmental Education Program for Schools*, 12th Edition. Michigan: Ann Arbor, 2000. ISBN 9780787268015 [online] [citată 10 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.biblio.com/field-manual-for-water-quality-by-mark-k-mitchell-william/work/3434726>;
17. TUFĂ, A. Educația ecologică a elevilor din ciclul primar. In: *Noosfera*. 2017, nr. 18, pp. 17-25. ISSN 1857-3517.



18.CZU 373.3:371.26

**MANAGEMENTUL VALORIFICĂRII METODELOR ALTERNATIVE DE EVALUARE
ÎN CICLUL PRIMAR
MANAGEMENT OF THE VALUATION OF ALTERNATIVE ASSESSMENT METHODS
IN THE PRIMARY CYCLE**

***Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: În articol sunt elucidate aspecte ale evaluării prin metode alternative. Cercetările din domeniu relevă importanța evaluării autentice pentru a putea înlăptui reglarea procesului educațional din perspectiva unui învățământ de calitate. Este realizată analiza literaturii psihopedagogice a mai multor autori care scot în evidență valențele formative ale metodelor alternative de evaluare. De asemenea în descrierea deverselor metode sunt prezentate punctele de vedere a autorilor preocupați preponderent pentru problematica evaluării. Sunt elucidate și câteva secvențe din activitățile organizate cu elevii claselor primare.

Cuvinte-cheie: evaluare, evaluare didactică, metode alternative, docimologie, strategii de evaluare

Abstract: The article elucidates aspects of evaluation by alternative methods. Research in the field reveals the importance of authentic evaluation in order to regulate the educational process from the perspective of quality education. The psychopedagogical literature analysis of several authors is carried out, highlighting the formative values of alternative assessment methods. Also, in the description of the various methods, the points of view of the authors mainly concerned with the evaluation issue are presented. Some sequences from the activities organized with primary school students are also elucidated.

Keywords: evaluation, didactic evaluation, alternative methods, docimology, evaluation strategies

Problematica evaluării a fost mereu în centrul atenției specialiștilor din educație, fiind mereu de actualitate, prin importanța și influențele pe care le are asupra procesului instructiv-educativ. Evaluarea este privită nu doar ca act didactic de sine stătător, propriu-zis, ci în relaționare cu multiplele componente ale practicilor pedagogice. În cadrul reformei educaționale actuale a învățământului moldovenesc, un accent deosebit se pune pe utilizarea unor metode și tehnici de evaluare eficientă a elevilor, aceasta presupunând și o serie de metode alternative. Optica asupra rațiunii, statutului și scopului *evaluării didactice* s-a modificat profund în didactica modernă, și care a contribuit la apariția unor noi dezvoltări în teoria și practica evaluării didactice. Didactica modernă concepe evaluarea ca o autentică modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente etc. Didactica modernă promovează conceperea strategiilor de evaluare care să solicite elevilor eforturi intelectuale și practic-aplicative, astfel încât dezvoltarea și modelarea personalității elevilor să fie în cele trei planuri: cognitiv, psihomotor și afectiv-motivațional.

În prezent sunt căutări semnificative privind creșterea calității educaționale a binomului evaluare-strategii de învățare, în sensul realizării unei evaluări integrate, întotdeauna formativă și chiar formatoare, în interiorul aceluiași proceduri didactice. Savantul VI. Pâslaru afirmă trecerea de la pedagogia „comunicării valorilor” la educația pentru formarea la elevi a capacităților de personalitate, considerate ele însele valori,



mai importante decât cele comunicate, fapt care necesită reconceptualizarea domeniului evaluării școlare. Evaluarea nu mai este una pur constatativă și de control, ci și una formativă și formatoare, de diagnosticare și predictivă, ameliorativă și stimulatorie, motivațională și de orientare școlară și profesională [21].

Cercetările privind elaborarea și implementarea unui sistem modern și eficient de evaluare în postura valorificării și reglării procesului educațional, ca parte integrantă a procesului de modernizare a școlii, rezultă din provocările țărilor dezvoltate, inclusiv modificările în care este implicată Republica Moldova ca o cerință de ancorare a învățământului din țară la valorile europene și mondiale. Cercetarea domeniului evaluării/autoevaluării din Republica Moldova și România, efectuate în ultimii ani de Vl. Pâslaru [21], V. Cabac [5], I. Spinei [29], C. Platon [22], A.Ghicov [13], O. Dandara [10], M. Hadîrcă [14, 15] din R.Moldova, precum și din România – S. Cristea [9], A. Stoica [30, 31], A. Blaga [2], I.T. Radu [23-27], M. Manolescu [16-19] – relevă preocuparea cercetătorilor preponderent pentru problematica evaluării, urmărindu-se scopul să dezvolte domeniul evaluativ pentru a putea îndeplini reglarea procesului educațional din perspectiva unui învățământ de calitate.

În ultimele două decenii, preocupările pentru elaborarea de modalități și forme de evaluare adecvate domeniului educațional și, ulterior, pentru construirea de teorii ale evaluării în învățământ au devenit tot mai sistematice și mai comprehensive [4, p. 261].

În evoluția teoriei evaluării s-au desprins mai multe teze, dintre care două se poate aprecia că au valoare programatică: extinderea acțiunii evaluative de la măsurarea și aprecierea rezultatelor, obiectiv tradițional al acestora, la evaluarea procesului care a condus la aceste rezultate; conceperea unor modalități mai eficiente de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică [21].

Profesorul I. Cerghit afirmă că “evoluția sistemului de evaluare a urmat și urmează cursul schimbărilor de concepție și de metodologie care au loc, actualmente, la nivelul întregului sistem de învățământ” [6, p. 292]. Din perspectiva abordării curriculare și sistemice a procesului de învățământ, este unanim acceptată ideea potrivit căreia evaluarea face parte dintr-un tot, în strânsă corelație cu celelalte activități prin care se realizează procesul de învățământ, cu predarea și învățarea. Pe de altă parte, metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare trebuie asociate cu celelalte variabile ale evaluării: obiectul evaluării, criteriile/obiectivele educaționale, strategiile evaluative [17, pp. 28-29, 57].

Conceperea actului de evaluare a rezultatelor în conexiune cu procesul didactic pune în evidență o relație cu dublu sens. Rezultatele constatate pot fi apreciate și explicate corespunzător în măsura în care sunt puse în legătură cu diferite componente ale procesului didactic și cu activitatea în ansamblu. Tot așa, calitățile și funcționalitatea fiecăruia din elementele constitutive ale procesului didactic - conținutul, metodele, mijloacele de învățământ, formele de organizare, sistemul relațiilor educative etc., precum și însușirile factorilor umani participanți la desfășurarea procesului se reflectă în rezultatele produse [8].

În afară de metodele devenite clasice vizând evaluarea, didactica actuală propune o serie de noi metode numite, fie complementare, fie alternative. Practica



docimologică de la noi și din alte țări demonstrează că nu se poate renunța la modalitățile de evaluare așa zise clasice, dar nici că se poate merge pe o evaluare exclusiv modernă, drept pentru care se recomandă îmbinarea acestora, în scopul nuanțării rezultatelor școlare.

Metodele complementare de evaluare posedă cel puțin două caracteristici:

- realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu predarea/învățarea, de multe ori concomitent cu acestea;
- privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Metodele alternative de evaluare care conferă strategiilor de evaluare aplicate un grad ridicat de activism, prin promovarea interrelaționării și colaborării dintre elevi, au importante valențe formative:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale;
- asigură un demers interactiv al actului de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă;
- reduce factorul de stres în măsura în care învățătorul este un consilier, evaluarea are ca scop în primul rând îmbunătățirea activității și stimularea elevului și nu sancționarea cu orice preț.

În baza literaturii studiate [Ețco, C. 2007; Cabac, V. 2004; Radu, I. 2008) la categoria metodelor complementare de evaluare sunt plasate [12, 5, 25]:

- Portofoliul individual sau de grup;
- Evaluarea asistată de calculator;
- Investigația;
- Proiectul;
- Hărțile conceptuale;
- Studiul de caz;
- Jurnalul reflexiv;
- Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului;
- Tehnica R.A.I. etc.;
- Tehnica 3-2-1 [20].

Portofoliul. Există o varietate mare de definiții ale portofoliului.

Portofoliul – ansamblul de activități desfășurate de un elev într-o anumită perioadă de timp (I. Albușescu, M. Albușescu, 2007, p. 192) [1].



Portofoliul este un instrument de evaluare complex care integrează rezultatele aplicării diverselor instrumente și tehnici de evaluare, constituind o „carte de vizită” a elevului [21, p. 146]. Conform profesorului Ioan Cherghit [7, p. 315] portofoliul cuprinde „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinilor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Acesta sporește motivația învățării.”

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” sau „portretul pedagogic” al elevului/studentului, unde sunt consemnate toate realizările acestora care oglindesc activitatea lor științifică la o disciplină [3, p. 191].

Sunt cunoscute și alte accepțiuni ale portofoliului:

- metodă complementară complexă netradițională de evaluare;
- colecție de materiale selectate de elev de-a lungul unei perioade de formare cu rol atât formativ, cât și evaluativ;
- forma și procesul de organizare (acumulare, selectare și analiză) a modelelor și a produselor activității instructiv-educative a elevului și a materialelor informative din surse externe (colegi de clasă, profesori, părinți, centre de testare, organizații obștești etc.) necesare pentru analiza lor ulterioară, evaluarea multilaterală calitativă și cantitativă, a nivelului de instruire și ameliorarea procesului didactic.

Așadar, se observă că portofoliul în viziunea unor autori este un instrument de evaluare, pentru alții o tehnică, o formă, un ansamblu de activități etc.

Autorii preocupați de problema menționată evidențiază următoarele caracteristici ale portofoliului [28, p. 185]:

- structura sau elementele componente ale portofoliului sunt definite de către profesor. În același timp elevul/studentul este liber să pună în portofoliul său materialele pe care le consideră necesare;
- elementele constitutive ale portofoliului trebuie evaluate separat de către profesor la momentul oportun. În caz că necesită o apreciere globală a portofoliului, profesorul va stabili criterii clare de evaluare, care se vor comunica elevilor/studentilor înainte de începerea proiectării portofoliului;
- raportarea la criterii formulate în momentul proiectării;
- investighează majoritatea produselor elevilor/studentilor, care deseori rămân neimplicate în actul formativ, reprezentând o stimulare pentru desfășurarea unor activități la disciplina respectivă;
- preia unele sarcini ale evaluării continue;
- sintetizează activitatea elevului/studentului pe o perioadă mai mare de timp (semestru, an de studiu), poate servi și ca evaluare sumativă;
- stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea elevului/studentului în activitatea de învățare.



Proiectul. Constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul se stabilește de către profesor, dar după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înșiși își vor putea propune subiectele.

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația; poate fi individual sau de grup. Presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților praxiologice ale elevilor. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru – eventual și prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul cere permanente consultări cu profesorul și se încheie tot în clasă prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat.

Este obligatoriu ca elevii să dispună de anumite precondiții:

- să prezinte un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- să cunoască dinainte unde își vor găsi resursele materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- să spera că părinții vor fi înțelegători și interesați de subiectul ales.

Pentru a stabili strategia de evaluare a proiectului, profesorul trebuie să clarifice – în colaborare cu elevii – următoarele probleme:

- ce se va evalua procesul, produsul sau amândouă?
- care va fi rolul profesorului: evaluator continuu sau doar la sfârșitul proiectului?
- care este politica resurselor materiale necesare?, le va oferi profesorul - ca parte a sarcinii sau elevii trebuie să le procure și în consecință, acestea vor fi evaluate?
- care sunt activitățile intermediare impuse (exemplu: prezentarea unui plan preliminar)?
- ce format este cerut pentru prezentarea raportului?
- care sunt standardele impuse pentru realizarea produsului?

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate dinainte sau structurate circumstanțial. În funcție de particularitățile de vârstă, acesta poate să includă și componente ludice [13].

Realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Identificarea unei probleme/teme/subiect:

- stabilirea sarcinilor de lucru;
- stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă;
- stabilirea criteriilor și a modului de evaluare;
- identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații;
- definirea conceptelor cheie;
- adunarea datelor informaționale.

2. Formularea ipotezelor:

- conștientizarea finalităților.



3. Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă.

4. Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei și evaluarea lor.

5. Aplicarea soluției pentru care s-au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.

6. Redactarea proiectului.

- Exigențe metodologice de redactare;
- Formularea clară a problemei;
- Luarea în considerare și evaluarea punctelor divergente;
- Folosirea corectă a conceptelor;
- Atitudinea critică în raportarea la diferite puncte de vedere;
- Argumentare solidă;
- Cunoașterea literaturii de bază;
- Alegerea metodelor și tehnicilor de lucru adecvate.

Hărțile conceptuale. Hărțile conceptuale („conceptual maps”) sau hărțile cognitive („cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.

Formal, harta conceptuală este un grafic constând în noduri și trimiteri prin săgeți. Nodurile corespund termenilor importanți (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relația dintre două concepte (noduri), indicația de pe linia săgeții relevă modul cum cele două concepte relaționează, modul cum legate între ele. Astfel hărțile conceptuale reprezintă importante aspecte ale sistemului conceptual pe care elevul îl deține într-un anumit domeniu. Harta conceptuală poate fi definită drept acel grafic care include concepte (centrale – localizate în centrul hărții sau secundare – localizate către marginea hărții), ierarhizări pentru a determina locul acestora, conexiuni stabilite între concepte (prin care se comunică felul în care este înțeleasă relația între concepte) și interpretări ce relevă relațiile dintre diferite părți ale hărții.

Se identifică următoarele etape în construirea unei hărți conceptuale:

Pentru a construi o hartă conceptuală mai întâi se realizează o listă cu 10-15 concepte cheie sau idei despre ceea ce ne interesează și câteva exemple.

Etapa 1: Se transcrie fiecare concept/idee și fiecare exemplu pe o foaie de hârtie (poate fi folosită o hârtie de o culoare pentru concepte și altă culoare pentru exemple).

Etapa 2: Se aranjează mai întâi conceptele pe o foaie mare (un poster) astfel: conceptele generale (abstracte) se situează în partea de sus a foii, iar celelalte mai jos. Nu se includ încă și exemplele.

Etapa 3: Dacă este posibil se vor aranja conceptele astfel încât să decurgă unul din celălalt. Se pot adăuga și alte concepte pentru a ușura înțelegerea și a le explica pe cele existente sau a le dezvolta.



Etapa 4: Se trasează linii de la conceptele de sus către cele de jos cu care relaționează și pentru conceptele de pe aceleași nivele. Aranjamentul poate fi modificat continuu.

Etapa 5: Pe liniile de interconectare se scrie un cuvânt sau mai multe care să explice relația dintre conceptele conexe. Se pot în continuare rearanja bucățile de hârtie, astfel încât relațiile dintre concepte/idei să fie mai ușor de vizualizat.

Etapa 6: Se trec exemplele sub conceptele de care aparțin și se conectează de acestea printr-un cuvânt de legătură.

Etapa 7: Se copie rezultatul obținut, realizând harta conceptuală pe o foaie de hârtie. În locul hârtiuțelor de hârtie se reprezintă câte un cerc în jurul conceptului. Pentru exemple se alege o formă geometrică diferită de cea a conceptelor [11].

Tipuri de hărți conceptuale:

Se identifică patru mari categorii de hărți conceptuale. Ele se disting prin forma diferită de reprezentare a informațiilor.

Hărți conceptuale sub forma „pânzei de păianjen”.

În centru se află un concept central, o temă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare.

Hartă conceptuală ierarhică (hartă conceptuală sub formă de copac)

Prezintă informațiile în ordinea descrescătoare a importanței. Cea mai importantă se află în vârf. În funcție de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt și de alți factori, sunt aranjate celelalte concepte.

Harta conceptuală lineară

Informațiile sunt prezentate într-un format linear.

Sisteme de hărți conceptuale

Informația este organizată într-un mod similar celor anterioare în plus adăugându-se INPUTS și OUTPUTS (intrări și ieșiri).

Studiul de caz. Studiul de caz este o metodă de învățare și evaluare care presupune analiza și dezbaterăa unei situații particulare problematice. Studiul de caz permite elevilor o confruntare directă cu situații reale. Metoda are un pronunțat caracter formativ. Aceleași caracteristici ale studiului de caz ca metodă de predare/învățare (observarea unor fenomene, analiza acestora, explicarea lor) pot fi utilizate și în scopul măsurării și evaluării capacității elevilor de a realiza asemenea demersuri (analiza, înțelegerea și interpretarea unor fenomene, capacitatea de argumentare, de emiteră a unor judecăți de valoare precum și a unor convingeri și trăsături de personalitate). În consecință, studiul de caz, ca metodă de evaluare, se realizează prin analiza și dezbaterăa cazului pe care îl implică.

Jurnalul reflexiv. Jurnalul reflexiv se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare și cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Este o strategie excelentă de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive, constând în reflectarea elevului asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia. Se poate centra pe următoarele aspecte: dezvoltarea conceptuală obținută; procesele mintale dezvoltate; sentimentele și atitudinile experimentate (trăite).



Reflecția elevului asupra acestor aspecte poate îmbunătăți învățarea viitoare.

Se identifică următoarele etape în elaborarea jurnalului reflexiv:

- consemnarea notițelor (esențiale, importante, interesante, folositoare) referitoare la cunoștințele dobândite;
- sortarea și rezumarea aspectelor notate (se vor marca cunoștințele ce trebuie memorate, dezvoltate);
- elaborarea unui plan de acțiune și implementarea a intențiilor (se precizează obiectivele, metodele de realizare și resursele).

În jurnalul reflexiv se trec, în mod regulat, experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite din punct de vedere critic, cunoștințe și capacități formate. Elevul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul:

- Ce ai învățat nou din această lecție?
- Cum ai învățat?
- Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare?
- Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante?
- Care necesită o clarificare?
- Ce dificultăți ai întâmpinat?
- Cum te simți când înveți la o anumită materie?
- Cum îți place să înveți în viitor următoarea temă (capitol, lecție);
- Ți-a plăcut experiența (de învățare)? Dacă nu, de ce?
- Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face?
- Aduăgă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al elevului purtat cu sine însuși, din care învață despre propriile procese mintale.

Prin această metodă alternativă se urmăresc trei scopuri (probleme): autoreglarea învățării (prin examinarea atitudinilor, a dedicației și a atenției concentrate în direcția depășirii unei sarcini de învățare); controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii și a rezultatelor obținute); controlarea cunoașterii obținute (prin analiza noțiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate și a cauzelor acestora); Consolidarea cunoștințelor [18].

Metoda R.A.I.: Metoda R.A.I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor Răspunde – Aruncă – Interoghează.

Se identifică următoarele etape de desfășurare:

- La sfârșitul unei ore sau a unei secvențe de oră, profesorul, împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obținute în urma predării – învățării, printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un elev la altul.
- Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția predată celui care o prinde.
- Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi o aruncă altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, cel care pune întrebarea trebuie să cunoască și răspunsul la ea.



- Elevul care nu cunoaște răspunsul iese din joc, iar răspunsul va fi dat de cel care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea și deci de a mai pune o întrebare.
- În cazul în care cel care interoghează este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, va fi scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea. Eliminarea participanților care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat nici un răspuns conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți.

Metoda R.A.I poate fi folosită la sfârșitul lecției, pe parcursul ei sau la începutul activității, când se verifică lecția anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc, a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor și a reactualizării ideilor de bază pentru învățarea noului.

Tehnica 3-2-1. Tehnica 3-2-1 este o tehnică folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau a unei activități și poate fi considerată drept o bună modalitate de autoevaluare. Denumirea provine din faptul că solicită celor ce învață:

- să definească 3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat;
- să argumenteze 2 idei; să identifice 2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare;
- să analizeze o capacitate, pricepere sau abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în procesul de instruire.

Această tehnică contribuie la conștientizarea demersului didactic și asumarea responsabilității rezultatelor obținute de către elevi. Este o cale de a afla rapid și eficient care au fost efectele proceselor de predare-învățare, având valoare constatativă și de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătățindu-le și poate elabora programe compensatorii, dacă rezultatele sunt sub așteptări, ori programe în concordanță cu nevoile și așteptările elevilor.

Vom prezenta câteva exemple utilizate în procesul evaluării în clasele primare:

Am realizat metoda R.A.I la disciplina: limba și literatura română după lucrul asupra poveștii „Punguța cu doi bani”.

- Ce avea baba ? Dar moșul ?
- Ce i-a făcut moșul cocoșului?
- Ce a găsit cocoșul pe drum?
- Cine i-a luat punguța?
- Unde l-a aruncat vizitiul pe cocoș?
- Cum a scăpat cocoșul din fântână?
- Ce i-a adus cocoșul moșului?
- Ce a făcut baba cu găina ?
- Ce a găsit pe drum ?
- Ce a ouat găina?
- Ce i-a făcut baba?

Concluzii: Elevii au fost încântați de această metodă sub formă de joc care a avut ca scop să constate rezultatelor obținute, modalitate care este în același timp și o

strategie de învățare care îmbină cooperarea cu competiția. Prin intermediul acestei metode elevii au realizat un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant și mai puțin stresant decât metodele clasice de evaluare.

Hartă conceptuală ierarhică la disciplina educația tehnologică.

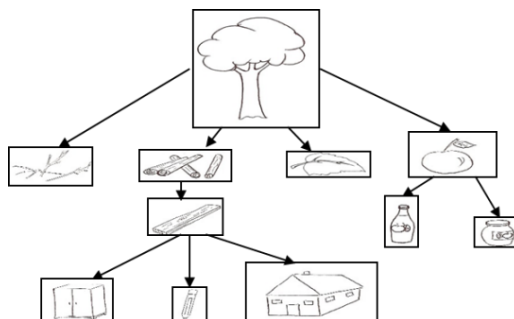


Fig. 1. Mărul și foloasele lui

„Turul Galeriei” în cadrul proiectului „, ZIUA CĂRȚII “. Elevii au citit povestea „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă după care în trei grupe au realizat următoarele produse:

- Ciorchine – fata babei, fata moșneagului
- Cvintet – fata babei
- Desene – scene din poveste

<p>Grupa 1.</p> <p>Slută Alintată</p> <p> ↗ ↖</p> <p> Fata babei</p> <p> ↘ ↗</p> <p>Rea la Inimă Leneșă</p>	
<p>Grupa 2.</p> <p>Fata babei leneșă, rea dormind, mințind, lăcomind, nu vrea să muncească, pierde.</p>	
<p>Grupa 3.</p> <p>A reprezentat prin desen ajutorul dat de fata moșului: Cățelușului, pomului, fântânii cuptorului.</p>	

Fig. 2. Produsele elevilor



Concluzie: Această metodă a oferit elevilor posibilitatea de a primi un feed-back referitor la munca lor, de a evalua și compara produsul muncii lor cu ale celorlalte echipe, de a lucra în mod organizat și productiv. Utilizarea metodelor alternative de evaluare îmbinate armonios cu metodele tradiționale contribuie la promovarea înțelegerii profunde a conceptelor fundamentale dintr-o anumită temă, acordând elevilor posibilitatea de a investiga, rezolva, observa, experimenta, analiza în grup sau individual în funcție de stilul de învățare, tipul de inteligență, posibilitățile reale de care dispune, asigurând astfel progresul individual în ritm propriu. Evaluarea prin metodele alternative ca: portofoliu, investigație, proiect, hărți conceptuale, turul galeriei, tehnica R.A.I. etc. permit o tratare diferențiată și individualizată a elevilor; sunt mai deschiși la ceea ce este inedit, sunt mai încrezători în forțele proprii, mai motivați, manifestând o atitudine mai creativă. Utilizarea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate (elaborare proiecte, alcătuire de portofolii), acestea fiind în același timp sarcini de instruire și probe de evaluare.

Referințe bibliografice:

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, I. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*. Iași: Editura Polirom, 2000. 224 p. ISBN 973-683-566-9;
2. BLAGA, A. *Evaluarea și autoevaluarea în sisteme educaționale*. Arad: Școala vremii, 2002. 144 p.;
3. BLÂNDUL, V. *Evaluarea didactică interactivă*. București: Didactică și Pedagogică, 2004. 180 p. ISBN 978-973-0-05179-7;
4. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6;
5. CABAC, V. Strategii de evaluare a rezultatelor școlare. In: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 4;
6. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 319 p. ISBN 973-46-0175-X;
7. CERGHIT, I., NEACȘU, I. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973-683-798-X;
8. CIOCĂNEL, C. Perspective ale calității în teoria și practica evaluativă școlară. In: *Priorități actuale în procesul educațional*. Tezele conf. științifice internaționale. Chișinău: USM, 2010, pp. 274-284. ISBN 978-9975-48-099-4;
9. CRISTEA, S. Evaluarea pedagogică. In: *Didactica Pro*. 2005, nr.5-6 (33-34);
10. DANDARA, O. Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative. In: *Didactica Pro*. nr. 5-6 (33-34), p. 46;
11. DUMITRIU, C. *Teoria și practica evaluării*. Iași: PIM, 2009. 252 p. ISBN 973-0-04233-0;
12. EȚCO, C. *Didactica universitară*. Ghid metodologic pentru profesorii universitari, Partea I. Chișinău, 2007. ISBN 978-9975-918-75-6;
13. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN 9789975513104;
14. HADÎRCĂ, M., CĂRTĂLEANU, T., GHICOV, A. și al. *Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 135 p.;
15. HADÎRCĂ, M. Competențele: miza instruirii și evaluării autentice. In: *Didactica Pro*. 2008, nr.45 (50-51), pp. 35-38;
16. MANOLESCU, M. *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*. București: Meteor Press, 2004. 224 p. ISBN 978-606-28-0877-8;
17. MANOLESCU, M. *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*. București: Fundația culturală „D. Bolintineanu”, 2002. 247 p.;
18. MANOLESCU, M. *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor Press, 2006. ISBN 978-973-0-04602-1;
19. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-9975-3465-0-4;
20. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2009. 315 p. ISBN 978.973.30.1506-2 303;
21. PÂSLARU, VL. *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău, 2002;



22. PLATON, C. *Evaluarea calității în învățământului universitar*. Chișinău, 2005. 276 p. ISBN 9975-75-288-8;
23. RADU, I. (coord.) *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Academiei R.S.R., 1983. 310 p.;
24. RADU, I. Cum apreciem rezultatele școlare ale elevilor? In: *Învățământul primar*, 2000, nr. 2-3;
25. RADU, I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p. ISBN 9789733023548;
26. RADU, I. Evaluarea randamentului școlar. In: *Curs de pedagogie*. București, 1988. 194 p.;
27. RADU, I. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Didactică și Pedagogică, 1981. 328 p.;
28. REPIDA, T. Portofoliul – instrument eficient de evaluare a performanțelor studenților în predarea-învățarea didacticii psihologiei. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2007, pp. 185-190;
29. SPINEI, I. Cum se conturează astăzi inovația în evaluarea educațională? In: *Didactica Pro*, 2006, nr. 5-6, pp. 20-24;
30. STOICA, A. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău, 2001. 104 p. ISBN 978-9975-71-689-5;
31. STOICA, A. *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. București: Humanitas Educațional, 2007, 156 p.

CZU 373.3:796

**IMPORTANȚA EXERCIȚIILOR DE DEZVOLTARE FIZICĂ GENERALĂ ÎN CADRUL
ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ
THE IMPORTANCE OF GENERAL PHYSICAL DEVELOPMENT EXERCISES WITHIN
PHYSICAL EDUCATION ACTIVITIES**

**Iulia POSTOLACHI, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În acest articol vom prezenta importanța exercițiilor de dezvoltare fizică generală, ce trebuie formată viitoarelor cadre didactice din învățământul preuniversitar. E.D.F.G. este capacitatea cadrului didactic de a organiza, executa, planifica, conduce, proiecta demersul didactic, ce include E.D.F.G., dând dovadă de originalitate, eficiență atât în procesul de predare, dar în educarea și instruirea elevilor. Astfel, E.D.F.G. fortifică sănătatea elevilor, crește capacitatea de muncă și dezvoltă gustul estetic al elevilor.

Cuvinte cheie: E.D.F.G., cadre didactice, clasele primare, poziția inițială, organizare

Abstract: In this article we will present the importance of general physical development exercises, which must be trained for future pre-university teachers. E.D.F.G. it is the ability of the teaching staff to organize, execute, plan, manage, design the didactic approach, which includes E.D.F.G., showing originality, efficiency both in the teaching process, but also in the education and training of students. Thus, E.D.F.G. strengthens students' health, increases work capacity and develops students' aesthetic taste.

Keywords: E.D.F.G., teaching staff, primary classes, initial position, organization

Examinând conotația termenului de *Exerciții de dezvoltare fizică generală* am constatat, că sunt componentă a sistemului educațional și totodată și componentă a sistemului social cu care interacționează dinamic, dispunând de un conținut bogat, diversificat, atractiv, de mijloace, cu multiple valențe formative și educative în dezvoltarea ontogenetică a omului.

Exercițiile de dezvoltare fizică generală se evidențiază prin rolul decisiv în dezvoltarea fizică armonioasă, în perfecționarea capacităților condiționale în formarea deprinderilor motrice de bază și specifice, ținta fiind atingerea obiectivelor educației și, implicit, ale gimnasticii. Interpretarea de către M. Crețu [1] a E.D.F.G. menționează



faptul, că E.D.F.G. în cadrul activităților de educație fizică sunt folosite ca mijloace de mare varietate și număr, aplicabile cu ușurință la orice vârstă, cu posibilități mari de dozare, transfer și influență localizată.

În contextul preocupărilor pentru Exercițiile de dezvoltare fizică generală se cuprinde cele mai multe mijloace din domeniul Educației Fizice care în funcție de scopul urmărit pot avea caracter formativ, de performanță sau ajutător. Știința Educației Fizice și Sportului clasifică activitățile corporale în: *ludice, agonistice, recreative*.

Exercițiile de dezvoltare fizică generală, asigurând o pregătire fizică de bază, multilaterală, fiind accesibilă prin unele din ramurile sale, putând fi practicată oriunde, de către oricine, în același timp, calități care o fac nelipsită din programele de învățământ de toate gradele.

Pentru practica educațională este important de a sistematiza varietatea existentă a exercițiilor fizice, deoarece împărțirea lor în grupe și subgrupe după anumiți indici permite de a construi un sistem în care fiecare exercițiu își are locul său, ceea ce ajută pedagogului să se orienteze în mulțimea de exerciții existente, să evidențieze însușirile caracteristice ale acestora, să le selecteze conform obiectivelor pedagogice înaintate și să le utilizeze în scopurile educației fizice. Orice grupă de exerciții fizice este determinată de particularitățile care stau la baza clasificării și determină importanța și esența exercițiilor în aplicarea lor. Examinarea literaturii relevante ne permite să conchidem că nu există o clasificare generală a exercițiilor fizice.

În opinia cercetătorului A. Rotaru problema constă în a sistematiza întreaga multitudine a exercițiilor fizice, pornind de la posibilitățile obiective pe care le oferă pentru realizarea sarcinilor educației fizice multilaterale, și de a le grupa astfel încât să se poată alege exercițiile după criteriul maximei eficiente. Este esențial, de asemenea, ca o astfel de clasificare să prevadă și posibilitatea apariției unor noi forme de exerciții. Orice exercițiu fizic dispune de mai multe particularități caracteristice, de aceea unul și același exercițiu poate fi prezentat în diferite grupe, fapt care nu permite de a elabora o clasificare unică valabilă pentru orice situație pedagogică. Una dintre clasificările cele mai larg răspândite și practic justificate este gruparea *exercițiilor fizice după exigențele lor* preponderente față de calitățile fizice și unele particularități suplimentare.

Conform acestei *clasificări* distingem:

- exerciții de viteză-forță, care se caracterizează printr-o maximă intensitate sau putere (alergarea de sprint, aruncările, săriturile, etc);
- exerciții care impun manifestarea cu precădere a rezistenței în mișcări cu caracter ciclic (alergarea de semifond și fond, mersul, înotul etc);
- exerciții care necesită manifestarea aptitudinilor de coordonare etc. în condițiile unui program de mișcări strict reglementat (gimnastică, acrobatică, etc);
- exerciții care solicită manifestarea complexă a calităților motrice în condițiile schimbării regimurilor de activitate motrică, a modificărilor permanente de situații și forme de acțiuni (jocuri dinamice, jocuri sportive).

O altă modalitate de *clasificare a exercițiilor* o găsim la Așmarin B. care le împarte după aportul în rezolvarea *obiectivelor instructiv-educative*:

- exerciții fizice de bază, acțiuni motrice care sunt drept obiectul însușirii;



- exerciții ajutătoare, acțiuni motrice care ușurează însușirea exercițiilor de bază datorită faptului că ele conțin mișcări asemănătoare după elemente structurale externe și caracterul încordării neuro-musculare; exerciții pregătitoare, acțiuni motrice care contribuie la dezvoltarea acelor calități fizice, care sunt atât de necesare pentru asimilarea exercițiilor fizice de bază.

Autorul sus nominalizat menționează că această clasificare este una artificială, deoarece indicii clasificării fiind formarea deprinderilor motrice și dezvoltarea calităților fizice, în timp ce ambele procese sunt interdependente. Însă valoarea practică a acestei clasificări este certă, deoarece ajută pedagogului pentru fiecare etapă de învățare să selecteze acele exerciții care în măsură mai mare contribuie la realizarea obiectivelor preconizate.

În literatura relevantă exerciții fizice se clasifică:

- după ponderea asupra dezvoltării unor segmente ale corpului: exerciții pentru gât-cap, trunchi, membre superioare, membre inferioare etc;
- după ponderea asupra dezvoltării unor grupe musculare: exerciții pentru extensorii antebrațului, pentru flexori coapsei, pentru dreptii abdominali etc;
- după raportul cu materialul utilizat: exerciții libere, exerciții cu obiecte, exerciții cu aparate; după poziția față de aparat: cu aparate, pe aparate, la aparate.

O clasificare a exercițiilor fizice este elaborată de P. Lesgaft originalitatea căreia constă în faptul că la baza acesteia se află *principiul didactic important: de la simplu la complex*. Gruparea exercițiilor fizice conform acestui principiu este următoarea:

- exerciții fizice simple (pentru asimilarea acțiunilor elementare);
- exerciții fizice complexe, sau exerciții cu efort crescător;
- exercițiile scopul cărora este asimilarea orientărilor spațiale și de timp;
- exerciții ce prezintă totalitatea acțiunilor specifică tipurilor de activitate.

Analiză generală a ansamblului exercițiilor fizice prezentată în literatura de specialitate de către Mihailov M. [6] permite de a evidenția și grupa după apartenența la formele gimnasticii, sportului, a jocurilor și turismului. Gimnastica se divizează în cea de asanare (de bază, igienică și athletică), sportivă (acrobatică, gimnastica artistică), gimnastica la aparataj sportiv și gimnastica aplicativă (profesional aplicată, curativă, etc). Gimnastica de bază include exerciții de front și ordine, exerciții de dezvoltare fizică generală, mișcări de bază și mișcări de dans.

O importanță deosebită în gimnastică o au particularitățile specifice. Ele sunt: acțiunea selectivă asupra anumitor părți ale organismului; dozarea strictă a efortului fizic; aplicarea inventarului și utilajului sportiv; aplicarea acompaniamentului muzical. Aceste particularități permit de a utiliza pe larg gimnastica de bază în lucrul cu oamenii de vârstă diferită, cu nivel diferit de pregătire fizică, starea sănătății pentru realizarea multiplelor obiective. Jocul dinamic este o activitate complexă, emoțională ce include variate mișcări, care se execută în diverse situații și condiții, cu reguli stabilite orientate spre un rezultat final. Particularitățile specifice ale jocului: emoționalitatea înaltă; complexitatea acțiunilor motrice; schimbarea frecventă a acțiunilor; lipsa reglării stricte a efortului fizic. Jocul dinamic diferă de celelalte exerciții fizice prin specificul organizării și



dirijării acestuia. În cadrul jocului apare necesitatea de a acționa și a lua decizii repede în condiții schimbătoare, manifestând astfel de calități fizice ca îndemânarea, viteza.

În procesul de realizare a jocurilor dinamice este necesar de a se respecta niște reguli obligatorii. Respectarea regulilor de joc asigură educarea calităților morale, ajutorului reciproc, disciplinei, etc. În cadrul jocului copii au posibilitatea de a manifesta stărnornicia în ceea ce privește alegerea acțiunii, ingeniozitate, istețime. Particularitățile sus menționate permit de a utiliza jocul dinamic ca mijloc important de educație fizică. Sportul prezintă o activitate orientată spre atingerea performanțelor înalte în într-o anumită probă sportivă, de aceea necesită un înalt grad de pregătire fizică, psihică și este accesibil la o anumită etapă de dezvoltare a personalității în condițiile pregătirii fizice corespunzătoare și stării sănătății. Cu copii de vârsta preșcolară se aplică exerciții sportive: schiatul, înotul, patinajul, săniușul, ciclismul, jocuri sportive: badminton, gorodki, tenis de masă [6].

În cadrul executării E.D.F.G. avem noțiuni legate de „poziție”. Poziția reprezintă situația statică a corpului sau a segmentelor acestuia în desfășurarea mișcării și este o stare de moment. Poziția corpului față de sol poate fi:

- verticală (ortostatică);
- orizontală (clinostatică);
- înclinată.

Niculescu G. [7] afirmă, că în gimnastică, precizarea pozițiilor are o importanță tehnico-metodică deosebită, deoarece acestea pot determina chiar gradul de dificultate a unui element tehnic. Pozițiile se împart în:

- poziție inițială – poziția din care începe orice mișcare;
- poziție finală – poziția corpului la terminarea mișcării;
- poziție fundamentală – o poziție a corpului stabilită în mod convențional, după natura reazemului față de sol sau aparate: stând, pe genunchi, așezat, culcat, sprijinit, atârnat;
- poziția derivată se obține din pozițiile fundamentale prin modificarea segmentelor corpului unele față de altele;
- poziție compusă cumulează mai multe poziții ale segmentelor corpului situate în planuri sau direcții diferite;
- poziție specifică – poziție cu structură complexă, cu caracter de forță, echilibru sau mobilitate cu un anumit grad de dificultate în execuție, fiind considerată element tehnic (stând pe mâini, cumpănă, pod, sfoară).

Rolul poziției inițiale (de plecare, de start) depinde de scopul, structura și conținutul exercițiului și trebuie: să asigure condiții optime de execuție (stabilă și comodă); să ușureze mișcarea; să îngreuneze mișcarea; să asigure execuția corectă a mișcării și continuarea mișcărilor următoare [7].

Exercițiul reprezintă unul din cele mai importante instrumente didactice, având largi aplicații și numeroase funcții în programarea și organizarea procesului de învățământ. Cu ajutorul exercițiului se obține atât consolidarea sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi cât și înțelegerea și însușirea unor reguli, teoreme cu valoare practică, care constituie premisele rezolvării problematice specifice fiecărui domeniu în



parte. Activitățile de educație fizică și sport organizate pentru masa largă a elevilor au ca obiectiv principal menținerea și întărirea sănătății acestora, dezvoltarea și formarea trăsăturilor pozitive de caracter, dezvoltarea aptitudinilor motrice și a deprinderilor necesare pentru muncă și viață.

În continuare, prezentăm *formele principale de organizare a exercițiilor fizice*:

I. *În regimul zilei de școală* – care pot fi: a. cuprinse în planul de învățământ (lecția de educație fizică, lecția de activități sportive, cercul sportiv); b. necuprinse în planul de învățământ (gimnastica de înviorare, în regimul zilei de școală, recreația organizată).

II. *În timpul liber al elevilor* – care pot fi: 1. activități sportive de recreere, destindere, compensare; competiționale (campionatul școlii, cros, cupe tradiționale, sporturi tehnico-aplicative); necompetiționale (activitate turistică, tabere, serbări sportive); 2. activitatea sportivilor de performanță (activitatea din cluburi și asociații sportive din școli generale și licee cu program sportiv).

Exerciții fizice cuprinse în planul de învățământ se încadrează în: 1. *lecția de educație fizică* care reprezintă principala formă de activitate care cuprinde toți elevii. Obiectivele lecției de educație fizică sunt: întărirea sănătății, sporirea capacității de muncă fizică și intelectuală a elevilor, dezvoltarea fizică armonioasă, perfecționarea calităților motrice de bază, asigurarea cunoașterii unei ramuri de sport și formarea deprinderii de a le practica independent, dezvoltarea capacității de adaptare la cerințele activității sociale etc. 2. *lecția de activități sportive* – activitățile sportive sunt orientate, în general spre însușirea și perfecționarea tehnicii și tacticii ramurii de sport alese de către elev. Din această perspectivă, organizarea se face sub diverse forme: lecții de inițiere și perfecționare într-o ramură de sport, lecții de pregătire a elevilor care participă în competițiile prevăzute în calendarul școlar. Fiind o formă de activitate prin care școala contribuie la dezvoltarea sportului de performanță, se vor selecționa elevii care au aptitudini într-o anumită ramură. Conținutul activității sportive și metodică conducerii lor diferă de cele ale lecțiilor de educație fizică.

Exerciții fizice se regăsesc și în alte forme de organizare, cum ar fi:

1. *gimnastica de înviorare* – exercițiile de gimnastică practicate dimineața reprezintă cele mai utile și simple forme de practicare sistematică a exercițiilor fizice. Ele contribuie la asigurarea unui regim corect de viață, stimulează buna funcționare a aparatului respirator, circulator, îmbunătățește activitatea sistemului nervos, mobilizează și pregătește organismul pentru efortul din timpul zilei. Unele exerciții pot fi utile și pentru corectarea anumitor atitudini deficiente ale corpului (cifoze, scolioze, etc.). 2. *gimnastica în regimul zilei de școală* - se poate efectua înaintea începerii primei ore de curs sau la sfârșitul celei de a doua sau a treia oră, în prezența și sub conducerea celui care urmează să desfășoare ora respectivă. Exercițiile trebuie să fie simple, ușoare, accesibile, să se adreseze principalelor grupe musculare. 3. *recreația organizată* - jocurile din timpul recreațiilor se desfășoară din inițiativa elevilor. Inițierea în școli a unor acțiuni care urmaresc practicarea exercițiilor fizice este cu atât mai necesară cu cât activitatea anterioară (participarea la lecțiile teoretice, în clasă) solicită din partea elevilor o concentrare prelungită, un efort de atenție și menținerea poziției statice timp



îndelungat.

III. Activități sportive de recreere, destindere, compensare competiționale sunt realizate prin: Campionatul școlii, ce urmărește atragerea tuturor elevilor la practicarea exercițiilor fizice și a sportului în scopul întăririi sănătății, dezvoltării armonioase, formarea unor deprinderi motrice pentru muncă și viață etc. Totodată campionatul școlii contribuie la depistarea elevilor cu aptitudini deosebite pentru sportul de performanță. Crosul este o întrecere de alergare pe teren variat organizat, de obicei, toamna sau primăvara. În acest sens, avem marcarea traseului, care se face cu stegulețe, fanioane colorate sau alte mijloace ușor vizibile. Lungimea traseului se stabilește în funcție de vârsta concurenților, sex, de dificultatea traseului și gradul de pregătire al elevilor [2].

Se observă, în cadrul executării *E.D.F.G. reguli, privind descrierea exercițiilor în gimnastică*. Pentru descrierea exercițiilor în gimnastică, trebuie respectată următoarea ordine:

- Poziția inițială (plecare, start) este poziția din care începe mișcarea și poate fi fundamentală sau derivată, iar la aparate se specifică și poziția față de aparat. Exemplu: stând depărtat, cu mâinile pe creștet.
- Timpul de execuție.
- Denumirea mișcării ce urmează a fi executată. Exemplu: răsucire, îndoire, ridicare, aplecare, ducere.
- Segmentul care execută mișcarea. Exemplu: braț (B), trunchi (T), picior (P).
- Direcția pe care segmentul execută mișcarea. Exemplu: înainte, lateral, înainte-sus.
- Poziția finală poate fi una dintre pozițiile fundamentale sau derivate.

În acest sens, Niculescu G. [7] a stabilit, *indicații metodice privind predarea exercițiilor de dezvoltare fizică generală*. Predarea exercițiilor de dezvoltare fizică generală constituie o activitate complexă pentru cadrul didactic și cuprinde mai multe acțiuni:

1. Transmiterea informației prin explicație și demonstrație: explicația trebuie să fie scurtă, clară, utilizând terminologia corectă, tonul vocii să fie plăcut, mobilizator, iar prin demonstrația realizată în oglindă să se formeze imaginea clară a exercițiului. În funcție de nivelul colectivului, explicația și demonstrația exercițiilor se pot desfășura simultan sau succesiv. În predarea acestor exerciții, se folosește metoda fragmentat-imitativă, ce combină eficient explicația cu demonstrația; descrierea exercițiilor trebuie să cuprindă poziția inițială, descrierea mișcării, segmentul, direcția și poziția finală.

2. Exersarea și conducerea exersării se realizează prin numărătoare, bătaie din palme, semnale sonore sau prin muzică. Exersarea se poate desfășura prin mai multe modalități: exersare frontală dirijată de cadrul didactic; exersare individuală după indicația cadrului didactic; exersare după înregistrări pe casete video.

3. Observații generale și particulare privind calitatea execuției și corectarea greșelilor. Cadrul didactic observă greșelile executanților, făcând corectările necesare prin observații generale sau particulare. Acest lucru este greu de realizat în timpul conducerii execuției, presupunând experiență și un simț al ritmului deosebit din partea cadrului didactic. Pentru înlăturarea monotoniei în exersare, se recomandă folosirea



variata a formațiilor de lucru, precum și schimbarea direcției de orientare prin întoarceri (la stânga, la dreapta, jumătate-stânga, jumătate-dreapta) [7].

Din această perspectivă, prezentăm exemple de E.D.F.G.:

EXERCIȚIUL – Stând departat

T₁ – pas oblic – înainte pe vârful piciorului stâng, brațul stâng îndoit, cu palma lângă cap, iar brațul drept îndoit cu palma la spate (Fig.1).

T₂ – pas oblic – înainte pe vârful piciorului drept, brațul drept îndoit, cu palma lângă cap, iar brațul stâng îndoit cu palma la spate. Se repeta de 4x4 timpi.

EXERCIȚIUL – Stând ghemuit (Fig. 2).

T₁ – ridicare în stând cu ducere a bratelor lateral, palmele cu fata în sus, concomitent cu ducerea piciorului stâng întins înapoi.

T₂ – revenire în ghemuit.

T₃ – aceeași mișcare concomitent cu ducerea piciorului drept întins înapoi.

T₄ – revenire în ghemuit. Se repeta de 6x4 timpi.

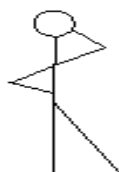


Fig .1

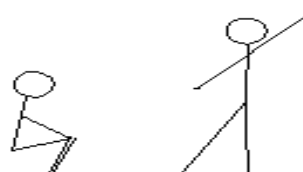



Fig .2

Concluzie: *Exercițiile de dezvoltare fizică generală* are ca finalitate rezolvarea obiectivelor proprii ce vizează:

- dezvoltarea fizică armonioasă a corpului, întreținerea și perfecționarea marilor funcții ale organismului care constituie baza sănătății organismului;
- dezvoltarea aptitudinilor condiționale (forță, viteză, rezistență), a capacității de orientare spațiotemporală, capacitatea de echilibru, capacitatea de combinare și cuplare a mișcărilor, a mobilității articulare și supleței musculare precum și dezvoltarea aptitudinilor psihice; formarea priceperilor și deprinderilor specifice gimnasticii; formarea atitudinii corporale corecte și prevenirea instalării deficiențelor fizice determinate de solicitări unilaterale sportive și profesionale;
- formarea unei baze motrice și fizice corespunzătoare practicării ramurilor sportive și a activităților cotidiene; educarea esteticii corporale, a ritmului și muzicalității;
- formarea obișnuinței de a practica independent și sistematic exercițiile de gimnastică în scop recuperator, compensator, recreativ la orice vârstă.

Referințe bibliografice:

1. CREȚU, M. *Gimnastica de bază. Metodica organizării, dezvoltării fizice generale și a capacității aplicative*. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2006, ISBN (10): 973-690-553-5;
2. Disponibil: http://referat.clopotel.ro/Gimnastica_de_invioreare-14727.html [online] [citat 14 octombrie 2022];
3. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/hobby/sport/referat-gimnastica-dezvoltare-82.php> [online] [citat 12 octombrie 2022];
4. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/hobby/sport/exercitii-de-dezvoltare-fizica37.php> [online] [citat 10 octombrie 2022];

-
- 
5. IRIMINESCU, N. [online] [citat 15 octombrie 2022]. Disponibil: <http://www.scribub.com/timp-liber/sport/complexe-de-exerciii652314167.php>;
 6. MIHAILOV, M. *Teoria și metodică educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară*. Curs de prelegeri. Bălți, 2012;
 7. NICULESCU, G. *Gimnastica de bază*. Curs în tehnologie IFR. București: Editura Fundației România de mâine, 2012. ISBN 978-973-163-896-6;
 8. NICULESCU, G. *Gimnastica – repere teoretice*. București: Editura Bren, 2010;
 9. POPESCU, G. *Gimnastică – prezentare generală*. București: Editura Perpessicius, 2003;
 10. RUSU, I. *Gimnastica*. Cluj-Napoca: Editura G.M.I., 1998;
 11. TRIFAN, D. [online] [citat 14 octombrie 2022]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/367370451/referat-gimnastica>;
 12. TUDUȘCIUC, I. *Gimnastică de bază – Pregătirea aparatului locomotor*. București: Editura Fundației România de mâine, 2005.

CZU 373.2(073)

**FORMAREA COMPORTAMENTULUI SIGUR LA PREȘCOLARI:
COORDONATE CURRICULARE
TRAINING OF SAFE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS: CURRICULUM
COORDINATES**

Cezara POPEL, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: În articol este abordată problema educației preșcolară în vederea formării comportamentului sigur. Se prezintă coordonatele curriculare ale formării comportamentului vizat: competențe specific vizate/ standardelor de învățare și dezvoltare ale copiilor. Se analizează coordonatele normative ale formării comportamentului sigur în contextul curriculumului pentru educația timpurie, din perspectivă curriculară.

Cuvinte-cheie: securitate personală, comportament sigur, educație timpurie, curriculum, competență specifică, standard de învățare

Abstract: The article addresses the issue of educating preschoolers in order to train safe behavior. The curricular coordinates of the training of the targeted behavior are presented: specifically targeted skills/ standards of children's learning and development. The normative coordinates of the formation of safe behavior in the context of the curriculum for early education are analyzed, from a curricular perspective.

Keywords: personal safety, safe behaviour, early education, curriculum, specific competence, learning standard

Vârsta preșcolară se caracterizează printr-o creștere a activismului și curiozității, care combinate cu o dorință de independență, duc adesea la situații traumatice. Din cauza experienței insuficiente, a particularităților specifice de vârstă, preșcolarii nu își pot asigura propria securitate. Acest fapt necesită formarea abilităților de siguranță, și îmbunătățirea acestor abilități pe măsură ce copilul se dezvoltă. Este important nu numai să protejăm copilul de pericole, ci și să-l pregătim pentru o confruntare cu posibile dificultăți, să le modelăm înțelegerea celor mai periculoase situații, să le argumentăm necesitatea respectării măsurilor de siguranță, să le formăm abilitățile unui comportament sigur în viața de zi cu zi.

Diferiți cercetători (P. Leach, P. Statman) notează avantajul preșcolarărilor în predarea siguranței personale: iubesc regulile și le respectă în totalitate. Dacă regulile



sunt uitate de cineva, respinse, atunci copilul reacționează instantaneu la ea. Dorința de consecvență a unui copil de această vârstă devine un aliat al unui adult în a-i învăța reguli de siguranță [7]. Iată de ce dezideratul formării comportamentului sigur se impune începând cu această vârstă. Prin comportament sigur se subînțelege satisfacerea nevoii fundamentale a persoanei de securitate, care presupune dezvoltarea unui sistem de cunoștințe, abilități, reguli de bază de conduită și precauții care vizează eliminarea comportamentului ce poate provoca accidente și situații tragice [5]. Sarcina principală de a forma bazele siguranței este stimularea dezvoltării independenței și responsabilității la copii, deoarece siguranța nu este doar suma cunoștințelor dobândite, ci un stil de viață, comportament corect în diferite situații.

După L. A. Mihailov, M. V. Gordienko și alți cercetători, sub persoana unui tip de comportament sigur, ne referim la o persoană care este în siguranță pentru sine, pentru ceilalți, pentru mediul înconjurător, gata să prevină și să depășească situațiile periculoase. Printre principalele caracteristici ale unei astfel de personalități se numără:

- Motivele sociale și colectiviste ale comportamentului cetățean;
- Respect pentru lumea din jurul tău;
- Alfabetizare în toate domeniile siguranței vieții;
- Abilități de protecție împotriva amenințărilor externe.

În realizarea nevoii de securitate și siguranță, la copil se dezvoltă un sistem de valori care joacă un rol în rezolvarea unor sarcini specifice, se formează nevoi și motive care predetermină pregătirea psihologică a copilului pentru un tip de comportament orientat spre asigurarea propriei securități, se dezvoltă capacitatea de a analiza propriul comportament și de a evalua obiectiv ceea ce se întâmplă, există o exteriorizare a cunoștințelor și implementarea lor practică. În acest caz, preșcolarii sunt capabili să aleagă un loc sigur pentru un anumit joc, să transporte și să utilizeze în siguranță echipamente (de exemplu, foarfece, echipamente pentru muncă și sport), să învețe să-și exercite controlul reciproc și autocontrolul respectării regulilor de siguranță și demonstrează pregătire pentru activități eficiente în diferite situații.

Primii pași în predarea la copii a subiectelor privind siguranța și securitatea se realizează în instituțiile de învățământ preșcolar prin rezolvarea următoarelor sarcini: formarea de cunoștințe, deprinderi și abilități legate de viața umană în societate; stimularea dezvoltării independenței la preșcolari, responsabilitatea pentru propriile acțiuni; crearea de condiții pentru diferite tipuri de activități care vizează dobândirea copiilor unei anumite abilități de comportament, experiență.

Coordonatele curriculare ale formării comportamentului sigur la preșcolari, sunt definite în *Curriculumul pentru educație timpurie* [1], care stipulează competențele specifice ce vizează la modul direct formarea comportamentului privind securitatea personală: determinarea și respectarea regulilor de securitate, dând dovadă de înțelegere și interes; aplicarea regulilor de comportament în familie/ comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur. Conținuturile de învățare prin care se formează comportamentul sigur se concentrează preponderent pe compartimentele *Exemple de activități de învățare și Standarde și indicatorii din SÎDC*,



care au un caracter sugestiv. Aceste două compartimente constituie elementul de legătură, care oferă contexte reale referitoare la formarea comportamentului vizat.

Activitățile de învățare recomandate în curriculum pot fi clasificate în activități de comunicare (discuția dirijată; dezbateri; instruirea prin tehnici audio/video); activități de explorare (exercițiul de explorare, studiul de caz, vizita); activități de acțiune (exercițiul, exercițiul-joc, jocul de rol, exercițiul creativ, lucrarea practică, proiectul, învățarea prin sarcini, simularea). Este de menționat ponderea activităților ludice și dezvoltarea acestora în corespundere cu particularitățile de vârstă. Formarea competențelor specifice pentru un comportament sigur la vârsta preșcolară sunt în corelare cu *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de naștere până la 7 ani* (Tab. 1) [2].

Tabelul 1. Corelarea competențelor specifice din *Curriculumul pentru Educație Timpurie* cu *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*

Curriculum pentru educație timpurie		Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil (SDÎC)
Domenii de activitate/ competențe specifice	Unități de competență	Domenii de dezvoltare/ subdomenii/ Standarde
Domeniul 4.1. Sănătate și motricitate Subdomeniul 4.1.1. Educație pentru sănătate Competența specifică 3. <i>Determinarea și respectarea regulilor de securitate, dând dovadă de înțelegere și interes</i>	3-5 ani 3.1. Recunoașterea comportamentelor sănătoase și de risc. 3.2. Reacționarea adecvată în situații periculoase. 3.3. Exersarea modalităților de acțiune în caz de pericol/abuz. 3.4. Aplicarea regulilor de circulație rutieră și comportament corect în mijloacele de transport.	Domeniul A. Dezvoltare fizică și fortificarea sănătății (DFFS) Standard 7. Copilul va fi capabil să respecte regulile de securitate personală. Domeniul B. Dezvoltarea personală, emoțională și socială (DPES) Standard 4. Copilul va fi capabil să manifeste încredere în adulții cunoscuți și să interacționeze cu aceștia. Domeniul D. Dezvoltare cognitivă (DC) Standard 4. Copilul va fi capabil să genereze soluții pentru diverse situații, probleme, întrebări.
	5-7 ani 3.2. Respectarea regulilor privind protecția vieții proprii și a celor din jur. 3.3. Identificarea situațiilor de pericol și a persoanelor de încredere. 3.4. Utilizarea elementelor de acordare a primului ajutor. 3.5. Aplicarea regulilor de comportament civilizată în diferite mijloace de transport, pe stradă, și a regulilor de circulație rutieră.	
Domeniul 4.2. Eu, familia și societatea Subdomeniul 4.2.2. Educație pentru societate Competența specifică 2. <i>Aplicarea regulilor</i>	3-5 ani 2.1. Recunoașterea responsabilităților microgrupului din care face parte pentru a le respecta. 2.3. Exprimarea atitudinii responsabile față de bunurile materiale, exploatându-le/ utilizându-le cu atenție.	Domeniul B. Dezvoltarea personală, emoțională și socială (DPES) Standard 4. Copilul va fi capabil să manifeste încredere în adulții cunoscuți și să interacționeze cu aceștia. Standard 5. Copilul va fi capabil să ceară ajutor când are nevoie. Standard 6. Copilul va fi capabil să



<i>de comportament în familie/ comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur</i>	5-7 ani 2.1. Descrierea particularităților de comportament al unei persoane oneste, responsabile, grijulii. 2.3. Demonstrarea spiritului de cetățean prin luarea deciziilor și respectarea codurilor de conduită, a valorilor și regulilor stabilite.	interacționeze pozitiv cu copiii de vârstă apropiată. <i>Standard 7.</i> Copilul va fi capabil să recunoască, să aprecieze și să respecte asemănările și deosebirile dintre oameni. <i>Standard 8.</i> Copilul va fi capabil să perceapă regulile și efectele acestora. <i>Standard 9.</i> Copilul va fi capabil să-și asume responsabilități, să negocieze și să participe la luarea deciziilor. <i>Standard 10.</i> Copilul va fi capabil să coopereze.
---	--	---

Sadretdinova A. I. a evidențiat *caracteristica preșcolarului capabil de un comportament sigur* [6]: *cunoștințe elementare* (despre sine (nume, prenume, adresa de acasă etc.) și lumea din jurul său (destinația și reguli de utilizare a uneltelor, aparatelor de uz casnic; despre posibile situații periculoase pentru viață și sănătate; cum să se protejeze de contactul cu un necunoscut pe stradă; reguli de conduită pe apă, etc.); *manifestări comportamentale* (Respectarea regulilor de comportament sigur în condiții de casnice; respectarea precauției și siguranței în situații excepționale; abilitatea de a folosi telefonul pentru a apela serviciile de urgență; capacitatea de a urma instrucțiunile unui adult; manifestarea precaută în joaca cu animalele; respectarea regulilor de circulație; capacitatea de a se îngriji pe sine și pe alții; *atitudine afectivă* (Înțelegerea importanței privind protejarea vieții și sănătății personale, a oamenilor din jur, a societății în ansamblu; înțelegerea necesității de a apela la adulți pentru ajutor în caz de pericol; înțelegerea importanței ordinii acasă și în preșcolar, nu numai pentru frumusețe, ci și pentru siguranță, etc.) Pe baza analizei documentelor care reglementează activitatea instituțiilor de educație timpurie și în rezultatul analizei literaturii în domeniu, am evidențiat componentele unui comportament sigur la preșcolari (Tabelul 2).

Tabelul 2. Componentele unui comportament sigur la preșcolari

Componente	Indicatori de realizare
Cognitiv	Cunoștințe despre sursele de pericol, situațiile periculoase, mijloacele de prevenire și depășire a acestora
Afectiv	Atitudinea valorică subiectivă față de păstrarea securității
Volitiv	Utilizarea strategiilor de comportament sigur
Fizic	Pregătirea fizică pentru a depăși situațiile periculoase

Astfel, într-o instituție de educație timpurie ar trebui create condiții pentru formarea bazelor unui comportament sigur la preșcolarii în viața de zi cu zi. Structura comportamentului sigur la preșcolarii include componente cognitive, emoționale, volitive. La vârsta preșcolară, apar premisele obiective pentru formarea strategiilor de comportament sigur la copii. Timofeeva L. L. numește vârsta preșcolară perioada de socializare primară, asimilarea strategiilor comportamentale pe care persoana le va folosi în viitor [8]. Kotik M. A. menționează imitația ca mecanism principal în dezvoltarea socializării, Vygotsky L. S. – identificarea, empatia, experiența. Muhina V.S. constată că



comportamentul copilului în societate va depinde de normele însușite, etaloanele, modurile de comportament caracteristice familiei și mediului în care trăiește. Preșcolarul mic reproduce comportamentele manifestate de adulți. Până la sfârșitul vârstei preșcolare, copiii sunt încă predispuși să imite comportamentul, dar manifestă dorința de a înțelege motivul pentru care este necesar să facă acest lucru. Prin urmare, la vârsta preșcolară, este necesară educarea motivației pentru un comportament sigur, pe baza mecanismelor de identificare, empatie și experiență. Moshkin V. N. [4] menționează necesitatea respectării anumitor direcții în educația comportamentului sigur la preșcolari (Tabelul 3).

Tabelul 3. Direcții în educația comportamentului sigur la preșcolari

Direcții	Conținut
Formarea aspectului motivațional pentru siguranță	- Se desfășoară sub influența stilului de educație. Este un regulator intern al comportamentului
Formarea sistemului de cunoștințe despre sursele de pericol și mijloacele de prevenire și depășire a acestora	- Este orientat spre formarea unei imagini holistice a lumii, lărgirea orizontului cognitiv (proprietățile obiectelor și fenomenelor, comportamentul animalelor, norme și reguli
Formarea competențelor unui comportament sigur	- Dezvoltarea gândirii logice, flexibilitatea operațiilor mentale, capacitatea de a aplica cunoștințele și experiența obținută în situații concrete, de a preveni evenimentele și consecințele acestora, de a stabili relații cauză-efect
Pregătirea fizică pentru a depăși situațiile periculoase	- Dezvoltarea forței, rezistenței, flexibilității, vitezei, acurateții mișcărilor în timpul activităților motorii.
Pregătirea psihologică pentru un comportament sigur (formarea trăsăturilor de personalitate care contribuie la depășirea situațiilor periculoase)	- Planificarea acțiunii; autocontrol; reglementare arbitrară; abilități de comunicare

În literatura de specialitate, se evidențiază cele mai semnificative condiții psihopedagogice de inițiere a copiilor de vârstă preșcolară în regulile de comportament sigur:

- creșterea competenței profesorilor în problema formării unui comportament sigur la preșcolari;
- crearea unui mediu de dezvoltare subiect-spațial care să îndeplinească cerințele și sarcinile moderne pentru formarea unui comportament sigur al copiilor, asigurând eficacitatea procesului educațional;
- asigurarea cu un set de forme, metode și mijloace care vizează modelarea comportamentului sigur la copii;
- interacțiunea dintre instituția de învățământ preșcolar și familie, având ca scop modelarea comportamentului sigur.

Organizarea procesului de formare a unui comportament sigur la preșcolari poate fi eficientă, cu condiția respectării următoarelor *principii*:

Principiul consecutivității. Pentru a evita situațiile periculoase pentru propria viață și viața celorlalți, este necesar să se formeze o anumită cultură a gândirii și a comportamentului. Acest proces ar trebui să aibă loc sistematic și consecutiv - de la



cunoscut la necunoscut; orice etapă de formare se bazează pe ceea ce a fost deja însușit în experiența anterioară. Această muncă ar trebui făcută de la o vârstă fragedă.

Exemplul propriu. Copiii preferă observațiile lor despre comportamentul real al adulților decât moralizarea plictisitoare. Și dacă unul este în dezacord cu celălalt, atunci este dificil să ceri copilului să respecte regulile. Exemplul maturilor este factorul principal în creșterea și comportamentul disciplinat. Prin urmare, exemplul propriu al părinților are aici o funcție importantă de creștere.


Respectarea particularităților de vârstă și individuale: Impune dimensionarea atentă a conținutului didactic, a solicitărilor la care sunt supuși copii în raport de posibilitățile psihice și fizice de vârstă și individuale ale acestora. Presupune o relație optimă între cerințe, structura personalității, efortul individual depus pentru rezolvarea cerințelor și rezultate.

Includerea învățării în contextul vieții de zi cu zi: Cunoașterea ar trebui să devină baza vieții copilului. Un aspect esențial al pregătirii este consolidarea practică a cunoștințelor. Datorită specificului concret al gândirii copiilor, învățarea ar trebui să fie vizuală și să aibă loc în condiții naturale. Adulții sunt obligați să consolideze aceste cunoștințe în practică, extinzând posibilitățile de aplicare practică a acestora.

Asumarea responsabilității pentru propria siguranță și pentru siguranța celor din jur: Este necesar să-l învățăm pe copil să evalueze situații, deoarece un adult nu poate fi întotdeauna lângă copil. Datoria de a fi responsabil pentru o altă ființă vie poate contribui la această abilitate. Formarea deprinderilor și abilităților unui comportament sigur, prevede și organizarea *mediului educațional* – o atmosferă de căldură și bunăstare emoțională, în care copilul se va simți încrezător și rezistent la stres. Totodată va conține elemente care să stimuleze activitatea cognitivă a preșcolarului privind securitatea și siguranța (albume, jocuri didactice, cărți, machete, diverse tipuri de teatru, attribute pentru jocuri de rol etc.).

În conformitate cu cerințele curriculare și *Standardele minime de dotare a instituției de educație timpurie* [3], în grădinițe, spațiul sălii de grupă este organizat pe centre de activitate, care integrează cunoașterea și experiența de învățare a comportamentului sigur:

1. În Centrul de ȘTIINȚĂ copiii pot experimenta, explora, descoperi adevăruri; pot cunoaște însușiri, caracteristici, particularități ale obiectelor, fenomenelor, lucrurilor, precum și modalități de utilizare a lor. Ei se pot familiariza cu modul de viață al ființelor vii, cu relațiile care se stabilesc între acestea și lumea înconjurătoare, își formează diverse atitudini despre lumea înconjurătoare (planșe, jetoane și pliante pe teme diverse: educație sanitară și stil de viață sănătos, alimentație sănătoasă, educație rutieră, educație civică, reguli de securitate personală și de prevenire a pericolelor în încăperea și stradă, etc.).
2. Centrul BIBLIOTECA/ALFABETIZARE e o zonă liniștită, unde copiii se pot așeza și privi cărțile sau pot asculta lectura educatoarei sau a unui părinte, își pot citi unul altuia.
3. Centrul ARTA stimulează curiozitatea, simțul estetic, imaginația și spiritul de inițiativă al copiilor, încrederea în sine, dezvoltarea motricității fine.

-
- 
4. Centrul JOCURI DE MASĂ îi ajută pe copii să facă asocieri și clasificări, să-și creeze propriile jocuri și să-și dezvolte calitățile individuale, mușchii mici și coordonarea uculo-motorie. Abilitățile sociale se dezvoltă prin utilizarea de către mai mulți copii a materialelor, prin negocieri și rezolvarea problemelor, prin realizarea construcțiilor colective.
 5. Centrul JOC DE ROL/SIMBOLIC/DRAMATIZARE (actorie) îi încurajează pe copii să însceneze ceea ce văd în viața de zi cu zi, ajutându-i să înțeleagă lumea înconjurătoare și să-și asume diferite roluri. Jocul simbolic și dramatizarea oferă copiilor posibilități multiple de învățare (Trusă cu jucării, materiale și ustensile comune pentru jocurile „De-a polițistul”, „De-a șoferii”, „Regulile de circulație”, „La benzinărie”, „Gara”, „De-a pompierii”).
 6. Centrul BLOCURI/CONSTRUCȚII va conține materiale de diferite dimensiuni și forme pentru crearea de structuri imaginare, cum ar fi orașe, clădiri, ferme și grădini zoologice, trenuri, depozite etc. Construind, la copiii se dezvoltă gândirea și crește capacitatea de a soluționa probleme. Pe măsură ce construiesc împreună, copiii rezolvă probleme de viață și învață să coopereze și să respecte munca altora.
 7. Centrul NISIP ȘI APĂ oferă copiilor ocazia de a-și exersa percepția senzorială, gândirea logică, capacitatea motorie.

Concluzie: Formarea unui comportament sigur este condiționat de necesitatea respectării unui cadru tridimensional determinat de coordonatele normativ-reglatorii proiectate în *Curriculumul pentru educație timpurie*:

- dimensiunea curriculară, prin abordarea holistică și individuală a copiilor și racordarea concomitentă a domeniilor de dezvoltare;
- dimensiunea pedagogizării părinților;
- dimensiunea formării cadrelor didactice.

Unitatea acestui cadru tridimensional va deveni mai eficientă în condițiile promovării parteneriatelor cu diverse organizații, instituții, autorități de resort.

Referințe bibliografice:

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2019. ISBN 978-9975-3285-7-9;
2. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Chișinău: Editura Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3285-6-2;
3. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Standarde minime de dotare a instituției de educație timpurie*. 2017;
4. МОШКИН, В.Н. *Методы, закономерности и принципы воспитания культуры личной безопасности*. 2001, pp. 14– 20;
5. МОЧАЛОВА, И. *Формирование у детей дошкольного возраста представлений об основных источниках опасности в быту, на улице*. In: *Săptămânal*. 2018, Vol. 29. ISSN 2072-0297;
6. САДРЕТДИНОВА, А.И. *Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий*. 2008, pp. 98 – 100. ISSN 1681-7494;
7. СТАТМЕН, П. *Безопасность вашего ребенка: Как воспитать уверенных и осторожных детей*. Изд. У-Фактория, 2004. 272 с. ISBN 5-94799-300-7;
8. ТИМОФЕЕВА, Л. *Формирование культуры безопасности Планирование образовательной деятельности в старшей группе*. ФГОС. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015. 192 с.



Secțiunea III. RESURSE UMANE



CZU 347.772.3

INGREDIENTELE BRANDULUI PERSONAL THE INGREDIENTS OF PERSONAL BRANDING

*Lucia BÎTCA, doctorandă,
Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor, Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: *Succesul necesită interacțiunea cu alți oameni. Nu putem controla cealaltă parte a acestor interacțiuni. Dar ne putem gândi la modul în care ne vede cealaltă persoană și putem alege ceea ce vrem să transmitem. Prezentarea de sine este orice comportament sau acțiune făcută cu intenția de a influența sau schimba modul în care te văd ceilalți. Ori de câte ori încercăm să-i facem pe oameni să se gândească la noi într-un anumit fel, este un act de autoprezentare. În general, lucrăm pentru a ne prezenta cât mai favorabil și pentru a fi marca personală a noastră.*

Cuvinte-cheie: *branding personal, autopromovare, managementul impresiei, autoprezentare, identitate profesională*

Abstract: *Success requires interacting with other people. We can't control the other side of those interactions. But we can think about how the other person might see us and make choices about what we want to convey. Self presentation is any behavior or action made with the intention to influence or change how other people see you. Anytime we're trying to get people to think of us a certain way, it's an act of self presentation. Generally speaking, we work to present ourselves as favorably as possible and to be the personal brand of ours.*

Keywords: *personal branding, self promotion, impression management, self presentation, professional identity*

Într-o lume în care conținutul informațional circulă mai repede ca niciodată, și în care percepțiile și atitudinile se fac și se desfac pe baza celor mai ne semnificative detalii, un brand personal construit deliberat și structurat ajută la obținerea recunoașterii și a succesului dorit mai repede și mai ușor. Dacă mai demult să ai un brand personal era opțional, astăzi, în majoritatea domeniilor, este un diferențiator.

Sunt foarte mulți oameni extrem de buni la ceea ce fac, buni profesioniști, dar care nu reușesc să își atingă potențialul pentru că imaginea pe care o au ceilalți despre ei nu este la înălțimea propriei valori.

Imaginea pe care o avem, abilitățile pe care le-am dobândit și reputația transmit celor din jur o poveste, o poveste personală. Cu ajutorul unui brand putem influența modul în care oamenii ne percep, ne putem crea o imagine, un prestigiu cu ajutorul căruia putem influența potențialii clienți, parteneri de afaceri și interlocutorii direcți [8]. Depinde de noi personal cum alegem să ne facem cunoscută povestea.

Care este brandul Dvs.? Cum vă percep colegii? Cum să vă construiți un brand personal care să vă pună în evidență punctele forte și unicitatea, să vă ajute să fiți remarcați și să transmiteți în exterior ceea ce știți că vă reprezintă?

Modul în care vă percep oamenii din jur reflectă brandul personal. Ce le vine lor în gând atunci când aud numele Dvs.? Un profesionist desăvârșit/o personalitate puternică, cu multă energie pozitivă/un expert în domeniul său, influencer în orice aspect etc.



Pornind de la definiția oficială „Brandul reprezintă totalitatea percepțiilor pe care un public le are despre cineva” [7], putem defini brandul personal ca fiind imaginea pe care ne-o construim. Este așadar, modul în care ne promovăm, reputația de care ne bucurăm. Este ceea ce ne diferențiază de alți oameni, fiind construit în jurul nostru – personalitatea, stilul de viață, interesele, aptitudinile, experiențele etc.

Brand din perspectiva psihologică înseamnă putere, semnifică o imagine, o emoție, marketing, identitate și propriul stil, fiind un exemplu pentru cei din jur – un model de comportament [6].

Un *brand personal* este înrădăcinat în mintea oamenilor din societate. *Brandingul personal* este efortul de a comunica și a prezenta propria valoare întregii lumii. Un adevărat brand personal se învâрте în jurul a ceea ce spun alții despre noi. Brandingul personal se învâрте în jurul a ceea ce spune. Cu alte cuvinte, branding-ul este la nivel de suprafață, unde un brand este o conexiune emoțională.

Brandul personal îl putem defini prin o imagine însoțită de emoție despre ceea ce poate să facă o persoană – sau ce are de făcut – o influență a propriului caracter care clădește natural și sănătos viziunea celorlalți care sunt în interacțiune. Pentru că oamenii gravitează către alți oameni. E despre ce spun oamenii în lipsa dumneavoastră, despre imaginea pe care o poarta conversațiile despre propria persoană [9]. Nu trebuie să avem exclusiv notarietate – să ne cunoască o țară întreagă, dar să ne cunoască oamenii care contează pentru noi sau activitatea pe care nemijlocit o desfășurăm. Apropo, brandul personal există, indiferent dacă lucrăm sau nu la el. Acesta se dezvoltă în jurul conținutului pe care îl postăm, de la publicitate socială și de căutare, la postări de blog și site-uri, fiind un proces continuu. Actualmente, branding-ul personal a devenit esențial în condițiile în care totul în jurul nostru se schimbă cu o viteză uluitoare, în special pe plan profesional. Tocmai de aceea, este necesar să fim atât de buni încât ceilalți să nu ne poată ignora!

Construirea brand-ului personal se face fără a compromite valorile sau a schimba modul real cum suntem de fapt. Nu este vorba de a ne prezenta o identitate falsă sau de a ne crea un personaj sau o mască. Branding-ul personal de succes înseamnă a ne selecta anumite părți ale personalității pentru a ne prezenta în rețeaua noastră în cea mai bună lumină posibilă, prin atuurile proprii.

În viața personală este importantă imaginea de ansamblu, acele „detalii” care ne fac unici, mai iubiți și mai lesne acceptați de cei din jur. Nu există succes, fără sacrificiu.

Nișa de piață este esențială pentru succes ca marcă personală. Odată ce ne stabilim nișa, știm exact cui se adresează, cu ce tip de mesaje, pe ce canale, cu ce frecvență etc.

ADN-ul brandului personal definește imaginea diferențiată și notorie. Un brand personal puternic este rezistent pe termen lung și protejează comunitatea pe care o deservim. O imagine profesională vorbește despre valorile pe care le respectăm, lucrurile pe care le facem când muncim, e vorba de creativitate, etică, respect pentru ceilalți, flexibilitate și exactitate [2].

Cerințele profesiei sau activității pe care o desfășurăm, indicii pe care îi promovează la nivel de valori, acestea toate ar trebuie să fie puse în practică

manifestând autenticitate ca brand. Pentru un brand personal memorabil nu este nevoie să avem o voce bună, sau super bună. Este vorba să avem propria voce. O voce unică. Identificabilă doar cu personalitatea noastră. Un cuvânt plin de valoare și desigur constanță. Este despre curajul de a fi! Despre obiceiurile sănătoase și ecologice.

Crearea unui brand cu o identitate senzorială și comportamentală persistent – autentic, singular, unic, specific, cum nu există altul, pentru a fi reținut și memorat. Cu un conținut țintă care să încorporeze mesajul și intenția proprie, care să acționeze ca un stimul optimizator în contextul educațional, dar și social. Brandul personal se remarcă în practica profesioniștilor de a se marca pe sine și carierele ca și branduri. Dimensiunile brandului personal (Fig.1), reprezintă un proces care clarifică, comunică ceea ce ne face valoroși, speciali și diferiți în cadrul organizației în care activăm, în cadrul industriei, comunităților sau pieței în care ne desfășurăm activitatea.

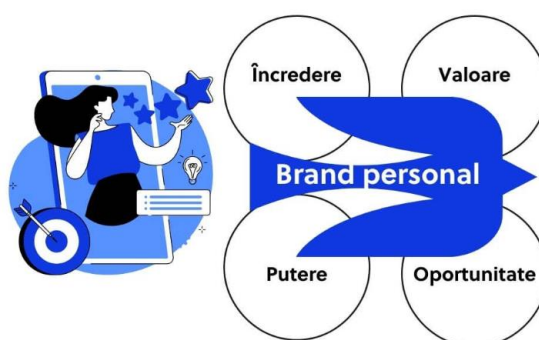


Fig. 1. Dimensiuni ale brandului personal¹

Un brand personal puternic ajută să câștigăm încrederea oamenilor și influență în mediul de afaceri, și mai ales deschide calea către noi oportunități. Astfel, putem evidenția punctele forte, cunoștințele, abilitățile și nivelul de expertiză și ne putem folosi de ele pentru a determina oamenii să cumpere orice oferim. Urmând construcția brandului personal (Fig. 2), este important pentru să reflectăm și să construim pas cu pas moștenirea pe care o lăsăm în business-ul în care activăm, în proiectele în care ne implicăm, în comunitățile pe care le susținem, în industria din care facem parte.

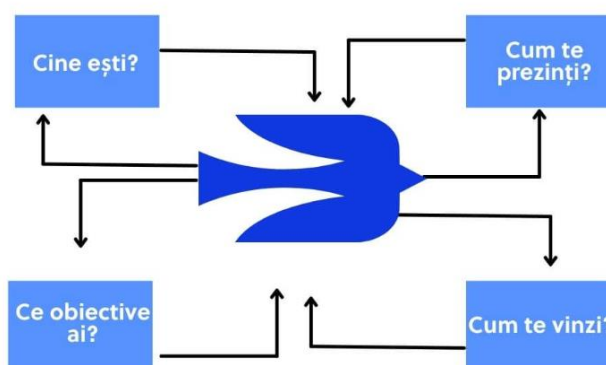


Fig. 2. Construcția brandului personal²

¹ Sursa: <https://startco.ro/blog/cum-sa-ti-construiesi-un-brand-personal/>



Nu investim în personal branding pentru că ne place să fim celebri, ci pentru că vizibilitatea ne ajută să transformăm, să influențăm pozitiv, să ne aducem prin ceea ce ne face speciali profesional – aportul nostru pentru o lume mai bună. De asemenea brandingul personal este important pentru că ne ajută să accelerăm realizarea obiectivului de carieră propus în interiorul unei organizații ori în afara ei, ori, în cazul în care suntem antreprenor – ne ajută să susținem brandul companiei și să atragem noi clienți.

Cadrul personalității mărcii a fost dezvoltat de expertul în marketing și brand Stanford Jennifer L. Aaker. Într-un articol fundamental publicat în *Journal of Marketing Research* din 1997, ea oferă o structură pentru gândirea conceptuală despre personalitatea mărcii printr-un model cinci-dimensional [1]. Aceste dimensiuni sunt creionate în Tabelul 1. Caracteristicile de personalitate ale unui brand definesc în continuare fiecare dimensiune cu mai multe nuanțe, iar acest amestec rezultat de trăsături este cel care distinge și identifică un brand [5].

Tabelul 1. Modelul Aaker: dimensiunile personalității mărcii

Dimensiunile personalității mărcii	
Sinceritate	Acest tip de personalitate tinde să fie etic, de încredere și cu picioarele pe pământ.
Emoție	Aceste mărci sunt adesea îndrăznețe, creative și pline de spirit.
Competență	Mărcile care se încadrează în acest tip de personalitate sunt inteligente și de încredere.
Rafinament	Aceste mărci, sunt adesea de clasă superioară, fermecătoare.
Rezistență	Mărcile robuste tind să fie în aer liber și dure.

O personalitate de brand puternică, bine definită și atractivă este vitală pentru a cultiva o relație de durată între o organizație și publicul său. Ca ființe umane, avem tendința de a gravita către mărci care reprezintă idealurile noastre în lume și le reprezentăm în activitatea pe care o desfășurăm. Căutăm mărcile care să ne ajute să ne definească, fie prin hainele pe care le purtăm, prin tehnologia pe care o folosim sau prin alimentele pe care le consumăm. O personalitate ajută mărcile să negocieze mai ușor decizia de cumpărare [1].

Prin valorificarea unui set unic de trăsături de personalitate, o marcă se poate proiecta dincolo de simplele caracteristici și beneficii ale produselor într-o relație mult mai profundă și mai semnificativă cu clienții săi.

Cu toate acestea, ne putem ajusta marca cu câțiva pași atenți. De exemplu:

- Stabilim obiective pentru brandingul personal: decidem pentru ce dorim să fim cunoscuți și ce va trebui să facem pentru a ne stabili identitatea.
- Audiem marca existentă: cautăm online și aflăm ce spun deja oamenii despre noi. Acest lucru ne va arăta cât de mult și ce trebuie să schimbăm.
- Creăm o strategie coerentă: stabilim cum ne vom prezenta identitatea (blogging, interviuri, rețele sociale etc.) și respectăm un program regulat.

² Sursa: <https://startco.ro/blog/cum-sa-ti-construiesi-un-brand-personal/>



Referințe bibliografice:

1. AAKER, J. *Cadrul personalității mărcii* [online] [citată 14 octombrie 2022]. Disponibil: https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/dimensions_of_brand_personality_0.pdf;
2. GUICHARD, J. Life-long self-construction. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2005, nr. 5, pp. 111-124;
3. KAPFERER, J. *The New Strategic Brand Management*, 2012;
4. LEARY, M.R. Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior. In: *Madison, WI: Brown & Benchmark*, 1995;
5. LISCHER, B. *The Psychology of Brand Personality* [online] [citată 15 octombrie 2022]. Disponibil: <https://www.ignitebrands.com/the-psychology-of-brand-personality/>;
6. MAHONEY, M. J. Constructivism and Positive Psychology. In: *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press. 2002, pp. 745-750;
7. POPA, V. *Cum să-ți construiești un brand personal?* [online] [citată 10 octombrie 2022]. Disponibil: <https://startco.ro/blog/cum-sa-ti-construiești-un-brand-personal/>;
8. RUSNAC, S., BÎTCA, L., KHORY, J., MELENTIEVA, A., MUSIENCO, N., STROGOTEAN, S., ZMUNCILA, L. Psihologia socială despre problemele secolului XXI. In: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2017, pp. 6-31. ISBN 978-9975-3168-4-2;
9. SCHLENKER, B.R. Self-presentation: Managing the impression of consistency when reality interferes with self-enhancement. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, nr. 35, pp. 1030 – 1037.

CZU 371.1:316.772

**ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN INTEGRAREA PROFESIONALĂ
LA DEBUTUL CARIEREI
THE ROLE OF ASSERTIVE COMMUNICATION FOR THE PROFESSIONAL
INTEGRATION DURING EARLY CAREER**

***Elena BÎRSAN, conferențiară universitară, doctor
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Debutul în cariera didactică, după încheierea formării inițiale, este un eveniment important pentru un cadru didactic din varii perspective precum: motivația, performanța, dezvoltarea profesională ș. a. Profesorul debutant trebuie să se adapteze sistemului educativ în general și culturii organizației școlare în special. Așa cum reformele educaționale în Republica Moldova (ca și în alte state, de altfel) sunt în permanentă schimbare, situațiile imprevizibile și provocatoare sunt cunoscute parțial sau imparțial de către cadrele didactice debutante la integrarea în instituție, iar procesul de inserție din instituțiile de învățământ de multe ori nu este eficient.*

Oricât de dotate ar fi instituțiile superioare de învățământ, nici o formare inițială nu poate elimina total problemele cu care se confruntă debutanții. Prin urmare, formarea inițială a cadrelor didactice este insuficientă și nu oferă condițiile necesare pentru o integrare eficientă a debutanților. Pentru o integrare profesională mai eficientă pe lângă anumite programe este necesar să ne învățăm să comunicăm asertiv. În studiul de față vom elucidă elemente ce țin de integrare profesională, debut de carieră, ș. a. La fel vom aborda importanța comunicării asertive pentru inserția profesională a debutantului.

Cuvinte-cheie: *comunicare asertivă, integrare profesională, carieră, debut de carieră, cadru didactic debutant*

Abstract: *The start of the teaching career, after the initial training completion, is an important event for a teacher from various perspectives such as: motivation, performance, professional development, etc. The novice teacher must adapt to the educational system in general and to the culture of the school organization in particular. As the educational reforms in the Republic of Moldova (as is the*



case with other states) are constantly changing, unpredictable and challenging situations are partially or impartially encountered by novice teachers who are trying to integrate into the institution, and the process of insertion into the educational institutions is often inefficient. No matter how well-equipped the higher education institutions are, no initial training program can completely eliminate the problems encountered by novice teachers. Therefore, teacher initial training is insufficient and does not provide the necessary conditions for the effective professional integration of novice teachers. For a more effective professional integration, besides certain programs, it is necessary to learn to communicate assertively. In the present study, we will elucidate the elements related to professional integration, early career, etc. We will also address the importance of assertive communication for the novice teacher's professional insertion.

Keywords: assertive communication, professional integration, career, early career, novice teacher

Integrarea în câmpul muncii la debutul carierei reprezintă una din provocările tinerilor specialiști. Integrarea profesională este o formă particulară a integrării, foarte importantă dacă există aspirația spre autonomie și independență socială. Conform dicționarului explicativ a *integra* semnifică „a (se) include, a (se) îngloba, a (se) încorpora, a (se) armoniza într-un tot” [11]. Integrarea acoperă toate relațiile persoanei cu mediul său social (statut, roluri etc.). Cercetătorul Jean-Yves Barreyre oferă originea etimologică a cuvântului integrare/ „inserare” din latină *in-sere*, care semnifică „a introduce în”. (Menționăm că surse de literatură precum [12] fac trimitere la conceptul de *inserare* ca și sinonim al termenului de integrare). Astfel, Marc Lorient, la rândul său, îl citează pe Emil Durkheim pentru a defini conceptul de inserție drept „*un grup sau o societate este integrat atunci când membrii lor se simt legați unii de alții de credințe, valori, obiective comune, sentimentul de a participa la un singur întreg întărit constant de interacțiuni regulate*”.

Prin urmare, integrarea socială are mai multe dimensiuni, fie la *nivel profesional*, locativ, cultural sau de sănătate [12]. Menționăm, că în studiul de față ne referim la *integrare la nivel profesional*.

În literatura engleză conceptul de integrare este cunoscut mai mult sub denumirea – „onboarding” – ceea ce semnifică de fapt suma proceselor derulate cu scopul de a integra eficient un nou coleg în organizație [13].

Integrarea presupune *compatibilizarea* trăsăturilor de caracter și ale celor atitudinale cu cele ale colegilor și șefilor ierarhici. Altfel spus, integrarea semnifică realizarea conformității dintre competențele, abilitățile și aspirațiile angajatului și caracteristicile postului. Astfel, compatibilizarea caracteristicilor salariatului cu cele ale organizației este un proces permanent dinamic din care ambele părți pot și trebuie să câștige. Integrarea profesională este, de regulă, o fază ulterioară angajării. În această perioadă, angajații trebuie să fie conduși, îndrumați și monitorizați de către șeful direct, de către delegatul acestuia sau de către managerul de carieră.

Analizând literatura de specialitate stabilim că integrarea noilor angajați începe din momentul recrutării și selectării de personal. Odată încheiat procesul de recrutare și selecție și luată decizia finală de angajare a candidatului ales, la data stabilită, noul venit va fi inclus în cadrul organizației. Din acest moment se poate vorbi despre integrarea noului venit care durează după caz, de la câteva luni până la un an [14].

Integrarea profesională reprezintă un proces social deosebit de important, cu efecte majore asupra performanțelor în muncă a personalului și asupra satisfacției



acestui. Menționăm că integrarea unui nou angajat cuprinde implicații de ordin psihologic, social, organizatoric cât și pedagogic. Aceasta vizează o serie de obiective dintre care cel mai important este *acordarea ajutorului noilor angajați* în familiarizarea cu noile condiții de muncă, facilitarea acomodării noului angajat cu grupul de muncă și crearea unei atmosfere de siguranță, confidențialitate și de apartenență. Un alt obiectiv al integrării profesionale este creșterea performanțelor individuale și organizaționale și ajungând la *obiectivul final* care constituie crearea sentimentului de apartenență la instituție și apoi, de identificare cu instituția și misiunea ei. Necesitatea perioadei de integrare are la bază faptul că orice individ care schimbă un loc de muncă este supus unei presiuni psihologice prin faptul că acesta trebuie să-și demonstreze calitățile într-un mediu nou [16]. În ceea ce privește responsabilitatea integrării profesionale, aceasta va fi împărțită între manager (șeful ierarhic superior), supraveghetor și departamentul de resurse umane. Pentru o mai clară expunere reflectăm în Tabelul 1 responsabilitățile fiecărui factor de răspundere privind integrarea profesională.

Tabelul 1. Responsabilitățile integrării profesionale (după M. Băieșu)


Factori de răspundere	Responsabilități
Departamentul de resurse umane	<ul style="list-style-type: none">- Înscrierea angajaților pe statul de plată- Planificarea activităților de integrare- Evaluarea activității de integrare- Explicarea structurii organizației
Manager Șeful ierarhic superior	<ul style="list-style-type: none">- Prezentarea detaliată și precisă a drepturilor și îndatoririlor- Dialogul direct și periodic cu noii angajați- Controlul integrării
Supraveghetorul	<ul style="list-style-type: none">- Informații despre atribuțiile locului de muncă- Sensibilizarea echipei de lucru pentru primirea noului angajat- Explicarea obișnuințelor și tradițiilor organizației sau ale grupului de muncă- Aplanarea fricțiunilor și a susceptibilităților pe care le pot provoca inițiativele noului angajat

Analizând Tabelul 1 putem enunța că pentru o integrare eficientă a unui nou angajat este absolut necesar ca fiecare din factori să-și exercite cu maximă rigurozitate responsabilitățile.

Se știe că pe lângă prezentarea noului loc de munca, angajatului i se explică, faptul că integrarea se va realiza mai ușor dacă va respecta anumite principii în relațiile cu ceilalți [17]. Marina Băieșu în lucrarea *Managementul resurselor umane* menționează, că o bună integrare a personalului are *avantaje* precum: o mai bună loialitate față de organizație; o mai înaltă satisfacție în muncă.

Tot în contextul celor relatate, cercetătorii din domeniu au stabilit că pentru un sistem eficient de integrare profesională sunt necesare următoarele *componente*:

1. pregătirea noilor angajați; 2. stabilirea informațiilor de care au nevoie noii angajați; 3. precizarea responsabilităților pentru integrare; 4. cunoașterea principiilor ce vor fi respectate la integrarea profesională [14]. De aceea *scopul integrării profesionale* presupune: asimilarea noului angajat în mediul profesional; acomodarea noului



angajat la tradițiile echipei de lucru; adaptarea la noile sarcini de muncă și comportament ale colectivului în cadrul căreia lucrează; cunoașterea specificului și; acumularea succesivă a deprinderilor practice până când randamentul activității noului angajat este conform cerințelor.

Cercetătorul Vlad Pâslaru menționează, că un factor important în realizarea cu succes a inserției profesionale a cadrelor didactice îl constituie respectarea *principiilor etice de integrare*, și anume: respectarea propriului ritm de dezvoltare a angajatului, adică angajatul nu va fi supus unei presiuni non-rezonabile în acest sens; acțiunile de integrare vor fi concepute astfel încât să nu forțeze angajatul să treacă din primul stadiu (de novice) în ultimul stadiu (de expert), ignorându-se treptele de evoluție; evitarea supra sarcinilor și responsabilităților dincolo de posibilitățile fizice, temporale și psihice ale unei persoane [9, p. 8-17]. Astfel, Aurel Manolescu sugerează ca sunt necesare metode de integrare organizațională precum: scrisoarea de bun venit, desemnarea unui mentor, manualul/ghidul noului angajat, ședințe instructive de îndrumare, mapa de întâmpinare, filmulețe de îndrumare etc. [7, p. 87]. Iar Georgeta Pânișoară menționează drept cele mai importante metode de integrare mentoratul și coachingul, alături de team-building, laboratoarele de training pentru sensibilizare și survey feedback [8, p. 95].

Programele de mentorat sunt recomandate pentru o inserție eficientă în plan interpersonal. Codul Educației, art. 58, promovează „activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor, schimb de experiență și cunoștințe altei persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Una dintre formele de mentorat este mentoratul de inserție profesională, care „se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant” [18]. Conceptul de mentorat de inserție vizează ghidarea individului la începutul carierei profesionale și este practicat frecvent de organizații cu scopul de a ajuta noii angajați să se adapteze la condițiile de muncă specifice.

În literatura de specialitate se identifică anumite cerințe pentru desfășurarea programelor de mentorat de inserție și anume: confidențialitatea tuturor informațiilor; pregătirea psihologică și profesională a mentorilor; monitorizarea acțiunilor acestora de către directorul adjunct; armonia acțiunilor cu valorile și cultura organizațională a instituției. Se conturează și următoarele etape în activitatea de mentorat de inserție: stabilirea persoanei care va coordona și va monitoriza buna desfășurare a întregului proces; selecția mentorilor și protejaților; realizarea unor programe de instruire a mentorilor și a cadrelor debutante, astfel încât să se cunoască rolurile ce vor fi asumate, efectuarea testelor de personalitate pentru stabilirea perechilor de mentor-debutant în funcție de compatibilitățile persoanelor aflate în program; concretizarea perechilor mentori-cadru didactic debutant, realizarea primelor întâlniri în care se stabilesc așteptările, se negociază un program de întâlniri pentru parcurgerea programului [3, p. 21].

Procesul de integrare profesională este unul de durată și nu poate derula pe parcursul unei zile. Rezultatele cercetărilor psihologice ne conduc la concluzia ca omul



dintre sentimentele cele mai importante pentru om este recunoașterea celorlalți. Tocmai din aceste considerente apare stringentă necesitatea susținerii cadrelor debutante în carieră pentru o integrare profesională mai eficientă prin intermediul comunicării asertive. De ce anume prin comunicare asertivă?

Deoarece, această componentă a competenței sociale, asertivitatea, este esențială atât în formarea personalității individului și în obținerea armoniei și satisfacției în activitatea profesională și în viață în general, cât și în stabilirea relațiilor interumane. Omul fiind o ființă socială care comunică și care se comunică.

Comunicarea asertivă este cea care permite schimbarea atitudinală și produce influență asupra celorlalți prin mijloace democratice de exprimare autentică a propriilor opinii și concepții, de ascultare și acceptare a parteneriatului, de exprimare emoțională nuanțată și de convingere și argumentare. A comunica asertiv, presupune a deveni afirmativ, adică a face pași spre succesul social și spre încrederea în sine. Charly Cungi menționează că asertivitatea presupune *abilitatea de a te afirma*, aspect necesar unui cadru didactic la început de carieră, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile când este necesar, păstrând respectul și, în consecință, ameliorând relația cu interlocutorul [4, p. 45]. În cadrul relațiilor sociale și interpersonale adoptarea unei atitudini empatică și asertive, evidențiază Mihai Dinu, „constituie o *cerință obligatorie pentru menținerea bunelor raporturi*” [5, p. 81].

Comunicarea asertivă ne ajută să ne confruntăm cu situații cotidiene dificile, să facem față unor evenimente profesionale-relaționale problematice și ne pune la dispoziție mijloace de a răspunde acestor evenimente fără complexe sau culpabilitate și fără a-i răni pe alții. Asertivitatea ne propune tehnici eficiente pentru a adresa o întrebare, a refuza o cerere, a formula o nemulțumire, a dezamorsa relații conflictuale, a răspunde la critici și chiar a accepta complimente. A învăța cadrele debutante să comunice eficient și asertiv presupune a le furniza metode prin care ei pot să-și activeze potențialul și resursele psihosociale și profesionale pentru a se dezvolta pe sine, pentru a rezolva creativ conflicte și provocări relaționale, pentru a deveni mai buni profesioniști. Asertivitatea este soluția pentru creșterea motivației și interesului față de învățare, pentru integrarea optimă în grupuri și colaborarea în echipă, pentru implementarea de proiecte personale și urmărirea cu perseverență a unor planuri de carieră. Mai mult decât atât, asertivitatea este remediul sigur pentru anxietatea generalizată (Haddou, M., 2000/2004) ce se caracterizează prin prezența persistentă a temerilor și a îngrijorărilor nemotivate și exagerate. Teamă de o permanentă amenințare atât din partea propriei persoane sabotoare cât și din partea altora poate frâna concentrarea canalizată a debutantului spre reușită [8, p. 80].

Cadrele didactice la debut de carieră au nevoie să se afirme. Iar „a te afirma înseamnă a ști fără prea multe emoții, să ceri sau să refuzi, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile și sentimentele atunci când este necesar, păstrând (sau ameliorând) relația cu interlocutorul ” (Cungi, C., 1996/ 1999). În viziunea Elenei Bîrsan (2013) *comunicarea asertivă a profesorului* este comportamentul în situație de *comunicare profesională a cadrelor didactice*, ce apare ca soluție pentru *satisfacerea trebuinței de dezvoltare personală și a nevoii de stimă și respect*, și se exprimă în *motivație către succes*,



încredere în sine, orientare comunicativă, comunicare empatică, afirmare de sine, autodezvăluire și integrare de succes generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională. Analizând definiția expusă observăm că de toate aceste caracteristici au nevoie cadrele didactice la început de carieră pentru o relaționare eficientă cu sine și colegii [2, p. 30].

Caracteristicile esențiale ale asertivității sunt surprinse și de John Agada, Kenneth A. Weaver, Prasad Kantamneni și Janice Stalling (1994,) în următoarea definiție, ce își recunoaște rădăcinile în studii și cercetări anterioare (Bakker, C.B. și Bakker-Rab dau, M.K., 1973, Phelps, S. și Austin, N., 1987): promovează comportamente pozitive, directe, amabile și orientate spre scop, în timp ce maximizează puterea și eficiența interacțiunilor sociale. Toate aceste achiziții sunt posibile prin rezolvarea de probleme și rezolvarea conflictelor, prin auto-actualizare și imagine de sine pozitivă [apud, 6, p. 28]. Or, cadrelor debutante cu siguranță rămâne absolut important ce tip și nivel al stimei de sine vor avea.

După cum menționează și Alfred Adler în cercetările sale „aspirația de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viață și constituie un puternic factor psihologic ce influențează procesul actualizării de sine.

Asertivitatea înseamnă siguranță de sine, satisfacție de sine și presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât și ale celorlalți. Înseamnă încredere crescută în forțele proprii, susținerea și evaluarea propriilor păreri (Fleming, J., 1997/1998). Exprimarea având la bază respectul de sine este implicată și în a face cereri sau a solicita ajutor. Or, la începutul carierei cadrele didactice au nevoie de ajutorul altor colegi, de sugestii privind activitatea didactică. Astfel, formularea pozitivă a cererii, înțelegerea poziției abordate de celălalt, exprimarea deschisă a sentimentelor și afirmarea de sine sunt elemente care asigură succesul în avansarea unei cereri la cadrele debutante fiind necesară stimularea eliberării sentimentelor, fie ele pozitive sau negative.

Aducerea la cunoștința celorlalți a sentimentelor negative pe care le provoacă poate isca un conflict, astfel încât multe persoane, evitând discuțiile în contradictoriu, își reprimă sentimentele. În acest caz, soluția de mijloc, care să înlăture și nesiguranța și pasivitatea, dar și aroganța și agresivitatea este recunoașterea deschisă a comportamentului ce produce nemulțumirea și încercarea de a găsi modalități de rezolvare a situației. Dificultatea în exprimarea emoțiilor pozitive este asociată de către Fontana (1981/1988) cu *căldura socială*. Conform opiniei autorului, căldura socială ia forma afecțiunii, a simpatiei, care sunt atât de importante pentru cadrele debutante.

Un alt element cu o mare valoare în afirmarea de sine și asertivitate este *autoprezentarea*. Autoprezentarea utilizează două strategii: *agreabilitatea* și *autopromovarea* care urmăresc aprecierea competenței unei persoane, recunoașterea cunoștințelor, resurselor, rolului și statusului persoanei. Agreabilitatea vizează caracteristicile personale care țin de cooperare și armonie socială. Agreabilitatea ridicată caracterizează indivizii care pun valoare pe înțelegerea cu cei din jur. Au o viziune optimistă asupra naturii umane, considerând că oamenii sunt din principiu onești, decenți și demni de încredere [15].




Prin autoprezentare oferim informații celorlalți, care le vor influența reacțiile. Eileen Gambrell (1984) atrage atenția asupra mesajelor pe care le transmitem în autoprezentare prin gesturi, expresii faciale și postură, deci prin comportamentul nonverbal. Și acesta contribuie la realizarea distincției dintre asertiv și non-asertiv. Astfel, contactul vizual, expresia facială, poziția corpului, apariția fizică, gestică mișcările capului, zâmbetul, toate alcătuiesc o structură complet diferită la persoanele care posedă abilitățile necesare, decât la cele la care sunt slab dezvoltate. A fi asertiv înseamnă să fii: mai *eficient în muncă* și mai bun în relațiile cu ceilalți, mai relaxat și mai încrezător în forțele proprii, mai deschis comunicării și negocierii, mai atent cu nevoile și drepturile celorlalți, mai eficient în abordarea situațiilor dificile, mai bun în ce privește delegarea autorității și capabil de a spune „nu” atunci când este necesar. La fel a fi mai liber în exprimarea propriilor sentimente, mai conștient de drepturile, dar și de responsabilitățile personale, mai abil în a conversa, a convinge și a obține, în relație cu ceilalți, succesul și eficiența socială.

Lipsa competenței sociale și în special a asertivității poate fi întâlnită în diverse situații sociale, în relațiile dintre părinte-copil, profesor-elev, șef-angajat, angajat-colegi de serviciu. Dezvoltarea insuficientă a abilităților care se manifestă în relația socială este subordonată de Charly Cungi (1996/1999) conceptului de anxietate socială. Menționăm, că anxietatea este caracteristică pentru condiția umană și este prezentă în viața fiecăruia dintre noi, la orice vârstă, în orice moment, indiferent de situația materială, gen, nivelul de educație sau cultură.

Etimologic, cuvântul „anxietate” provine din termenul latinesc „anxietas” care semnifică experiența însoțită de agitație, nesiguranță, frică și spaimă. În Dicționarul de psihologie, R. Doron și F. Parot definesc anxietatea ca: o emoție generată de anticiparea unui pericol difuz, greu de prevăzut și controlat. Iar L. Gallo prezintă anxietatea ca o reacție biologică ce apare în situații stresante și generează frică și amplifică atenția și vigilența. Anxietatea este caracterizată de un sentiment de neîncredere, de indispoziție, de tensiune și de frică față de un eveniment ușor de identificat.

Cercetătorii M. Mendlowicz și M. Stein menționează că prezența anxietății este asociată cu o multitudine de schimbări în plan fizic și cognitiv, precum și o diminuare semnificativă a calității vieții și a funcționării sociale și profesionale a individului. În aceeași ordine de idei, autoarea I. Holdevici consideră că anxietatea blochează viața și activitatea oamenilor, indiferent de vârstă, împiedicându-i să învețe, să lucreze, să călătorească, într-un cuvânt să trăiască normal. Din cauza anxietății persoana poate renunța la o serie de obiective dezirabile, cum ar fi stabilirea unor relații interpersonale apropiate, alegerea unei profesii dorite sau de a trăi o viață agreabilă, plină de satisfacții. Cu alte cuvinte, anxietatea poate face dintr-o persoană sănătoasă și inteligentă o persoană infirmă. Cu toate acestea, A. Ellis notează că sunt mai multe nivele ale anxietății. El face distincția între:

- *anxietatea sănătoasă*, descriind-o ca îngrijorare sau vigilență, datorită căreia oamenii fac față situațiilor dificile;

-
- 
- *anxietatea nesănătoasă*, considerând-o aproape întotdeauna bazată pe frica realistă, cum ar fi îngrijorarea în legătură cu trecerea străzii la o intersecție foarte aglomerată, unde nu sunt semafoare și există o șansă realistă de a fi călcat de o mașină. *Anxietatea nesănătoasă* este un răspuns emoțional față de pericolele percepute ca fiind reale, dar care sunt în mare parte imaginare din cauza unei probabilități foarte mici de apariție [Apud, 10, p. 31-33].

Anxietatea socială se manifestă și prin timiditate, ezitarea în inițierea unei conversații, evitarea vorbirii în public, sentimentul incomodității în prezența altor persoane, neîncrederea în valoarea ideilor proprii și sentimentul inutilității exprimării lor. Teama de eșec și de greșeală, neacceptarea învățării din încercări și erori conduce, de asemenea, la un comportament inhibat. Absența asertivității se exteriorizează, deci, printr-un comportament inhibat, dar și printr-un comportament agresiv sau prin alternanța lor. Abordarea unei atitudini superioare, de dominare sau sesizarea încercării de manipulare, degradează relația cu ceilalți și poate reduce calitatea rezultatelor profesionale [6, p. 37].

Importante rămân a fi *tehnicele de stimulare a asertivității* care se axează pe atenuarea manifestărilor anxioase și pe însușirea comportamentelor de comunicare și punere în valoare a propriei persoane putându-se realiza atât în grup cât și individual. În acest context, Rodica M. Câdea și Dumitru Câdea (1998) acordă un rol important comunicării suportive, și comunicării empatică. Ca strategie a asertivității sociale, *comunicarea suportivă* are ca scop crearea relației pozitive de comunicare, ca o condiție necesară a eficienței și eficacității sociale. O altă condiție necesară pentru pregătirea succesului social și implementarea schimbării este *comunicarea empatică*. Aceasta „are ca scop înțelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referință pentru a vedea lucrurile prin prisma sa”, precizează autorii citați mai sus. Referindu-se de asemenea la comunicarea de tip empatic, Stroe Marcus și Ștefana Săvean (1994) afirmă că aceasta are un caracter activ și unul interactiv reliefându-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv și cu acomodarea la partener. Adaptarea și cooperarea cu celălalt se subsumează comunicării suportive alături de oferirea unui sfat, a îndrumărilor.

Încercând să oferim o paletă diversificată și detaliată de strategii ale afirmării sociale trebuie să ne referim și la instrumentele pe care le folosește la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli (Câdea, R.M. și Câdea, D., 1998):

- „atacarea” problemei și nu a persoanei;
- exprimarea descriptivă și evaluativă;
- referire la specific, concret și nu la global, general;
- validarea interlocutorului – recunoașterea importanței lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori;
- congruența în comportamentele de comunicare;
- asigurarea continuității în procesul de comunicare,
- asumarea răspunderii pentru afirmațiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate;
- ascultare suportivă.



Toate aceste reguli conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, de dorința de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înțelegere, de apartenență, de prietenie, de protejare a imaginii de sine, atât de necesare pentru oameni în general și cadrelor didactice debutante în mod special.

Astfel, toate aceste elemente aplicate în practică permit individului să se afirme pe sine prin câștigarea respectului și valorificarea potențialităților proprii. Este vorba despre exprimarea opiniilor personale, a sentimentelor pozitive și negative, a construirii pas cu pas a succesului în plan social și profesional. Robert B. Cialdini (1984/2004) vorbește despre acei profesioniști ai puterii de convingere care utilizează regulile reciprocității, angajamentului, simpatiei, autorității, rarității pentru atingerea intereselor personale și sunt capabili în același timp de a recunoaște și contracara încercările de exploatare interpersonală.

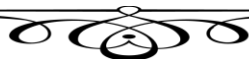
Prin urmare, comunicarea asertivă este o formă de comunicare activă care permite exprimarea dorințelor, ideilor fără anxietate exagerată și facilitează punerea în valoare a individului printr-o atitudine dinamică.

Persoana asertivă este capabilă să traseze limita între convingere și manipulare reușind să se racordeze unei rețele sociale benefice ascensiunii și dezvoltării sale profesionale. Comunicarea asertivă, așa cum o conturează Marie Haddou (2000/2004), îți permite să te autodezvălui mai ușor, să dobândești o mai stabilă stăpânire asupra relațiilor sociale, să limitezi apăsarea presiunilor exterioare, să câștigi libertatea de a tranzacționa cu ceilalți responsabil, cu satisfacție personală și cu încredere în sine.

În concluzie menționăm, comunicarea asertivă asigură o viziune democratică asupra relațiilor interpersonale și presupune exprimarea și recunoașterea sentimentelor, gestionarea trebuințelor și drepturilor personale în acord cu ale celuiilalt. Iar cadrele didactice debutante vor reuși să se integreze mai eficient în activitatea didactică utilizând comunicarea asertivă.

Referințe bibliografice:

1. BĂIEȘU, Maria. *Managementul resurselor umane* [online] [citată 15 sept. 2022]. Disponibil: <https://pdfslide.net/documents/maria-baiesu-mru.html>;
2. BÎRSAN, Elena. *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*. Repere teoretice și practice. Chișinău: 2017. 293 p. ISBN 978-9975-46-319-5;
3. BRANIȘTE, Silvia. Dimensiuni manageriale ale inserției profesionale a cadrelor didactice debutante. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 4 (52), pp.16-22. ISSN-1811-5470;
4. CUNGI, Charly. *Cum să ne afirmăm*. Iași: Polirom, 2003. 184 p. ISBN 973-681-223-5;
5. DINU, Mihai. *Fundamentele comunicării interpersonale*. București: BIC ALL, 2013. 308 p. ISBN 978-9735-71-515-1;
6. GAVRIL JITARU, Oana. *Aplicații didactice pentru teoria educației. Comunicare educațională asertivă*. Performantica: 2015, 164 p. [online] [citată 22 sept. 2022]. Disponibil: <https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/Comunicare-educationala.pdf>;
7. MANOLESCU, Aurel, LEFTER, Vasile. *Managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 2007, 664 p. ISBN 978-973-709-290-8;
8. PÂNIȘOARĂ, Georgeta. *Integrarea organizațională. Pași spre un management de succes*. Iași: Editura Polirom, 2006. 232 p. ISBN 978-9734-60-553-8;



9. PÂSLARU, VI. Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar. In: *Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar*. Ch.: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, pp. 8-17.
10. RACU, Iulia. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: 2020. 256 p. [online] [citată 24 sept. 2022]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/thesis/56432/>;
11. [online] [citată 18 sept. 2022]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/integrare>;
12. [online] [citată 18 sept. 2022]. Disponibil: https://ro.frwiki.wiki/wiki/Insertion_sociale_et_professionnelle
13. [online] [citată 19 sept. 2022]. Disponibil: <https://leaveboard.com/ro/resurse-umane/integrarea-noilor-angajati/>;
14. [online] [citată 19 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.scritub.com/sociologie/resurse-umane/INTEGRAREA-SI-PREGATIREA-PROFE92529.php>;
15. [online] [citată 20 sept. 2022]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/183063542/Agreabilitatea-docx>;
16. [online] [citată 20 sept. 2022]. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/803299_md_integrare_0703_.pdf;
17. [online] [citată 22 sept. 2022]. Disponibil: <https://administrare.info/management/4797-natura-si-continutul-integrarii-profesionale>;
18. [online] [citată 24 sept. 2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro.

CZU 371.13

**CONSIDERAȚII TEORETICE PRIVIND AXIOLOGIA FORMĂRII
PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE
THEORETICAL CONSIDERATIONS REGARDING THE AXIOLOGY OF THE
PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS**

**Maia BOROZAN, profesoară universitară, doctor habilitat,
Lilia BALȚAT, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Conținutul articolului evocă o preocupare actuală a cercetătorilor de clarificare în planul sistemului axiologic a formării profesionale a cadrelor didactice. Argumentele teoretice prezentate în articol constituie temei științific pentru a considera axiologia pedagogică (reflectată în epistemologia educației, în limbajul pedagogic și în standardele profesiei didactice) un cadru de referință în formarea profesională a cadrelor didactice. Axiologia pedagogică se referă și la sistemul de valori stipulate curricular la nivelul finalităților educației (idealul educației) pentru valorificarea în context educațional în termeni de comportamente axiologice învățate. Axiologia formării profesionale a cadrelor didactice este determinată de misiunea de culturalizare pedagogică a mediului educațional și se concentrează pe clarificarea naturii valorilor, pe interiorizarea și interpretarea semnificației valorilor cunoașterii, având în vedere modul explicit/implicit al transferului de valori în educație, pe caracterul imprevizibil al evoluției contemporane a modelelor de gândire, pe stimularea manifestărilor axiologice dezirabile în societatea contemporană. În contextul dezbatărilor actuale privind axiologia pedagogică, generatoare de orientări valorice în permanentă schimbare în formarea axiologică a personalității și dezvoltarea integrală a personalității, se impune articularea axiologică a priorităților valorice la metamorfoza schimbărilor societale, la procesele generate de evoluția gândirii pedagogice cu impact sesizabil pe termen scurt, mediu și lung la nivelul paradigmei de semnificare, înțelegere și apreciere a referențialului axiologic al profesiei didactice cu profund caracter dinamic.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, formare profesională, axiologia formării profesionale, sistem axiologic a personalității, valori pedagogice

Abstract: This article evokes one of the current concerns in academia regarding the axiological system of teachers' professional training. The theoretical arguments presented in the article constitute the scientific basis to consider pedagogical axiology (reflected in the epistemology of education, in the pedagogical language, and in the standards of the teaching profession) a frame of reference for teachers'



professional training. Pedagogical axiology also refers to the value system stipulated in the curricula at the level of educational goals (educational ideal) for the capitalization of the educational context in terms of learned axiological behaviors. The axiology of teachers' professional training is determined by the mission of pedagogic culturalization of the educational environment and focuses on clarifying the nature of values, on the internalization and interpretation of the meaning of value awareness, considering the explicit/implicit way of the value transfer in education, on the unpredictable nature of the contemporary evolution of thinking models, and on the stimulation of desirable axiological manifestations in the contemporary society. In the context of the current debates concerning pedagogical axiology, the generator of the ever-changing value orientations in the axiological formation of the personality and the integral development of the personality, there is the need for the adaptation to the value system of contemporary society, to the processes generated by the evolution of pedagogical thinking with a perceptible impact in the short, medium and long term at the level of the significance, understanding and appreciation paradigm of the axiological referential of the profoundly dynamic teaching profession.

Keywords: teachers, professional training, axiology of professional training, axiological orientation of personality, pedagogical values

Evoluția științelor în secolul al XXI-lea a generat interes sporit pentru opțiunile axiologice ale lumii contemporane și interpretarea valorilor cunoașterii având în vedere modul explicit și implicit al transferului acestora în educație. Punctul de plecare al cercetărilor actuale privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice îl constituie originea valorilor ca un serios reper pentru educația axiologică. Fenomenul „ambiguității valorilor”, așa cum observă C. Cucos atinge amploarea unei crize profunde de valori care poate afecta relația profesorului cu sine însuși și cu elevii săi, ajungând la un caz în care profesorul pierde calea valorilor autentice, generând manifestări axiologice contradictorii [13]. Educația constituie expresia transformărilor societale care reclamă pregnant redefinirea rolurilor profesionale ale cadrelor didactice și diversificarea funcțiilor sale în contextul învățământului superior. În lumea modernă axiologia formării profesionale a cadrelor didactice este concepută ca un factor decisiv în contextul avansării în cariera pedagogică. Axiologia formării profesionale a cadrelor didactice la etapa contemporană este determinată de evoluția gândirii pedagogice, definitorie pentru prosperarea societății într-o lume în permanentă schimbare. Deplasarea centrului de greutate asupra formării profesionale a cadrelor didactice ca domeniu prioritar în realizarea transformărilor sociale, tehnologice și economice din societatea modernă înseamnă nu doar o schimbare de paradigmă, ci o provocare pentru sistemele de învățământ în identificarea resurselor axiologice necesare pentru dezvoltarea durabilă a societății.

Relevanța actuală a reconsiderării permanente a axiologiei formării profesionale a cadrelor didactice este dată de noile roluri profesionale și de „misiunea de culturalizare pedagogică a cadrelor didactice în mediul educațional” [2]. Analizând tendințele de dezvoltare a gândirii pedagogice în plan axiologic, culturologic, hermeneutic, sinergic, remarcăm că „la începutul secolului al XXI-a au survenit modificări importante, manifestate prin valorificarea ideilor umanismului” [6] care certifică „importanța caracteristicilor individual-tipologice ale personalității pedagogilor” [4]. Asistăm la revigorarea pedagogiei umaniste, a valențelor culturale și educaționale, a tradițiilor naționale și a educației orientate spre personalitate [27].

Axiologia formării profesionale a cadrelor didactice se concentrează pe clarificarea naturii valorilor și se referă preponderent la procesul de interiorizare a



valorilor. În esență, „ceea ce definește lumea contemporană în problematica valorilor în educație se exprimă în următoarele idei: *dizolvarea valorii, deficiența și ambiguitatea; impactul decisiv al tehnologiilor, relativizarea dimensiunii axiologice, exacerbarea hiperindividualismului; umbrirea pragmatismului, exagerarea transferului de modele matematice și/sau statistice către universul uman, cerințele ocupaționale cantitative și birocratice predominante etc.* Din perspectiva valorilor contemporane dimensiunile prioritare ale axiologiei formării profesionale ale cadrelor didactice vizează: *capacitatea de a asimila și manifesta valorile pedagogice, reconsiderarea procesului de admitere a studenților la programele de studii didactice, evaluarea credințelor și valorilor ca unul dintre criteriile de admitere, ierarhizarea valorilor din punct de vedere al carierei didactice, clarificarea valorilor din punct de vedere al carierei didactice și integrarea valorilor pe parcursul vieții* [10].

În contextul sociocultural al epocii postmoderne, problematica devenirii omului, ca obiect al educației, s-a complicat și mai mult, dat fiind faptul că însăși devenirea este astăzi mai imprezvizibilă și mai nesigură ca oricând. Puterea educației constă în centrarea pe *valorile fundamentale* ale epocii, educația fiind, în același timp: (a) anticipativă; (b) înrădăcinată în tradiție; (c) specifică și deschisă interculturalității; (d) întemeiată la nivel instituțional; (e) deschisă multidirecțional educației permanente [7]. Având în vedere faptul, că activitatea pedagogică este desfășurată de oameni și pentru oameni, aceasta este principala semnificație și cea mai mare valoare. Din aceste considerente demersul investigațional atinge problematica valorilor, specificul și rolul acestora în proiectarea și realizarea eficace a activității pedagogice. Din punctul de vedere al axiologiei educației, valorile exprimă integral filosofia educației, ca sistem de idei pedagogice la care aderă profesorii și pe care o exprimă (implicit/explicit) în mediul educațional, acesta devenind pilonul abordării activității profesionale, care reglementează comunicarea pedagogică: *profesorul cu el însuși, profesorul și întreaga sa activitate, profesorul cu elevii*, creând premise obiective climatului la clasă în relațiile: *elevi-școală, familie și comunitate, impregnând semnificații noi procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice* [9]. Profesorii eficienți sunt aceia care reacționează într-un mod creator și eficient la nuanțele impuse de diferențele interindividuale, precum și în funcție de fonul axiologic al contextelor/mediilor de învățare. Subliniem și importanța motivației pentru dezvoltarea profesională, deoarece este o condiție biopsihologică cu caracter permanent, ce generează, activează și orientează formarea profesională continuă. În ceea ce privește explicația eficacității cadrelor didactice, literatura de specialitate oferă un spectru larg de referințe prin relevarea unor factori ai eficacității profesorului: *competența de a preda, sensibilitatea didactică, competența de a stimula relațiile interpersonale prin deschiderea către educați, prin care se înțelege valori ale culturii emoționale*. Profilul profesional al cadrelor didactice contemporane este reprezentat *profilul de competențe transferabile*, flexibile și polyvalente, care facilitează adaptarea conținuturilor în diverse contexte, în schimbare. Studiul pertinent competențelor transversabile la nivel internațional demonstrează că profesorul actual, prezent în școală, ar trebui să posede activitatea în echipă, utilizarea adecvată a informațiilor și tehnologiilor de actualitate, colaborarea etc.



În contextul dezbaterilor actuale privind axiologia pedagogică generatoare de orientări valorice în permanentă schimbare în formarea axiologică a personalității și dezvoltarea integrală, se impune articularea priorităților valorice la metamorfoza schimbărilor societale. În condițiile lumii actuale educația trebuie să-și definească și să-și redefiniească valorile promovând modele de gândire și acțiune prin care să-și exerseze competențele cerute de societatea contemporană: *cooperarea, comunicarea, armonia, echilibrul interior, respectul, profesionalismul*. Cunoașterea și însușirea valorilor este reperul fundamental al umanizării personalității. Societatea umană se schimbă la fel ca și cultura și pedagogii își vor asuma responsabilitatea pentru articularea actului educațional la dinamica valorilor [22]. Din aceste rațiuni, în contextul abordării axiologice a formării profesionale a cadrelor didactice, activitatea pedagogică sugerează nevoia analizei permanente a oportunităților de reconsiderare a potențialului valoric al profesiei didactice.

Formarea orientărilor axiologice contribuie la procesul dezvoltării personalității în întregime. Lumea spirituală a personalității poate fi apreciată în dependență de nivelul de formare a orientărilor sale axiologice. În contextul educației axiologice este valorificată, cu predilecție, funcția de cultivare a ființei umane, ceea ce presupune formarea „puterii de a înțelege și acțiunea de a ajuta pe cineva să aprecieze valorile”. În plus, valorile sunt supuse unei metamorfoze permanente în timp și spațiu, așa încât polaritatea lor se poate modifica. Astfel, afirmă T. Vianu, „conștiința axiologică se mișcă astfel într-un univers bipolar, într-un circuit continuu”. Anume din aceste considerente în procesul educației o importanță primordială are formarea unității dintre conștiință și conduită, în centrul atenției fiind cultivarea și formarea personalității prin valori și pentru valori [Apud, 12].

Autorii definesc valoarea din perspectiva cunoașterii științifice, dar și a cunoașterii artistice. Vi. Pâslaru susține, că valoarea se găsește, în opoziția naturală pe care noi o stabilim, între important și accesoriu, principal și secundar, semnificativ și nesemnificativ, esențial și accidental, justificabil și nejustificabil. Valoarea în sine nu există, există dorința pentru ceva pe care îl definim ca valoare. Valoarea se naște din atitudinea (raportarea) omului față de lucrurile din interior – exteriorul său [23].

În sistemul de învățământ, formarea profesională inițială și continuă este fundamentată de axiologia educației, care prezintă un repertoriu valoric [21] dat fiind faptul, că ființa umană stabilește valorile conform scopului spre care aspiră, circumstanțelor exterioare și dispozițiilor sale sufletești. Din punctul de vedere al autorilor Nelu Vicol, Lilia Voloh „configurația de valori în contextul formării profesionale inițiale și continue ar trebui să fie fundamentată de un algoritm axiologic, în baza căruia se vor explora și se vor modela valorile socio-umane și profesionale din perspectivă inter-/transdisciplinară și se va operaționaliza: a) sensul de posibilitate, de însușire, de valoare, de semnificație a dezvoltării, pe care îl edifică valențele mediului educațional; b) sensul de selectare din valorile antrenate ale culturii pe acelea ce răspund noilor solicitări ale educației; acest sens valorifică valențele mediului educațional; c) sensul de însușire, de însemnătate, de merit, de eficacitate, de putere și de sumă a calităților ce dau preț unor fapte, ființe, fenomene, idei, pe care îl avansează cuvântul „valoare” în

contextul sistemului educațional”. Formarea profesională implică conștientizarea ideii de a potențializa valorile naționale și de a le dimensiona în postmodernitate pentru a aparține unui spațiu social și cultural comun [27]. Un model de dimensionare a valorilor profesionale prezintă autorii ucraineni V. Z. Antoniuk, N.I. Aleandar, O. S. Bartkiv, et al în studiul „Sistemul de valori al studenților universităților pedagogice în procesul de formare profesională inițială” [3].

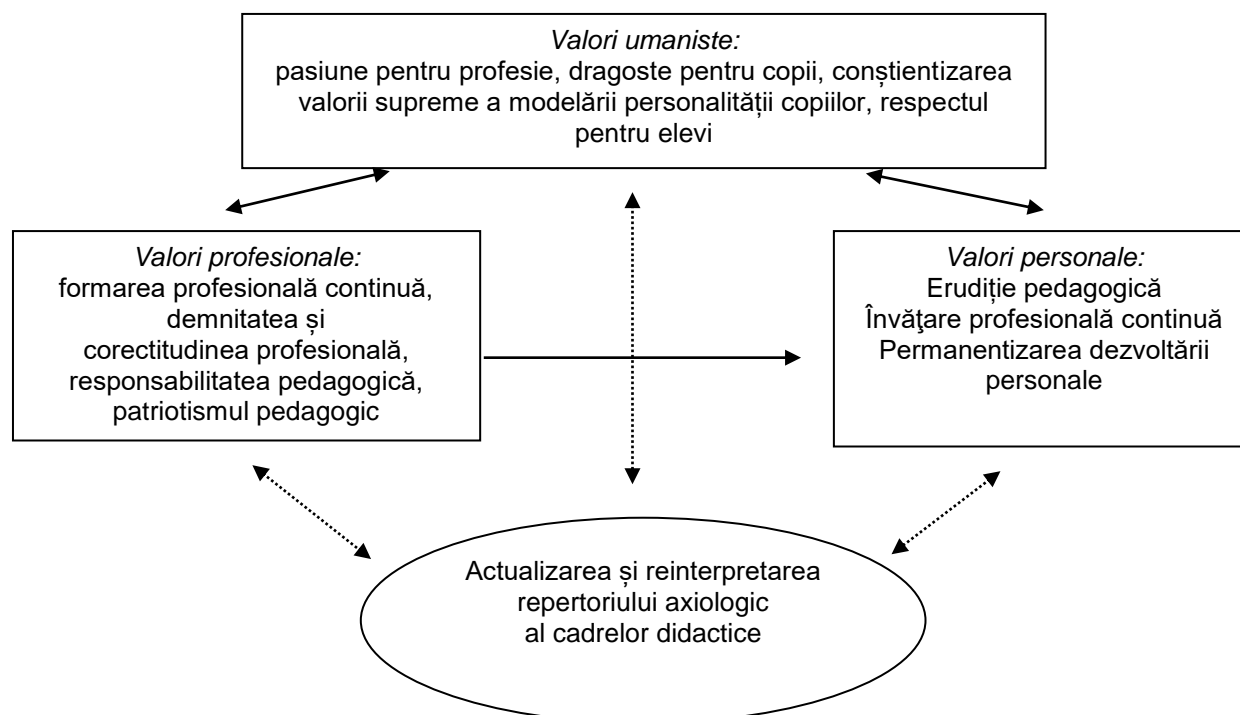


Fig. 1. Sistemul de valori al studenților universităților pedagogice în procesul de formare profesională inițială (V. Z. Antoniuk, N.I. Aleandar, O. S. Bartkiv, et al) [3]

Constatăm din Figura 1 conexiunile în repertoriul axiologic al cadrelor didactice, un loc aparte fiind atribuit valorilor umaniste. Reinterpretarea semnificației valorilor profesionale rezultă din caracterul dinamic al filosofiei educației.

În opinia savantului S. Cristea, [12] „formarea continuă a personalului didactic se produce la nivel intern prin consilii profesionale, consilii consultative, cercuri pedagogice, studiu individual, lectorate, parteneriate pedagogice, conferințe pedagogice etc, acestea contribuind la îmbunătățirea culturii organizaționale a instituției, a relațiilor interpersonale și generând reglarea-autoreglarea continuă a activității pedagogice în raport cu pluralitatea de roluri asumate ca urmare a cererii sociale.

Autorul argumentează necesitatea dezvoltării personale și socioprofesionale a cadrelor didactice prin actualizarea competențelor de bază, favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării și stimulării cercetărilor pedagogice/a inovațiilor; aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei, dezvoltarea comportamentelor psihosociale valoroase etc [9].

Imperativele axiologice de formare ar trebui luate în considerare atunci când proiectarea oricărui model pentru formarea avansată a profesorilor deschide oportunități suplimentare pentru integrarea profesională la nivel internațional [16]. Din aceste rațiuni



orientarea pozitivă a educației se realizează prin angajarea *axiologică* pentru realizarea educației *prin și pentru valori*, ființa umană reprezentând valoarea supremă. Valorile educației angajează toate tipurile de valori, create sau necreate de om, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de *teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia* educației [Apud, 26, p. 14].

Valorile se referă la stări sau moduri de acțiune considerate a fi dezirabile, cu rol esențial în orientarea acțiunilor umane, în stabilirea obiectivelor și scopurilor de atins, a strategiilor de acțiune. Valorile transformă procesul de învățămînt într-un sistem orientat individual, la baza căruia se află democrația, pluralismul, libertatea, toleranța și altele [26, p. 16]. „*Educația se va centra pe un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, atașat unor valori constante și fundamentale*” [Ibidem 26, p. 119]. Deci, acțiunea educativă în context axiologic se va desfășura conștient urmărind realizarea finalităților.

Conform viziunii cercetătorilor, educația din perspectivă axiologică impune operarea distincției între două planuri de raportare la perimetrul valorilor: planul teoretic, asigurat prin degajarea unui orizont în științele educației, care poate fi numit *axiologia educației* sau *axiologie pedagogică* și planul practic, pe care îl vom circumscrie prin expresia de *educație axiologică* care propune orientarea axiologică explicită a praxisului educațional [13, p. 116].

Formarea cadrelor didactice vizează un șir de caracteristici esențiale pentru evoluția profesională a cadrelor didactice: *intervenția profundă în dezvoltarea potențelor existente ale persoanei, schimbarea la nivel de cunoștințe, comportamente, atitudini, însă, în mod special, se pune în valoare orientarea formării continue spre actualizarea/dezvoltarea sistemului de competențe profesionale* [12, p. 54]. Profesionalizarea cadrelor didactice constituie domeniul prioritar al documentelor de politici ale educației la nivel internațional, corelat cu condițiile socio-psihipedagogice pentru realizarea obiectivelor de performanță stabilite și luarea deciziilor importante în concordanță cu politica generală a domeniului de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

În acest sens, sunt accentuate mecanismele conceptuale necesare să determine într-un mod autentic elaborarea produselor teoretice și praxiologice la nivelul formării profesionale continue. Rezultatul obținut se observă la nivelul atestării cadrelor didactice, care conferă plus valoare pentru avansarea în carieră a cadrelor didactice, la nivelul relaționării activității în cadrul clasei de elevi, contribuind la coordonarea eficientă a managementului clasei de elevi etc.

Condiția unei bune educații și a valorizării copilului constă în consolidarea achizițiilor valorice în comportamente, deprinderi pozitive și virtuți personale, inclusiv dezvoltarea deprinderilor de analiză reflexivă a evenimentelor din viața profesională [13, p. 89]. Menționăm faptul că în procesul educației axiologice nu poate fi abordată problema valorizării imediate a individului.

În acest context, A. Chircev consideră argumentat, că există trei niveluri de interiorizare a valorilor: *nivelul acceptării unei valori* – acest nivel presupune doar o *acceptare afectivă*, dar fără a fi prezentă convingerea. Valoarea *acceptată* va fi



interiorizată sau nu, în funcție de influențele educative ulterioare; *nivelul preferinței pentru o anumite valori* – acest nivel presupune selecția valorii dintr-o multitudine existentă, întrucât oamenii își selectează un sistem de valori, acestea fiind numite valori personale și *nivelul participării/ angajării* care implică un grad mare de certitudine favorizând interiorizarea și propagarea valorilor.

Formarea profesională inițială și continuă se va desfășura prin „proba timpului” – valorile eterne/perene (adevărul, dragostea, toleranța, mila, compătimirea, puritatea, desăvârșirea...), prin „proba socială” – valorile comunității naționale sau general-umane (patriotismul, devotamentul, prietenia, munca, libertatea, bunul simț, bunăvoința, omenia...) și prin „proba contemporaneității” – valorile epocii (egalitatea, fraternitatea, pacea, democrația, interculturalitatea...) [14].

În concluzie, procesele declanșate de evoluția gândirii pedagogice ca răspuns la metamorfozele sociale, produc schimbări la nivelul paradigmei de semnificare, înțelegere și apreciere a referențialului axiologic al profesiei didactice cu profund caracter dinamic. Premisa reconsiderării permanente a referențialului axiologic este permanenta integrare a valorilor pedagogice în acțiunile educaționale. În acest context, valorile acționează ca și componente principale ale structurii personalității cadrelor didactice determinând focalizarea spirituală a activității pedagogice în acord cu exigențele contemporaneității [9].

Lumea valorilor conduce educații spre umanitate, spre o lume întemeiată pe libertate, bine și autonomie valorică, în care ființa se va regăsi ca rațiune, sensibilitate și voință, deoarece „valorile spirituale presupun noblețea spiritului, sensibilitate delicată, un nivel înalt de cultură și de educație...” [23].

O valorizare eficientă va genera reflecții axiologice, transpunerea valorilor în comportamente și dezvoltarea propriilor criterii valorice. Soluționarea conflictelor și ierarhizarea valorilor implică eforturi enorme deoarece absența unor valori specifice activității pedagogice presupune neputința comunității profesionale de a discrimina valorile și de a conferi semnificație pedagogică valorilor.

Referințe bibliografice:

1. ALBU, G. A Comparative Approach on the Axiological Values and Options of Pre-Academic Teachers at the Beginning of the Third Millennium. Case Study. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, 203, pp. 327–334 [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.303>;
2. ANTONIUK, V. et al. Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues. In: *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022, 22(6) [online] [citată 10 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5238>;
3. ANTONIUK, V. Z., ALENDAR, N. I., BARTKIV, O. S., HONCHARUK, O. V., DURMANENKO, O. L. Axiological Approach in Professional Pedagogical Education. In: *Linguistics and Culture Review*. 2021, 5(S4), pp. 687-699 [online] [citată 11 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1709>;
4. ATKIN, J. *De la valori și convingeri despre învățare la principii și practică*, 1996 [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <http://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/1124.pdf>;
5. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. *Filosofia educației*. Note de curs. Bălți, 2021. 159 p. [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5102/1/Filosofia%20educatiei_Borozan.pdf;
6. BULANKINA, N., UMBRASHKO, K., NAN, L., YUMEN, S. Axiological Component of Professional Readiness of a Modern Teacher to Work in the Aspect of the Cross-Border Region. SHS Web of



- Conferences. 2019, 70, 02002. [online] [citat 12 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002002>;
7. CALLO, T. *Pedagogia atitudinilor*. Chișinău, 2014;
 8. COJOCARIU, V. M. Axiological Options of High-School Teachers – a Comparative Analysis. In: *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017, pp. 663-671 [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.81>;
 9. COJOCARIU, V. M. Câteva perspective complementare în înțelegerea universului axiologic al profesorilor. 2018. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Pe net]. 5(1), pp 001-008 [online] [citat 10 oct. 2022]. Disponibil de la: www.prosoc.eu;
 10. COJOCARIU, V. M. Anchor-values of the Axiological Universe of Primary Teachers. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, 180, pp. 524–530 [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.154>;
 11. COJOCARU-BOROZAN, M., BUSHNAQ, T., ȚURCAN, L. Tolerance towards Cultural Diversity in Education. In: *GIDNI*, vol. 2, 2015. pp. 39-43 [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: https://www.academia.edu/35566938/TOLERANCE_TOWARDS_CULTURAL_DIVERSITY_IN_EDUCATION;
 12. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7;
 13. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: E.D.P. 1995. 160 p. ISBN 973-30-4398-2;
 14. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/5238/4989> [online] [citat 13 oct. 2022];
 15. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Perspective%20traditionale%20si%20axiologice%20in%20formarea%20profesionala.pdf [online] [citat 13 oct. 2022];
 16. https://www.researchgate.net/publication/340690815_Designing_the_Model_of_Professional_Development_of_Teachers_Taking_into_Account_Axiological_Imperatives_of_Continuing_Education [online] [citat 15 oct. 2022];
 17. HUNCĂ, M. *Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale*. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016. 163 p.;
 18. IVIN, A.A. *Axiology*. Moscow: LitRes. 2020;
 19. LEFTER, L. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev*. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018. 218 p.;
 20. MARGA, A. (coord.) Trif, E. (raportor). *Universitatea și valorile sociale, Raport elaborat în cadrul proiectului POSDRU. Calitate și leadership pentru învățământul superior românesc. 2009* [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: http://www.edu2025.ro/UserFiles/File/LivrabileR1/diagnostic_panel4.pdf;
 21. PETRE, A. *Filozofia valorilor*. București, 1997. ISBN 973-683-017-9;
 22. PETROVSCHI, N. Valorile – sistem de referință în activitatea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. 14 mai 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, 2021, pp. 15-18. ISBN 978-9975-3336-2-7;
 23. PÂSLARU, V. *Educație și identitate: Termeni de referință*. Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”, Proiectul „Portal de resurse lingvistice”;
 24. SMYRNOVA, T. et al. The Axiological Approach to the Training of Students of Pedagogical Universities. In: *Linguistics and Culture Review*. 2021, 5 (S4), pp. 171-182 [online] [citat 10 oct. 2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS4.1570>;
 25. TOMAR, B. Axiology in Teacher Education: Implementation and Challenges. In: *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 2014, Vol. 4, Iss. 2 Ver. III (Mar-Apr. 2014), pp. 51-54 [online] [citat 12 oct. 2022]. Disponibil: www.iosrjournals.org.;
 26. ȚURCAN-BALȚAT, L. *Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței*. Ch.: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p. ISBN 978-9975-46-242-6;
 27. VICOL, N., VOLOH, L. Perspective tradiționale și axiologice în formarea profesională. In: *Univers Pedagogic*. 2015, nr. 3(47), pp. 62-67. ISSN 1811-5470;
 28. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf.

**STRATEGII DE STIMULARE A COMPETENȚELOR DE PROIECTARE
LA CADRELE DIDACTICE
STRATEGIES FOR PROMOTING DESIGN SKILLS IN TEACHERS**

***Tatiana BOTEZAT, directoare adjunctă, grad managerial doi,
profesoară de informatică, grad didactic doi,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: În acest articol sunt evidențiate aspecte ale proiectării constructiviste, este argumentat rolul competențelor de proiectare didactică constructivistă în eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare și sunt exemplificate strategii de formare profesională a cadrelor didactice în cheia proiectării constructiviste.

Cuvinte-cheie: competențe profesionale, competențe de proiectare pedagogică, cadre didactice, proiectare didactică

Abstract: The aspects of constructivist design are highlighted in the article. The role of constructivist didactic design skills in streamlining the teaching-learning-evaluation process is argued, and professional training strategies for teachers in the key to constructivist design are exemplified.

Keywords: professional skills, pedagogical design skills, teaching staff, didactic design

Formarea și dezvoltarea continuă a competențelor de proiectare la cadrele didactice, a devenit în didactica modernă o necesitate menită să ajute pedagogii să asigure realizarea eficientă a procesului educațional în școală și sporind capacitatea de adaptare cerințelor și solicitărilor sistemului educațional. Or, profesorul are menirea „de a învăța cum să învețe” prin implementarea proiectarea didactică constructivistă, deosebită de cea tradițională. Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Deci, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din această perspectivă, orice activitate în cadrul paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă” [4, p. 257].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o perspectivă de devenire profesională a cadrului didactic în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue, persoanele formate constituie nu doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii [3, p. 33].

Luând în considerare noile cerințe ale societății și cele impuse de schimbările sociale, sistemul de formare continuă (constituit din totalitatea organelor, organizațiilor, instituțiilor, unităților economice a căror activitate este orientată spre formarea continuă) este nevoit să se adapteze la noile necesități și propuneri ale pieței muncii. Acest sistem trebuie să devină o pârghie importantă în tranziția la o societate democratică,



bazată pe economia de piață, care ar corespunde standardelor europene și internaționale, ar fi orientată spre necesitățile pieței muncii, formarea resurselor umane de înaltă calificare, pentru susținerea și dezvoltarea economiei naționale. Tendințele dezvoltării sistemelor de formare continuă a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Specificul formării continue a cadrelor didactice din învățământul general, în plan național, este determinat de politicile educaționale promovate de guvern, de contextul socioeconomic al țării, în general, și al sistemului de învățământ, în particular:

- orientarea sistemelor de formare spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- asigurarea calității în formarea continuă, prin orientarea la standardele de formare continuă a personalului didactic;
- implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității profesionale, care constituie principalele orientări moderne din domeniul dezvoltării sistemelor de formare continuă a cadrelor didactice [5, p. 7].

Subliniind rolul primordial al formării continue, T. Callo consideră că accentul trebuie pus pe calitatea satisfacerii nevoilor reale ale beneficiarilor într-o perioadă îndelungată de timp. Avantajele formării continue constau în asigurarea unui profit informațional structurat de cunoștințe funcționale, a unui adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, a unui plus de motivație și atitudine, reflectate în activitatea ulterioară, care va duce la creșterea calității și eficienței procesului educațional [1, pp. 17-20].

În acest sens, vorbim despre dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Dicționarul de pedagogie definește competența prin „capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu” [2, p. 78].

Competența profesională a pedagogului reprezintă ansamblul capacităților cognitive, afective, motivaționale, care împreună cu trăsăturile de personalitate îi oferă calitățile necesare desfășurării unei activități didactice care îndeplinește obiectivele propuse și are rezultate foarte bune. Competențele pentru profesia de învățător sunt realizate sistemic, integrate competențelor generale pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social și competențelor pentru profesia de cadru didactic în general. În opinia autorilor Ioan Jinga și Elena Istrate „competența profesională a pedagogilor din învățământ derivă din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare. Educatorul din învățământ transmite informații elevilor săi. În acest scop, el le selecționează și le prelucrează din punct de vedere didactic, pentru a le adapta la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înțelegere. Totodată, pedagogul creează situații de învățare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate și proiectează strategii de predare-învățare care să asigure succesul școlar cu un număr cât mai mare dintre elevii pe care-i instruieste. El dirijează apoi învățarea, o controlează și o evaluează, îndeplinind însă și rolul de consilier. În acest context, educatorul îi îndrumă pe elevi și la alte surse de informație (decât el însuși) și îi familiarizează cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală.” [6, p. 48].



Ioan Jinga înțelege prin *competență profesională a cadrelor didactice* 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 de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia [Ibidem, p. 78].

Procesul de formare continuă a competențelor de proiectare pedagogică la cadrele didactice trebuie să se realizeze în baza standardelor ocupaționale sau standardelor de formare continuă, care reprezintă un document organizat pe unități de competențe, prin care se descriu în anumite unități normative rezultatele învățării celor care au participat la un program de formare continuă și trebuie să le demonstreze la finele lui. O deosebită atenție în dezvoltarea competențelor de proiectare pedagogică este acordată aplicării principiilor constructivismului. Într-o lume a erelor, galaxiilor, a valurilor multiple și diverse, spune Laurențiu Șoitu, era constructivismului are o valoare de sinteză integratoare și de proiecție a momentului în cele viitoare. Dintre cele patru mari întrebări pe care și le pun profesorii, CE voi face cunoscut? CUM voi face? CU CE voi realiza? și ÎN CE MOD voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut?, constructivismul este interesat de CUM cunoaștem? Nu CE?, precizează același autor [7].

Din perspectivă constructivistă, proiectarea instruirii marchează trecerea de la sensul tradițional prescriptiv, normativ, cu sugerarea de rețete ale procedurii, care dă alte soluții decât cele reale. Proiectarea constructivistă ajută profesorul să creeze situații autentice și să ghideze elevii în înțelegerea și rezolvarea problemelor reale. Constructivismul nu oferă o rețetă unică de proiectare, ci principii specifice acestei abordări, care permit adaptarea la situațiile reale ale cunoașterii. Spre deosebire de proiectarea tradițională, cea constructivistă poate fi prezentată ca o hartă conceptuală, ca o succesiune de analize de sarcini, ca o intercalare progresivă a noilor experimente în cele anterioare, ca o expunere de întrebări-probleme și răspunsuri construite etc. În acest tip de proiectare profesorul are o imagine superficială asupra experienței elevului, asupra modului de procesare și formare a schemelor mentale, de aceea nu prevede înțelegerea științifică, ci suplinește cunoașterea prin metode de facilitare, sugerare, îndrumare.

Proiectarea constructivistă deci, nu este o tehnologie a cunoașterii strict aplicată. Aceasta implică variate strategii și modele de construire a cunoașterii pentru diferite categorii de elevi întru a se respecta teza de bază: cunoașterea se construiește întâi în mod propriu, apoi prin colaborare. Astfel, putem vorbi de conceperea proiectării în: variante metodologice; alternative strategice; moduri de structurare, prezentare, desfășurare.

Proiectarea constructivistă nu se axează pe controlul riguros al pașilor învățării, ci pe observarea permanentă a modului și nivelului de angajare în demersul cunoașterii, care vizează procedurile utilizate, dar nu rezultatele imediate, progresul, calitatea formării și a participării. Acest tip de proiectare didactică prevede activități flexibile,



construcția cunoașterii fiind personalizată, iar strategiile nu sunt impuse, dar sugerate prin îndrumări și oferire de suport procedural.

Profesorul acționează tot în mod constructivist, parcurgând mai multe faze de elaborare: de anticipare (pregătire), proiectarea propriu-zisă, realizarea proiectării („proiectare în acțiune”, „proiectarea dezvoltării”) [Ibidem, p. 79].

În faza de pregătire, el își analizează experiențele anterioare și noile sarcini, resursele și contextul real, elevii și stilul lor cognitiv, modelele posibile, astfel încât schițează un prototip de proiect. Cea de-a doua fază vizează elaborarea proiectului după modelele strategice de construire a învățării: prelucrarea informațiilor, înțelegerea situației și conceptualizarea ei, efectuarea raționamentelor necesare, rezolvarea problemelor, luarea de decizii. Realizarea proiectării sau proiectarea dezvoltării implică creativitate, adaptări la situații concrete, măiestria profesorului în construirea cognitivă, științifică a instruirii. Așadar, profesorul nu poate fi rigid nici în proiectarea propriu-zisă, nici în aplicarea ei. Astăzi, de pe poziție constructivistă se elaborează proiecte în manieră interpretativă, critică. În acest caz, proiectarea este un proces de rezolvare a unei probleme, un proces decizional care cere prelucrare, interpretare, corelare, căutare de soluții, alcătuire de rețele cognitive, prototipuri. De aceea, „evenimentele instrucționale” sunt înlocuite cu „evenimente de învățare sprijinită”, în prim-plan plasându-se nu acțiunile profesorului, ci ale elevului [7, p. 34].

Literatura de specialitate menționează existența a peste 300 de metode și procedee cognitiv-constructiviste, una dintre cele mai des utilizate fiind metoda *analizei de sarcină și a contextului*, care apropie cunoașterea, instruirea și obiectivele de pregătire a elevilor pentru soluționarea problemelor reale ale vieții. Spre deosebire de metoda analizei clasice, care pune accent pe comportamentul final observabil și măsurabil pentru organizarea informațiilor și asimilării lor, analiza de sarcină și a contextului se concretizează pe procesele cognitive și luare de decizii. Proiectarea constructivistă se sprijină și pe alte metode și tehnici, cum ar fi: *metoda reflecției*, care impune interpretarea contextuală, cauzală; metoda comparării, care valorifică experiența, informațiile anterioare ale profesorului etc. Dar, indiferent de metoda aplicată, elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a se orienta în multiple situații, de a se automotiva, de a înțelege scopul, de a analiza condițiile, a percepe instrumentele cu care își va clădi cunoașterea.

În practica structurării unui proiect în manieră constructivistă este preferat *modelul portofoliului proiectării*, care permite a cuprinde rezultatele întregii acțiuni de planificare: variante de analiză, prelucrări ale conținutului, materiale pentru acțiunile de cunoaștere, sarcini de lucru, ipoteze de verificat, experiențe anterioare, corelații intra- și interdisciplinare, obiective, instrumente de evaluare, instrumente pentru construirea cunoștințelor, metode etc. Astfel, profesorul abordează activitatea ca o problemă de rezolvat, ceea ce îi permite să fie creativ.

Spre deosebire de proiectarea tradițională, care prevede în detaliu acțiuni de obținere a comportamentelor așteptate, cea constructivistă se axează pe tehnicile construirii cunoașterii și învățării, profesorul fiind solicitat să demonstreze competență, capacitatea de a anticipa și a opera modificări. Astfel, proiectarea constructivistă este o



construcție anticipată, care se reconstruiește continuu, în funcție de situații, de contingentul elevilor etc.

Activând în calitate de director adjunct în liceu, una dintre responsabilitățile fișei de post este monitorizarea proiectării și realizării activităților curriculare. În acest sens, am planificat și realizat un șir de activități cu cadrele didactice pentru a le spori competențele de proiectare pedagogică a acestora.

Am pornit de la *Dezbaterea „Modelul tradițional și modelul constructivist de proiectare a activității educaționale”*. Am solicitat opinia cadrelor didactice față de proiectarea tradițională a demersului didactic și față de proiectarea constructivistă a activității educaționale. O parte dintre pedagogi au argumentat modelul tradițional al proiectării și l-au analizat ca fiind cel mai eficient. Aceștia au menționat faptul că proiectarea didactică tradițională reprezintă acel model eficient centrat asupra conținuturilor, asupra acțiunii de predare subordonând obiectivele, metodologia și evaluarea într-o logică proprie a conținutului, care suprasolicită transmiterea de cunoștințe, dirijarea exclusivă a instruirii, unilateralizarea procesului de formare a elevilor. Ceilalți pedagogi susțin proiectarea tradițională a demersului didactic, însă consideră că proiectarea constructivistă a activităților educaționale este foarte eficientă dacă corect o implementezi în cadrul activităților educaționale. În cadrul acestei dezbateri s-a făcut o analiză a proiectării demersului educațional atât tradițional, cât și constructivist. Am observat că pedagogii au remarcat faptul că anume proiectarea constructivistă sporește gradul de activare cognitivă a elevului și îl face pe elev să valorifice informațiile colegilor în construirea cunoașterii proprii.

Eficient a fost *Seminarul metodic „Constructivismul – pas spre modernizare”*. În cadrul acestui seminar am familiarizat cadrele didactice cu specificul proiectării constructiviste, am evidențiat valoarea formativă a metodelor inductive și deductive specifice învățării constructiviste, am discutat metodologia realizării unei învățări constructiviste. La final, pedagogii au argumentat necesitatea demersului didactic constructivist și au evidențiat faptul că prin acest tip de proiectare elevii învață mai eficient și își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor acumulate.

O altă activitate metodică realizată cu profesorii școlari a fost *Masa rotundă „Modele de proiectare constructivistă”*. În cadrul discuțiilor cadrele didactice au menționat că sunt necesare schimbările în activitatea educațională și aceasta trebuie să se producă chiar de la ei. Am prezentat modalitățile de proiectare constructivistă bazate pe etapele lecției. Cadrele didactice au manifestat interes și atitudine pozitivă față de analiza acestora și au afirmat că proiectare constructivistă facilitează învățarea temeinică în contextul corelării educației formale și nonformale, educației bazate pe experiențele proprii și pe dezvoltarea cunoștințelor anterioare.

Efecte didactice a avut *Trainingul „Demersul constructivist în clasa de elevi”*, prin care ne-am propus activități practice de elaborare a unui proiect didactic de tip constructivist utilizând unul dintre modelele prezentate și analizate anterior. În timpul trainingului am observat că profesorii au lucrat cu entuziasm și cu plăcere, deoarece modelele constructiviste sunt foarte diverse și nu sunt raportate la un standard



concretizat. La finele trainingului, cadrele didactice au concluzionat că spre deosebire de maniera clasică de proiectare tradițională a demersului didactic, profesorul constructivist concepe învățarea ca pe un proces de investigare a înțelesurilor și de aplicare a proceselor mentale în vederea înțelegerii noilor experiențe. Prin urmare, cunoașterea este un proces activ de construcție din partea subiectului, iar cogniția are o funcție adaptativă, de organizare a lumii experiențiale.

Prin activitățile proiectate și realizate cu cadrele didactice am reușit să contribuim la următoarele schimbări comportamentale ale acestora și ale elevilor și anume: lecțiile sunt interactive; elevii au devenit actori principali în formarea lor, acordă și oferă întrebări, iau decizii independente, argumentează opinii; la lecție sunt create situații de învățare pentru dezvoltarea transdisciplinară; învățarea este considerată o deschidere de noi posibilități; elevilor li se lasă timp pentru pauze de gândire și de relaxare; metodele și principiile predării constructiviste sprijină învățarea autonomă, activă, situațională. De asemenea, cadrele didactice manifestă flexibilitate, sensibilitate și responsabilitate, abilitate în identificarea și rezolvarea problemelor elevilor, adaptare continuă a planurilor și materialelor pentru a valorifica ideile și competențele elevilor.

Referințe bibliografice:

1. CALLO, T. Conceptul dezvoltării profesionale. In: *Univers Pedagogic*. 2004, nr. 1, pp. 17-20. ISSN 1811-5470;
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X;
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6;
4. GUȚU, VI. *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*. Vol. II. Chișinău: USM, 2009. 391 p. ISBN 978-9975-70-795-4;
5. GUȚU, VL.; CINCILEI, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază*. Chișinău: Ce Pro Didactica, 2010. 98 p. ISBN 978-9975-9905-5-4;
6. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL, 2008. 568 p. ISBN 978-973-571-632-5;
7. ȘOITU, L. *Constructivismul – știință, metodă, modă* (prefață la H. Siebert). Iași: Polirom, 2001. 47 p.

CZU 37.015.3:371.135

**GESTIONAREA ARDERII PROFESIONALE – FACTOR MOTIVANT ÎN FORMAREA
PERSONALITĂȚII CADRULUI DIDACTIC MODERN
MANAGING PROFESSIONAL BURNOUT – A MOTIVATING FACTOR IN THE
PERSONALITY FORMATION OF THE MODERN TEACHING FRAMEWORK**

***Diana CALUȚCHI, metodistă, grad didactic unu,
Instituția de Educație Timpurie „Scufița Roșie”, Drochia, Republica Moldova***

Rezumat: Acest articol abordează problema fenomenului arderii profesionale în rândul cadrelor didactice moderne, criteriile principale care caracterizează burn-out-ul, efectele pe care le are asupra pedagogilor. În articol sunt descrise factorii, ce provoacă arderea profesională, etapele și modelele tipice de comportament ale pedagogilor în astfel de momente. Autorul propune metode de prevenire și gestionare a arderii profesionale.

Cuvinte-cheie: arderea profesională, etapele burnout-ului, asigurarea stării de bine, profilaxia arderii profesionale, gestionarea arderii profesionale



Abstract: *This article addresses the problem of the phenomenon of professional burnout among modern teachers, the main criteria that characterize burnout, the effects it has on pedagogues. The article describes the factors that cause professional burnout, the stages and typical behavior patterns of pedagogues in such moments. The author proposes methods to prevent and manage occupational burnout.*

Keywords: *professional burnout, stages of burnout, ensuring well-being, prevention of professional burnout, management of professional burnout*

În lumea contemporană, cadrele didactice din învățământul general investesc foarte multă energie și efort în sarcinile pe care trebuie să le gestioneze și să le rezolve la locul de muncă: în planificarea, organizarea și realizarea activităților de predare-evaluare, în comunicare eficientă cu toți actanții procesului educațional și în dezvoltarea profesională continuă. Pentru realizarea cu succes a activităților profesionale pedagogii cheltuie o cantitate extraordinară de energie – atât fizică, cât și mentală.

Reforma continuă din învățământ, schimbările permanente constituie factori de stres pentru fiecare cadru didactic. Astfel, locul de muncă nu mai este un mediu favorabil, ci în fața pedagogilor apare un număr mare de sarcini noi, dificile și urgente pentru realizarea cărora se stabilesc termeni limită restrânși. Organismul nostru nu are resurse nelimitate. Dacă ar fi așa, aș putea să răsturnăm și munții [1].

Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această meserie. Aptitudinea pedagogică conferă o mare flexibilitate cadrului didactic, favorizând o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unor situații educative [4]. În acest context, în timp, bucuria succesului și emoțiile realizărilor devin din ce în ce mai dificil de atins.

În aceste condiții la un procent mare a cadrelor didactice scad reușitele și rezultatele profesionale, ceea ce înseamnă că lucrul lor este mai puțin eficient, apar consecințe negative, uneori chiar devastatoare, pe plan fizic, psihic, social și emoțional. Acest fenomen se numește arderea profesională sau „burn-out” (în engleză – ardere). Termenul „burn-out”, numit și sindromul muncii în exces, a apărut pentru prima dată în anul 1974. El a fost folosit de către psihologul american Herbert Freudenberger, în cartea sa *Burnout: The High Cost of High Achievement*. El a definit inițial epuizarea ca „dispariția motivației sau a stimulării angajatorului”.

În opinia cercetătorului american Christina Maslach, burn-out-ul se caracterizează prin trei criterii principale:

- epuizare profesională (oboseală sistematică, indispoziție, lipsa bucuriei la succes etc.);
- cinism/ detașare (dezumanizarea în relația cu celălalt, sentimentul singurătății, izolare treptată de oameni, imaginea negativă față de sine și alții etc.);
- sentimente de capacitate profesională redusă (indiferență, incapacitate de apreciere adecvată a muncii sale, dorința de a schimba locul de muncă etc.) [3, 6].

Arderea profesională este o schimbare a personalității, caracterului, orientărilor valorice, comportamentului și a altor calități care apar sub influența activității profesionale.

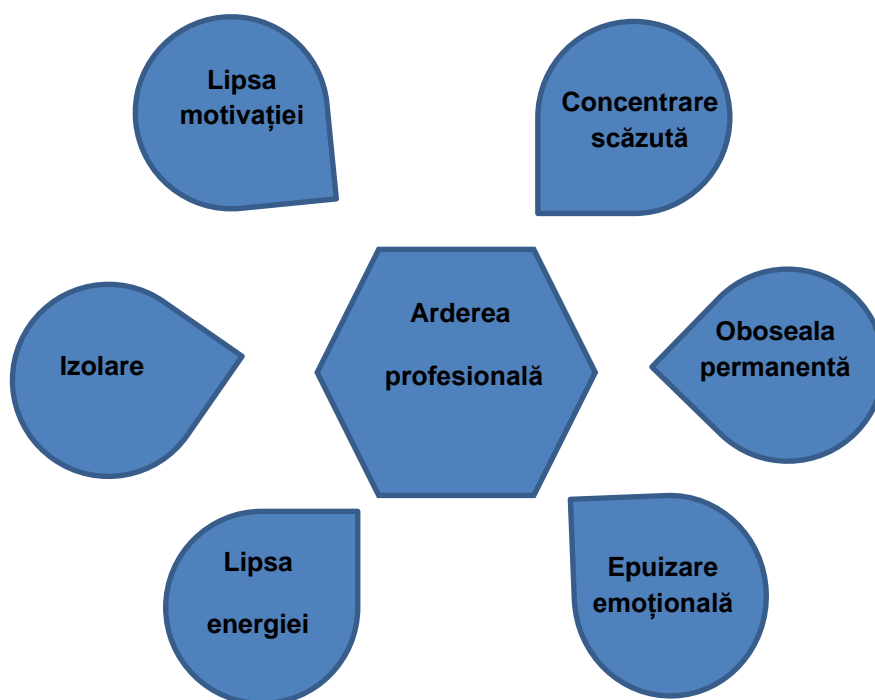


Fig. 1. Criteriile „burn-out-ului”

Deci, arderea profesională influențează starea de bine psihologică și fizică a cadrului didactic, afectează calitatea și capacitatea de muncă. Efectul radical al arderii profesionale constă în scăderea nivelului de dezvoltare a copiilor.

Pradă a sindromului arderii profesionale poate deveni orice angajat, în special, reprezentanții profesiilor din sistemul relațional „om-om” [5]. De ceva timp, burnout-ul nu mai este un mit și el poate să paralizeze pe oricine dintre noi la un moment dat. Primul pas în combaterea arderii profesionale este înțelegerea factorilor care contribuie la aceasta.

Cauzele apariției burn-out-ului, sau arderii profesionale sunt diverse. După Alvin Toffler societatea contemporană se caracterizează prin „mare diversitate de stiluri de viață, fragmentarea relațiilor interpersonale, renunțarea la permanență, suprasolicitare informațională, stresul decizional”.

Cercetătorii identifică un șir de factori ce provoacă arderea profesională în rândul cadrelor didactice.

Factori externi:

- Încordare psiho-emoțională cronică;
- Suprasolicitare cognitivă (analiza și memorizarea informației, soluționarea activă a problemelor etc);
- Planificare inefficientă (volumul mare de muncă, suprasolicitarea, prelungirea programului de lucru);
- Stabilirea unor performanțe irealizabile;
- Sarcini multiple și/ sau diverse;
- Hiperresponsabilitate;
- Mediu cu presiune permanentă, presiuni de timp nerezonabile;



- Climat psihologic nefavorabil în colectivul de muncă (conflicte/ tensiuni între „conducător-subaltern”, „coleg-coleg”);
- Lipsa comunicării și a sprijinului din partea managerilor, colegilor, familiei;
- Incapacitatea (imposibilitatea) de deconectare de job;
- Stilul de conducere neeficient, prea sever „bărbătesc”, care trezește sentimentul insecurității, sau prea moale „femenin”, care duce la creșterea anxietății (strategii de conducere oscilatorii) etc.

Factori interni:

- Interiorizarea intensivă a circumstanțelor activității profesionale;
- Dorința obsesivă de perfecțiune, dorința exagerată de performanță;
- Rezistență scăzută la stres, impresionabilitatea și sensibilitatea ridicată;
- Toleranță scăzută la frustrare;
- Incapacitate sau capacitate redusă pentru relaxare și odihnă/ timp insuficient alocat;
- Lipsa încrederii în sine, stima de sine scăzută, incapacitatea de refuz;
- Dorința de a se afirma și de a fi remarcați;
- Motivația și dedicația emoțională prea mare sau insuficientă în activitatea profesională [6].

Factorii care declanșează sindromului burn-out pot survini și atunci, când cadrul didactic oferă mai mult, decât primește, sau în situații în care remunerarea este inadecvată, sau când cadrul didactic nu este pe măsură apreciat, promovat și motivat. Deci, „vinovatul” permanent va fi managerul instituției.

Reieșind din cele menționate deducem cât de importantă este prevenirea sau reducerea imediată și gestionarea a fenomenului de către administrația instituției de învățământ. Dar, înainte de a propune unele recomandări este necesar să descriem etapele burnout-ului și modelele tipice de comportament ale pedagogilor în astfel de momente:

Entuziasmul ideal – caracteristică oricărui cadru debutant, care abia se angajează îi place ce face, lucrează fără oprire. Procesul burnout-ului începe în momentul de vârf al activităților pedagogului, atunci când acesta este supraîncărcat. Altfel spus, sunt supuși arderii profesionale cei care au vrut să sară mai sus decât pot, irosind mai multă energie decât au.

Etapa de rezistență – se începe atunci, când un pedagog epuizat, pentru prima dată se confruntă cu procrastinarea și oboseala. El opune rezistență și se impune să lucreze împotriva voinței sale.

Etapa reacțiilor acute – când oboseala și irascibilitatea se acumulează. La această etapă deja este recomandată consilierea psihologică și ghidarea persoanei de către un specialist prin practici de relaxare.

Etapa epuizării fizice și emoționale complete. La această etapă, organismul are nevoie de odihnă, în caz contrar lucrătorii încep să caute un alt loc de muncă.

Etapa arderii profesionale complete. Această etapa reprezintă acel punct culminant la care ajungi în procesul de ardere profesională.



Deci, cum putem să rezolvăm problema arderii profesionale? Cum putem să spargem cercul vicios al stresului și să ne reîntoarcem în starea echilibrată și productivă? Cum am menționat mai sus, e mai ușor să previi arderea profesională decât să o vindeci.

Prevenirea arderii profesionale este un sistem de măsuri care permit unei persoane să rămână în profesie cât mai mult timp posibil și, în același timp, să evite abaterile în dezvoltarea personalității.

În esență fiecare cadru didactic modern în scopul profilaxiei acestui fenomen la nivel personal trebuie să acționeze pe mai multe arii:

- Aria mintală (managementul stresului și a emoțiilor, managementul timpului, stabilirea unor scopuri profesionale realiste);
- Aria fizică (managementul somnului și a odihnei eficiente, alimentație echilibrată și exerciții fizice);
- Aria socială (comunicarea eficientă, susținerea colegilor și a apropiaților, exprimarea asertivă în fața superiorilor etc.).

Rolul principal în lupta împotriva arderii profesionale este atribuit pedagogului însuși. Rezistența la stres și prevenirea arderii profesionale în rândul cadrelor didactice se atinge prin autoeducarea optimismului, delimitarea „zonei de lucru” de „zona de odihnă” fără programarea lucrului la domiciliu, prin dezvoltarea abilităților comunicaționale, ce permite îmbunătățirea comunicării în relații între „manager - cadrul didactic”, „cadrul didactic – cadrul didactic”, „cadrul didactic – copil”, „cadrul didactic – părinte”.

Fiecare pedagog trebuie să recunoască propriile simptome ale stresului și sursa stresului, să pregătească o strategie de analizare a situației, să planifice timpul și munca, să-și evalueze corect resursele și să ceară ajutor atunci când nu poate face față provocărilor. Fiecare cadru didactic trebuie să formeze competențe în dezvoltarea obiectivelor pe termen scurt și pe termen lung. Succesul în atingerea obiectivelor pe termen scurt mărește motivația pe termen lung.

Dezvoltarea creativității și realizarea creativă a sarcinilor de serviciu permit creșterea nivelului de satisfacție profesională pentru excluderea monotoniei, sentimentului de inutilitate și lipsei de încredere în forțele proprii. Relaxare periodică, practicarea sportului, respectarea pauzelor și respectarea modului sănătos de viață ajută la eficientizarea procesului educațional.

În cazul, în care pedagogului îi vine greu în realizarea activităților profesionale, el trebuie să apeleze la managerul instituției sau la un specialist în terapie cognitiv-comportamentală. Psihologii profesioniști dezvoltă recomandări care măresc rezistența la stres și împiedică apariția sindromului burnout. Dar fiecare cadru didactic trebuie să știe că ascultarea propriului corp și psihic este cea mai importantă tehnică pentru prevenirea arderii profesionale.

Desigur, niște strategii efective de profilaxie poate propune și administrația instituției educaționale după analizarea stării de bine și nivelului de satisfacție profesională a cadrelor didactice. Profilaxia sindromului burn-out la nivel organizațional presupune respectarea unui șir întreg de reguli:



- Crearea unui climat psihologic de lucru care să asigure cadrelor posibilitatea de a comunica cu alții, pentru discutarea problemelor, inclusiv și cu managerul instituției;
- Elaborarea recomandărilor pentru modificarea comportului necesar atingerii stării de bine a pedagogului;
- Eliminarea factorilor distractori;
- Cunoașterea și aplicarea metodelor și tehnicilor de combatere a stresurilor, de dezvoltare abilităților de rezistență la stres;
- Crearea condițiilor pentru autoperfecționarea și dezvoltarea profesională continuă, creșterea în carieră;
- Remunerarea „sănătoasă” a angajaților cu diplome, medalii etc.;
- Utilizarea metodei gamificare (metodă de rezolvare a problemelor prin joc, cu niveluri, recompense și realizări);
- Repartizarea corectă a sarcinilor de serviciu, astfel încât să se excludă supraîncărcarea unora dintre angajați;
- Diversificarea sarcinilor profesionale;
- Împărțirea corectă a responsabilităților și obligațiilor va permite managerului să minimizeze tensiunile/frustrările interne;
- Restructurarea personalității, eliminarea „complexului perfecționismului” în rândul unor cadre didactice și/sau manageriale (perfecționism, workoholism, supraresponsabilizarea etc.);
- Organizarea măsurilor corporative, care mărește productivitatea lucrului în echipă, sporește gradul de înțelegere între membrii colectivului, dezvoltă empatia etc.

Cu mare regret sindromul arderii profesionale - este actual în toată lumea și Moldova, nu este o excepție. În majoritate a cazurilor, directorii din Moldova nu se gândesc mult la bunăstarea psihologică a angajaților.

În general, angajații sunt tratați ca „resurse umane”, „consumabile” pentru producție, și nu ca oameni. Sunt exemple de bune practici la acest capitol, dar ele sunt puține deocamdată. De la cadrele didactice din Moldova tot mai des se aude „am ars la locul de muncă”.

Cerințele societății pentru calitatea educației sunt în creștere și, în consecință, pentru personalitatea cadrului didactic și rolul acestuia în procesul educațional. Munca de pedagog, desfășurată cu seriozitate și responsabilitate, cu dedicație și implicare, presupune un consum enorm de voință, diligență, creativitate.

Munca profesională a cadrului didactic se caracterizează prin încărcări semnificative asupra sferei sale psiho-emoționale. Dincolo de cunoștințe, în fiecare zi pedagogii fac mult mai multe: transmit atitudini și valori, deci dezvoltă caractere și formează personalități, consiliază și oferă suport emoțional, iar presiunea a crescut enorm, pe măsura provocărilor intelectuale și logistice, dar și a stresului general [6].

Dar cadrul didactic, uită de emoțiile, care se transformă treptat într-o „flacăra” în timp și continue activitatea profesională. Mai mult decât atât, un astfel de sindrom este



comun printre cei mai buni lucrători care dau tot ce este mai bun pentru munca lor în întregime, investesc sufletul. Ca urmare, ele ard mai luminoase decât toate și ard mai repede. Deci, burnout-ul este o adevărată problemă care devine din ce în ce mai gravă în fiecare an, iar oamenii se confruntă cu ea tot mai des. Ard profesional cadrele didactice din toate nivele, suferă aproape toți.

În scopul gestionării arderii profesionale pot fi atribuiți și următoarele recomandări și măsuri de combatere la locul de muncă, cum ar fi:

- Tehnica Ce? Ce? Ce? (Autocunoașterea- Ce pot? Ce vreau? Ce trebuie ? ...să fac...);
- Metoda incidentelor critice;
- Chestionare „Starea emoțională a cadrului didactic”, „Relații între colegi”, „Imaginea despre sine” etc.;
- Mini-prelegere „Factorii ce provoacă arderea profesională”, „Etapele burnout-ului”, „Strategii de prevenire și gestionare a burn-out-lui”;
- Jocul „Dețin mai mult control”;
- Harta de idei „Componentele imaginii profesionale și profilului carierei de pedagog”;
- Brainstorming „Portretul cadrului didactic de succes”;
- Metoda Frisco „Ce s-ar întâmpla dacă...”;
- Metoda Philips 6-6 „Generarea ideilor pentru prevenirea arderii profesionale”;
- Metoda PRES „Modalități de depășire a burn-out-lui”;
- Șase pălării gânditoare „Cât de important și necesar este managementul timpului?”;
- Diagrama cauză-efect „Bariere în gestionarea stresului”;
- Grafic conceptual „Stabilirea scopurilor profesionale realiste”;
- Asocieri libere „Cauzele stresului”;
- Metoda Argument în 4 pași „Care sunt soluțiile pentru organizarea eficientă a timpului în gestionarea burn-out-ului”;
- Joc de rol „Angajator-cadru didactic” (Cum să spui NU?);
- Diagrama Venn „Strategii de comunicare asertivă/agresivă”;
- Metoda GPP „Forme de creare a climatului psihologic în instituție”;
- Studii de caz cu privire la prevenire și gestionarea arderii profesionale;
- Consultații „Momentele-cheie la elaborarea strategiei de gestionare a emoțiilor”, „Comunicarea asertivă - un instrument eficient de gestionare a emoțiilor”;
- Grafic T „Aspectele pozitive și negative a workoholism-ului”;
- Convorbire „Procesul de selecție a sarcinilor profesionale”;
- Recomandări pentru cadre debutante „Adaptare eficientă la locul de muncă”;
- Schimbul de opinii „Metode de motivare a cadrelor didactice”;
- Axa valorii „Sistem pozitiv de remunerare”;
- Problematizare „Eliminarea „complexului perfecționismului”;
- Brainwriting „Ce metode de prevenire a arderii profesionale se pot aplica pentru cadre debutante?”;



- Metoda eseului – managerul solicită angajaților să fi prezentate în scris și foarte succint performanțele sau nereușitele;
- Interviu „Componenta inteligenței emoționale”;
- Art-terapie;
- Exercițiile „Lămâie”, „Scara”, „Răspândește în ordine”, „Găleată de gunoi”, „Gauza calităților pozitive”, „Plăcere”, „Sursa”, „Energie musculară” etc.

Pe lângă tehnicile propuse de către specialiști, este bine să avem prin preajmă persoane de încredere, cu care putem discuta despre unele probleme care ne frământă, care ne ajută să avem o abordare pozitivă asupra vieții noastre. Profesorii care sunt conștienți de sursele și simptomele arderii profesionale și care sunt informați de existența strategiilor de gestionare și a măsurilor de prevenire pot fi capabili să evite această stare [2].

Totuși, dacă arderea profesională a afectat cadrul didactic și pe fața lui a apărut „oboseala lumii întregi” e necesar să gestionăm sindromul arderii profesionale. Managerul poate ajuta cadrul didactic în primele etape ale epuizării, dacă îi va permite să meargă în concediu, îi va schimba mediul de lucru, îl va trimite la treninguri, oferindu-i o sursă de dezvoltare a carierei. În etapele târzii ale burnout-ului, când pedagogul suferă o criză și este neîncrezător în propriile forțe, transferul într-o altă poziție sau trimiterea la treninguri ar putea să agraveze situația.

Deci, arderea profesională se recomandă a fi eliminată la primele sale manifestări. Ignorarea fenomenului arderii profesionale duce la deformarea personalității cât din punct de vedere profesional, atât și personal. Odihna, relațiile cu ceilalți și renunțarea la autocritică sunt secretele prevenirii burnout-ului, dar și ale refacerii după o stare de epuizare.

Deși, nu există metode universale de profilaxie și combatere a arderii profesionale, dar dacă managerii instituțiilor de învățământ sunt cointeresați în menținerea unui pedagog în instituție, problema trebuie abordată cu toată seriozitatea, ascultând cu atenție cadrul didactic și construind un dialog prietenos cu acesta. Soluția problemei, trebuie căutată, de asemenea, împreună.

Referințe bibliografice:

1. BOSTAN, Irina. *Sindromul arderii profesionale* [online] [citat 20 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.zdg.md/stiri/stiri-sociale/sindromul-arderei-profesionale/>;
2. DRUNCEA, Simona. *De la stres la sindrom burnout. Simptome și soluții*. 2014;
3. GOLOVEI, Lilia. *Sindromul Burn-Out – Tulburare Post-Modernă* [online] [citat 22 sept. 2022]. Disponibil: <https://carte.psihologie.md/sindromul-burn-out-tulburare-post-moderna/>;
4. MITROIU, Elena-Lucia. *Personalitatea cadrului didactic* [online] [citat 20 sept. 2022]. Disponibil: <https://edict.ro/personalitatea-cadrului-didactic/>;
5. TCACI, Corolina. *Modalități de profilaxie și combatere a arderii profesionale în management*. 118 p.;
6. TERZI-BARBAROȘIE, Daniela. *Sindromul arderii profesionale: ce este și cum îl depășim*.

**MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN PERSPECTIVA
DIMENSIUNII UMANE
QUALITY MANAGEMENT IN GENERAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE
OF THE HUMAN DIMENSION**

**Andriana CERNEI, profesoară de matematică și informatică, directoare,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Vărațic”, Rîșcani,
doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Cadrul didactic realizează zilnic o activitate foarte importantă, aceea de formare și dezvoltare a personalității elevilor de azi, societății de mâine. Însă a fi profesor poate fi o muncă extrem de dificilă, în contextul multitudinii de schimbări ce au loc zilnic în context educațional. În acest sens managementul calității în învățământul general din perspectiva dimensiunii umane vine pe de o parte să susțină cadrele didactice în activitatea lor de formare, perfecționare și dezvoltare, iar pe de altă parte susține elevii, care astfel pot beneficia de o educație de calitate. Articolul de față subliniază esența conceptelor de: cadru didactic, calitate în educație și management al calității în învățământul general, reliefând acțiunile și principiile necesare, ce trebuie întreprinse de director pentru asigurarea unei educații de calitate în instituția care o gestionează.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, management, calitate în educație, învățământ general, formare inițială, formare continuă, învățare pe tot parcursul vieții

Abstract: The teaching staff carries out every day the very important activity of training and developing the personality of today's students, tomorrow's society. But being a teacher can be extremely difficult work, in the context of the multitude of changes that take place daily in the educational context. In this sense, quality management in general education from the perspective of human dimensions comes, on the one hand, to support teaching staff in their training, improvement and development activities, and on the other hand, it supports students, who can thus benefit from a quality education. This article emphasizes the essence of the concepts of: teaching staff, quality in education and quality management in general education, highlighting the necessary actions and principles that must be undertaken by the director to ensure quality education in the institution that manages it.

Keywords: teaching staff, management, in education, general education, initial training, continuous training, lifelong learning

J. Houssaye prezintă interacțiunea dintre profesor și elev sub forma unui „triunghi didactic” format din trei piloni: cunoaștere-profesor-elevi (Fig. 1). Acești trei piloni generează cele trei procese în funcție de fiecare relație: raportul profesor-cunoaștere, un demers de PREDARE; raportul profesor-elev este expresia procesului de FORMARE; raportul elev-reprezintă acțiunea de ÎNVĂȚARE.

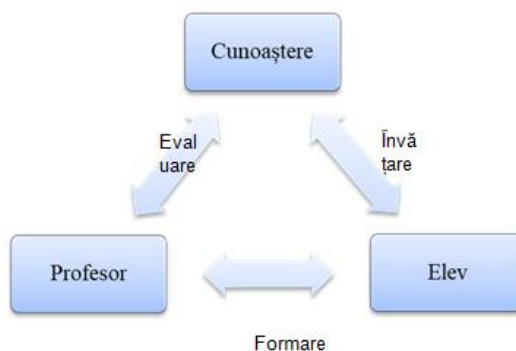


Fig. 1. Triunghiul didactic, după J. Houssaye (1988)



Analizând Figura 1, observăm că la bază are profesorul și elevul, elemente ce specifică dimensiunea umană a procesului instructiv-educativ. În contextul lucrării de față ne vom referi la cadrele didactice sau profesorii din instituțiile generale de învățământ și managementul acestei dimensiuni în vederea asigurării calității procesului de instruire. Însă până a determina dimensiunea umană a calității învățământului, apare necesitatea explicării conceptului de cadru didactic, întrucât el este cel ce determină această dimensiune.

Cadrul didactic este persoana care realizează o misiune deosebit de importantă, de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații, precum și de instruire profesională în cadrul instituțiilor de învățământ în concordanță cu necesitățile vitale socio-profesionale, morale și cetățenești.

Cadru didactic titular, este explicat în Codul Educației, ca fiind „o persoană care ocupă o funcție didactică (în învățământul superior - didactică și științifico-didactică), a cărei activitate de bază se desfășoară într-o singură instituție de învățământ și care este înscrisă nominal în schema de încadrare a instituției” [2]. „Profesia de pedagog aparține unui grup de profesii, al cărui subiect este o altă persoană”, consideră autorul de E.A. Klimov [3].

Altfel spus, cadrul didactic pune umărul la „crearea” celui mai important produs al societății – persoana instruită, competentă și capabilă să se integreze organic în societatea bazată pe cunoaștere.

Dat fiind faptul că, cadrul didactic, vine în fața elevilor nu doar ca o simplă sursă sau transmițător de informații, respectiv acesta își asumă un șir de responsabilități, ce țin de formarea unei viziuni științifice asupra lumii, pregătirea tinerilor pentru viața socială, viața de familie, pentru viața profesională activă, ș.a.

Pentru a face față acestor responsabilități, cadrul didactic este pus zilnic într-o dilemă, și anume: ce procedee educaționale, metode, tehnici, strategii didactice și mijloace de instruire moderne să utilizeze la clasă pentru a asigura la maxim posibil calitatea în învățământ.

Prin calitatea în învățământ, conform Codului Educației al Republicii Moldova, vom înțelege: „ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sânt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate” [2].

Cadrul didactic se află într-o relație de proporționalitate directă cu calitatea în învățământ, deoarece cu cât este mai versat și calificat cu atât discipolii acestui profesor vor da dovadă de competențe, tratând cu succes probleme și situațiile-problemă puse în față lor, la școală sau în afara ei. Această legătura dintre cadrul didactic și calitatea în învățământ este detaliată în mai multe contexte, începând cu cel internațional [4], continuând cu cel național, în cadrul unor documente de sinteză [5].

În Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, managementul calității în educație este explicată ca fiind „un ansamblu de activități coordonate pentru a orienta și controla o organizație în ceea ce privește calitatea” [5].

Managementul calității într-o instituție de învățământ depinde de [1, p. 9]:



- competența conducătorului de a soluționa situațiile de problemă apărute și de a evita repetarea lor;
- calitatea exercitării de către acesta a atribuțiilor și a responsabilităților specifice funcției;
- calitatea selectării și aplicării metodelor, a procedurilor și a instrumentelor de management.

Astfel, competențele profesionale ale directorului determină calitatea managementului în instituție, acesta fiind unul dintre factorii principali ai managementului calității.

Alți factori care determină dimensiunea umană a managementului calității în instituțiile generale de învățământ se conturează în jurul a patru activități:

- atragerea unor candidați valoroși către profesia didactică;
- îmbunătățirea formării inițiale;
- menținerea competenței cadrelor didactice în activitate;
- dezvoltarea motivației acestora.

Prin atragerea candidaților valoroși către profesia de cadru didactic înțelegem că elevii cu cele mai bune rezultate la învățătură să urmeze această cale. Îmbunătățirea formării inițiale presupune ca acești elevi să urmeze universități prestigioase din țară sau de peste hotare, desigur cu condiția ca ulterior aceștia să revină acasă la muncă.

Menținerea competenței cadrelor didactice în activitate subînțelege formarea continuă a cadrelor didactice, atât în propriul domeniu cât și în domenii adiacente, ceea ce ar menține și dezvolta propriile competențe, asigurând astfel un mediu propice pentru realizarea unui proces instructiv-educativ de calitate.

Ultima direcție de asigurare a calității în învățământ este orientată spre dezvoltarea motivației cadrelor didactice pentru autodezvoltare și perfecționare continuă. Investiția permanentă în propria dezvoltare a cadrului didactic contribuie substanțial la formarea elevului instruit, capabil să influențeze și să se integreze în progresul continuu al societății.

Suntem de acord că pentru realizarea unui management corect al calității trebuie respectate un șir de principii, prezentate în Figura 2.

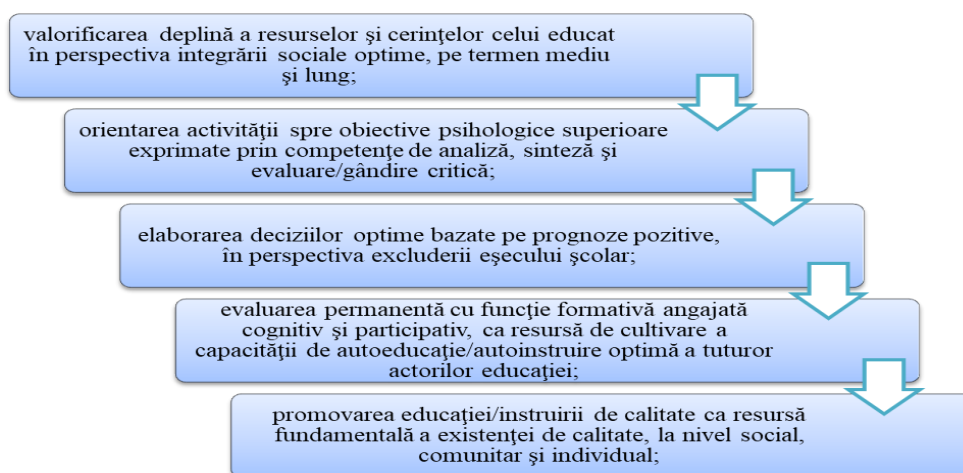


Fig. 2. Principiile de realizare a managementului calității totale în educației



Societatea contemporană – cea a cunoașterii și inovațiilor – solicită zilnic cadrul didactic prin a se adapta la cerințele actuale, pentru a fi în „top” atât pe plan profesional, cât și pe plan personal. Și, dacă totuși cadrul didactic, este preocupat de formarea și dezvoltarea sa profesională continuă, cum putem identifica dacă de pe urma activității sale pedagogice se înregistrează calitate în învățământ? Răspunsul la această întrebare îl găsim în standarde: Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Standarde de eficiență a învățării, ș.a.

Conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de criteriu de calitate a sistemului de învățământ. Anume îndeplinirea standardelor trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții de învățământ, clase și a fiecărui elev în parte. Altfel spus, în acest sens standardele sunt utilizate pentru a măsura și îndruma partea interesată să poată atinge cel mai înalt nivel al calității în învățământ.

În particular, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general reprezintă „*cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare*” [6, p. 3]. Acestea prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general, el facilitează motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții, creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale. Astfel, formarea inițială și continuă, dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic reprezintă cumulul activităților ce îmbunătățesc semnificativ calitatea în învățământ, iar standardele de calitate sunt utile în aprecierea nivelului acestei calități.

Urmărirea sistemică și realizarea sistematică a activităților menționate anterior (Fig. 1 și Fig. 2) reprezintă „*o condiție indispensabilă pentru ameliorarea ocupării profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice*” [5], pentru asigurarea managementului calității (Fig. 3) din perspectiva umană – a cadrelor didactice – în învățământul general.

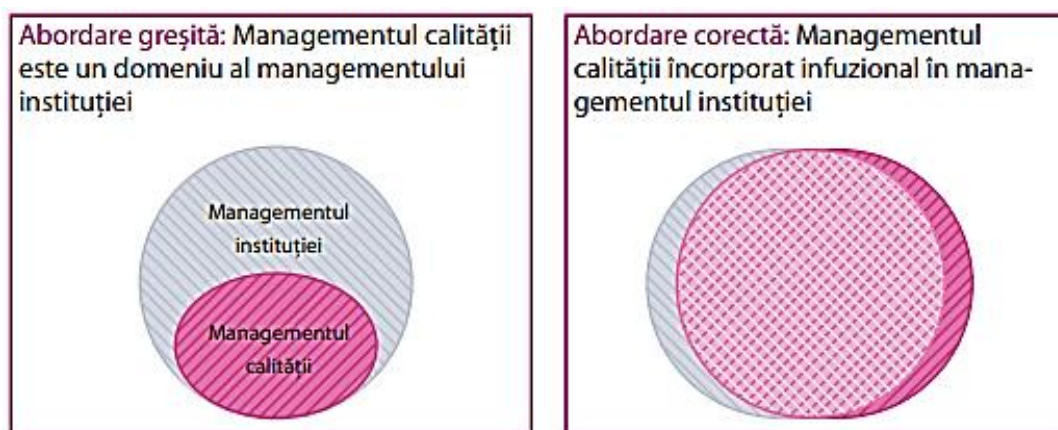


Fig. 3. Managementul calității în cadrul managementului instituției, după [1]



Concluzie. Cadrele didactice trebuie să conștientizeze importanța misiunii care o realizează zilnic în școală, ca specialiști, ca agenți ai schimbării și inovației, ca parteneri ai elevilor. Datorită importanței acestei misiuni, fiecare cadru didactic trebuie să se preocupe în permanență de propria formare, perfecționare, dezvoltare, găsind în sine resurse infinite pentru evoluție. Și când vorbim despre evoluția și dezvoltarea competențelor cadrului didactic, nu ne referim doar la stăpânirea disciplinei predate, ci și la îmbunătățirea metodelor didactice și de relaționare cu copiii, preocuparea de studiu și implementarea în practica educațională a inovațiilor, formarea continuă și perfecționarea măiestriei pedagogice. Alinierea tuturor acestor acțiuni la standardele de calitate în învățământ va asigura managementul corect și eficient al calității în învățământul general din perspectiva dimensiunii umane – a cadrelor didactice.

Referințe bibliografice:

7. CHICU, Valentina. *Managementul calității versus calitatea managementului*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020. ISBN 978-9975-3013-3-6;
8. Codul educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial* nr. 319-324 din 24.10.2014, art. 634 [online] [cit 15 aug. 2022]; Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro;
9. КЛИМОВ, Е.А. *Развивающийся человек в мире профессий*. Обнинск: Принтер, 1993. 56 с. [online] [cit 14 sept. 2022]. Disponibil: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18520>;
10. *Quality in Education: the Vital Role of Teachers*, Roma, 1986;
11. *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*, aprobate prin ordinul ME al RM, nr. 970 din 11.10.2013 [online] [15 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf;
12. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul Ministrului Educației nr. 623 din 28 iunie 2016 [online] [cit 15 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf.

CZU 371.13:376

**FORMAREA CONTINUĂ PE TEREN A EDUCATORILOR ÎN ASPECTUL DEPĂȘIRII
TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT LA COPII
CONTINUOUS FIELD TRAINING OF EDUCATORS IN OVERCOMING BEHAVIORAL
DISORDERS IN CHILDREN**

**Niculina LAVRIC, directoare, grad managerial superior,
Instituție de Educație Timpurie „Îngerașul”, Biruința, Republica Moldova**

Rezumat: Prezentul articol se referă la problematica instruirii educatorilor în problema depășirii tulburărilor de comportament la copiii de vârstă preșcolară cu sindromul ADHD. Lucrarea cuprinde caracteristicile unor categorii de pedagogi vis-a-vis de problema cercetată, depistate prin intermediul unui instrument complex de evaluare și programul instructiv centrat pe modalități diferențiate de lucru cu cadrele didactice preșcolare care le-au însoțit succesul ulterior.

Cuvinte-cheie: deficit de atenție, tulburări de comportament, sindrom ADHD, instruirea pedagogilor, familie, parteneriat instituție de educație timpurie-familie

Abstract: This article refers to the issue of training educators in the problem of overcoming behavior disorders in preschool children with ADHD syndrome. The work includes the characteristics of some categories of pedagogues vis-à-vis the researched problem, detected by means of a complex

evaluation tool and the instructional program centered on the differentiated ways of working with preschool teachers that accompanied their subsequent success.

Keywords: attention deficit, behavioral disorders, ADHD syndrome, teacher training, family, early childhood education institution-family partnership

Prin definiție, copiii sunt *neastâmpărați* și plini de energie. O categorie specială sunt cei considerați „copii răi”, neascultători, care creează mereu probleme. Aceste manifestări pot fi primele simptome ale unei tulburări cunoscute sub numele de deficit de atenție/ tulburare hiperkinetică (ADHD). Sindromul de hiperactivitate cu deficit de atenție (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nu este un concept nou, fiind identificat în urmă cu mai mulți ani și având numeroase denumiri și definiții. Alte tulburări psihopatologice ale copilăriei nu au cunoscut atât de multe denumiri și reconceptualizări ca sindromul ADHD.

Sindromul ADHD este o tulburare proprie copiilor, manifestată prin deficiențe în susținerea atenției, controlului impulsului de activitate la cerințele situaționale. Copilul cu cele mai evidente dificultăți se caracterizează prin incapacitatea de concentrare și are deficiențe legate de înțelegere.

Copii cu ADHD sunt la fel de inteligenți și capabili ca ceilalți, sunt emotivi, creativi, dar nu știu cum să-și utilizeze resursele de care dispun.

În literatura de specialitate [1, 3] tulburarea ADHD este caracterizată de:

- *Lipsă de concentrare* (Incapabilitatea copiilor de a fi atenți, aceștia având probleme în a asculta un interlocutor, în a urma indicații sau în a avea grijă de lucrurile personale. Aceștia visează cu ochii deschiși și fac foarte multe greșeli din neatenție; au tendința de a evita activități care necesită concentrare sau care ar putea fi plictisitoare).
- *Hiperactivitate* (Incapacitatea copiilor de a sta liniștiți: aleargă și se cațără pe lucruri în mod constant, chiar și atunci când sunt în spații închise; atunci când stau jos au tendința de a se agita sau de a sări; unii copii cu această tulburare vorbesc excesiv și le este foarte greu să colaboreze în liniște).
- *Impulsivitate* (Nu sunt capabili să stea în rând sau să-și aștepte rândul; întrerup alți oameni; nu lasă educatorul să termine întrebarea; deseori mai întâi acționează, apoi se gândesc la fapta făcută).

The National Institute of Mental Health din Washington estimează ca 5-7% dintre copii suferă de aceasta tulburare, în timp ce unii experți [3; 5] afirmă ca cifra este de fapt de 10-12%, ceea ce rezultă că într-o grupă de 25 copii 2-3 sunt marcați de această tulburare. Rezultatele evaluărilor constatative realizate în mai multe instituții timpurii din Republica Moldova pe această tematică confirmă datele mai sumbre prezentate de experți.

Copilul cu ADHD are nevoie de intervenții speciale la grădiniță pentru a fi ajutat în ameliorarea comportamentului impulsiv, de a lucra structurat, de a-și îmbunătăți disciplina. În această ordine de idei, G.B. Monina [6] consideră că educatorii pot să ajute copiii, ținând cont de următoarele aspecte:

1. Să accepte limitele copilului. Să accepte faptul că copilul este activ și plin de energie și că probabil așa va fi pentru totdeauna. Hiperactivitatea nu este



intenționată. Să nu aștepte să se elimine hiperactivitatea și mai bine să o aducă sub un control rezonabil. Orice critici sau încercări de a schimba un copil plin de energie într-un copil liniștit sau un copil model vor cauza mai mult rău decât bine. Nimic nu-l ajută mai mult pe un copil hiperactiv decât faptul de a avea un educator tolerant și răbdător.

2. Să i se ofere o alternativă pentru energia în exces. Activitățile în aer liber, cum ar fi: alergatul, sportul, plimbările lungi sunt foarte bune pentru a elimina excesul de energie. Atunci când este vreme rea afară, copilul are nevoie de o cameră în care se poate juca cum îi place cu supraveghere și restricții minime. Copilul nu trebuie să aibă foarte multe jucării. Aceasta poate duce la o distructibilitate ridicată din dorința de a se juca cu fiecare. Jucăriile trebuie să fie sigure și să nu se poată rupe ușor. Să fie încurajat să se joace cu o singură jucărie.
3. Să urmeze o rutină zilnică. Rutina care se păstrează în grupă îl ajută pe copilul hiperactiv să accepte mai ușor ordinea. Să păstreze aceeași oră de trezire, aceeași oră de masă, aceeași oră de somn cât de regulat este posibil. Mediul ambiant să fie relativ liniștit pentru a încuraja gândirea și ascultarea. Simptomele ADHD se înrăutățesc la deprivarea de somn sau foame. În acest context, cadrul didactic trebuie să se asigure că copilul a dormit suficient și a mâncat bine.

Mai multe studii [2, 7, 8] vorbesc despre faptul că intervențiile pedagogice comportamentale au ca obiective specifice pentru un copil cu ADHD următoarele:

- a) dezvoltarea abilităților de organizare și planificare;
- b) dezvoltarea abilităților de minimizare a distractorilor;
- c) restructurarea cognitivă;
- d) managementul furiei;
- e) dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.

Specialiștii converg spre ideea că există o gamă de *condiții psihopedagogice specifice* care trebuie respectate de către cadrele didactice în procesul instruirii copiilor cu ADHD.

Din cele menționate se conturează *problema* pe care am formulat-o astfel: Care ar fi modalitățile optime de instruire (perfecționare) a cadrelor didactice preșcolare în problema depășirii tulburărilor de comportament la copiii cu sindromul ADHD în instituția de educație timpurie?

Pentru rezolvarea problemei am inițiat o secvență de constatare pe teren cu scopul de a evalua calitățile și potențialul educațional al educatorilor în problema depășirii tulburărilor de comportament ale copiilor cu sindromul ADHD:

Tabelul 1. Potențialul educațional al educatorilor în problema depășirii tulburărilor de comportament ale copiilor cu sindromul ADHD

1. Aprecierea atitudinii pedagogilor față de problema dată;
2. Stabilirea nivelului de cunoștințe psihopedagogice referitoare la educația și instruirea copiilor cu sindromul ADHD;
3. Depistarea erorilor tipice comise de către pedagogi în procesul educațional vis-a-vis de copiii cu deficit de atenție;
4. Cercetarea cauzelor, condițiilor apariției greșelilor respective.



Pentru studierea și aprecierea potențialului educațional al pedagogilor în problemă au fost utilizate următoarele metode de cercetare: chestionarul (cu răspunsuri deschise); chestionarul (cu răspunsuri închise); observarea; convorbirea; examinarea analitică a relațiilor *educator-copil*.

Datele generalizatoare obținute în rezultatul aplicării instrumentelor de evaluare ne relevă că pedagogii au diferite niveluri de pregătire *visa-vis* de depășirea sindromului ADHD la copii.

Pedagogii de primul nivel – *pregătit foarte bine* (130-156 puncte) se caracterizează prin următoarele:

- posedă competențe pedagogice performante;
- doresc și tind să se perfecționeze, fiind conștienți de sarcina înaintată;
- se interesează de problemele pe care copiii le au la grădiniță;
- acordă ajutor în rezolvarea sarcinilor;
- posedă spirit de inițiativă și organizare.

Nivelul doi – *pregătit bine* (78-129 puncte) cuprinde pedagogii care:

- manifestă interes față de problemele copiilor cu ADHD;
- încurajează copii când aceștia fac o faptă bună;
- nu sunt consecvenți în verificarea sarcinilor de acasă;
- caută să descopere cauzele anumitor insuccese.

Nivelul trei – *pregătit suficient* (26-77 puncte) cuprinde pedagogii care:

- posedă cunoștințe psihologo-pedagogice insuficiente în problemă, dar simt necesitatea completării lor;
- interesul li se reduce, în special, la unele situații pedagogice concrete.

Cercetările efectuate au demonstrat că pentru prima grupă de pedagogi este caracteristic: un climat emoțional pozitiv; stil democratic în relațiile cu copiii cu ADHD.

Pentru pedagogii din grupa a doua este caracteristic:

- un stil hibrid (autoritar-democratic) al relațiilor cu copiii;
- pedagogii comit erori educaționale în lucru cu copiii caracterizați de deficit de atenție.

Pedagogii din grupa a treia demonstrează:

- un stil autoritar sau permisiv-indiferent în relațiile cu copiii;
- dictează trebuințele, interesele și obligațiile lui, neglijând particularitățile de vârstă și individuale ale copilului.

Abordarea în complex a educației copiilor cu sindromul ADHD în instituțiile de educație timpurie este ceea ce ne propunem să demonstrăm în procesul de valorificare și validare a programului instructiv.

Activitatea de pregătire a cadrelor didactice preșcolare a fost determinată de următoarele *poziții de bază* elaborate de T.Farla, L.Ciolan [4] care solicită:

- cunoașterea și acceptarea copilului;
- abordarea pozitivă a trăsăturilor personalității copilului;
- înțelegerea comportamentului copilului;
- influențe pozitive în dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor;



- cunoașterea etapelor dezvoltării în timp a copilului;
- crearea unui echilibru între factorii de educație a copilului - rolul egal al cadrului didactic de sprijin și al educatorului;
- modalități non-violente de rezolvare a conflictelor comportamentale în grădiniță și familie.

Pozițiile enunțate au stat la baza elaborării programului formativ care a inclus următoarele *forme instructive*:

1. Ședințe de instruire;
2. Lectorate pentru pedagogi;
3. Convorbiri și consultații (individuale și în grupuri mici);
4. Ziua ușilor deschise.

Tematica ședințelor de instruire a fost următoarea:

- Copilul cu sindromul ADHD – portret comportamental;
- Cum putem să-i ajutăm pe copiii cu ADHD?;
- Îmbunătățirea atmosferei educaționale;
- Construirea relației pozitive cu copilul hiperactiv;
- Managementul comportamental;
- Recompensa.

După implementarea programului de activități instructive, cadrele didactice au înregistrat un șir de performanțe:

- Toți pedagogii sesizează importanța vârstei preșcolare în corectarea comportamentului copiilor cu sindromul ADHD;
- Pedagogii, în majoritate cunosc cum să contribuie la îmbunătățirea atmosferei emoționale în grădiniță; știu să construiască relații pozitive cu copiii cu ADHD;
- Cunosc o gamă largă de jocuri pentru îmbunătățirea comportamentului copiilor cu ADHD, deși unii mai întâmpină dificultăți la organizarea lor;
- Inițiază copii în activități comune de muncă și divertisment în cadrul instituției de educație timpurie.

Așadar, e o sarcină a managementului instituțiilor de educație timpurie să identifice situațiile problemă cu referință la copiii cu sindromul ADHD; să dirijeze corect strategiile educative în favoarea copiilor și să conștientizeze că relația de colaborare „grădiniță-familie” este determinantă în educarea și instruirea copiilor cu deficit de atenție. Abordarea în complex a educației copiilor cu sindromul ADHD prin conjugarea eforturilor tuturor cadrelor didactice preșcolare este ceea ce am demonstrat în cadrul programului formativ.

Concluzie: În urma analizei literaturii de specialitate și implementării programului de instruire al cadrelor didactice am dedus că copiii cu deficit de comportament și atenție au nevoie de intervenții speciale la grădiniță pentru a fi ajutați în ameliorarea comportamentului impulsiv. În acest sens, metodele care ar putea fi orientate spre depășirea tulburărilor de comportament la copiii cu ADHD sunt următoarele: antrenarea în rutina zilnică, exemplul pedagogilor și părinților, iertarea, recompensa, încurajarea,

lauda etc. Aceste metode sistematizate și dezvoltare zi de zi asigură succesul în educația copiilor cu deficit de atenție.

Referințe bibliografice:

1. BUCUN, N., GLAVAN, A. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. In: *Univers Pedagogic*. 2013, nr.3 (39). pp.3-13;
2. CIOBANU, L. *Aspecte metodologice ale dezvoltării verbal-artistice a preșcolarilor mari cu ADHD*. Bălți, 2018;
3. DOPFNER, M., SCHURMANN, S., LEMKUHL, G. *Copil hiperactiv și încăpățânat*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2006;
4. FARLA, T., CIOLAN, L. *Analiza nevoilor de formare: ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei de nevoi*. București: Atelier Didactic, 2007;
5. БРЯЗГУНОВ, И.П., КАСАТИКОВА, Е.В. *Дефицит внимания с гиперактивностью у детей*. М.: Медпрактика-М., 2002;
6. МОНИНА, Г.Б. *Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь*. СПб: Речь, 2007, 186 с.;
7. ТВАЙМАН, Д.Ф. *Если ваш ребенок не такой, как все: О воспитании чувствительных детей*. М.: ООО Издательский дом «София», 2006;
8. ХОТЫЛЕВА, Т.Ю. Технологии психолого-педагогической помощи детям с СДВГ в Норвегии. В: *Психологическая наука и образование*. 2010, № 5.

CZU 371.1:331.101.3

**ASPECTE MOTIVAȚIONALE PRIVIND PERSONALUL DIDACTIC ÎN ERA DIGITALĂ
MOTIVATION ASPECTS REGARDING TEACHING STAFF IN THE DIGITAL ERA**

**Natalia MIHĂILESCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Republica Moldova**

Rezumat: *Problemele motivării profesorilor să lucreze au fost și rămân întotdeauna foarte relevante. Creșterea personală și profesională, auto-actualizare, natura creatoare a lucrării sunt acele motive interne care ar trebui să prevaleze în activitatea profesională. Dar ce vedem astăzi? Pentru mulți profesori, motivele externe ocupă un loc mai important - mărimea salariilor, prestigiul profesiei. Relevanța problemelor de motivație nu este contestată nici de știință, nici de practică, deoarece atât creșterea activității sociale și creative, cât și rezultatele finale ale activităților organizației depind de dezvoltarea clară a unui sistem eficient de motivare. O mare importanță este identificarea nevoilor fiecărui angajat, precum și încercarea de a găsi modalități de a le satisface separat.*

Cuvinte-cheie: *motivarea forței de muncă, sistemul de învățământ, cadrele didactice, digitalizare, tehnologii IT, RED*

Abstract: *The issues of motivating teachers to work have been and always remain very relevant. Personal and professional growth, self-actualization, the creative nature of the work are those internal reasons that should prevail in professional activity. But what do we see today? For many teachers, external motifs occupy a more important place - the size of salaries, the prestige of the profession. The relevance of motivation issues is not disputed by either science or practice, since both the growth of social and creative activity and the final results of the organization's activities depend on the clear development of an effective system of motivation. Of great importance is the identification of the needs of each employee, as well as trying to find ways to meet them separately.*

Keywords: *motivating the workforce, education system, teachers, digitalization, IT technologies, RED*

În prezent, societatea a trecut la o nouă etapă a dezvoltării sale, recunoscută în societate ca fiind era digitalizării, în care activitatea umană, în primul rând, este asociată cu dezvoltarea și capacitatea de a utiliza calitativ informațiile prezentate în formă



digitală. Nu este un secret faptul că în ultimele decenii a avut loc o transformare a populației, unde produsul dominant al consumului este informația. Tendința de creștere a globalizării este o consecință intensitatea și profunzimea dezvoltării tehnologiilor digitale în viața de zi cu zi. Dezvoltarea zilnică a tuturor instituțiilor sociale ale societății se caracterizează printr-o pronunțată digitalizare a tuturor sferelor. Apariția bruscă a „revoluției digitale” necesită modernizare în domeniul culturii, sportului, educației etc.

Sfera educației este o parte semnificativă a tuturor sferelor societății. Aceasta integrează multe discipline științifice care sunt în continuă schimbare, ceea ce duce la necesitatea de a schimba principalele forme și metode ale procesului educațional în ansamblu. De-a lungul timpului, munca mecanică devine un lucru al trecutului, iar îndeplinirea sarcinilor de muncă este transferată inteligenței artificiale, ceea ce acordă o importanță deosebită sistemului de învățământ [2, p. 54].

Satisfacția profesorului cu activitatea sa profesională se datorează adesea climatului socio-psihologic din colectivul de muncă, relației cu elevii, administrației organizației educaționale. Astfel, pentru a stimula personalul pedagogic, este necesar să se creeze condiții de muncă confortabile, să se asigure personal.

Problema motivației muncii umane este dedicată unei cantități suficiente de literatură națională și internațională. Motivația reprezintă stimularea activității, procesul de inducere a propriei persoane și alții să muncească, influențând comportamentul uman pentru a atinge obiectivele personale, colective și societale [5, p. 110]. Există multe opinii și puncte de vedere cu privire la determinarea esenței motivației și stimularea activității profesorului pentru o activitate profesională eficientă.

Motivația cadrului didactic se dezvoltă pas cu pas. Pentru început se referă la activitățile profesionale, motivul principal al profesorului este autoafirmarea. Mai apoi, accentul se pune pe esența educației și formării. Studiul cursurilor individuale, al materialelor duce la o creștere a interesului profesorului pentru propriile activități. În final, se referă la faptul de a înțelege interesele comportamentului elevului, personalitatea și nevoile sale [8, p. 58].

Până în prezent, sectorul educației are mare nevoie de modernizare și digitalizare pentru a obține alfabetizarea digitală universală. Tendința învățării continue, pe tot parcursul vieții, a dezvoltării profesionale pe tot parcursul vieții, a dezvoltării de noi abilități și competențe moderne într-o lume interactivă poate duce la epuizarea emoțională a cetățenilor. Este necesar să se adapteze din punct de vedere social oamenii la noile condiții de viață digitale.

Reieșind din aceasta, observăm o creștere a interesului pentru deschiderea educației, în principal legată de resursele educaționale deschise (RED) și de cursurile online masive deschise (MOOC). Deși, în sine, RED și MOOC sunt dezvoltări importante, acestea tind să umbrească alte evoluții ale educației deschise, precum practici educaționale deschise (PED), care au, probabil, un impact și mai mare asupra educației în ansamblu. Prin urmare, pentru a avea o privire de ansamblu nu numai asupra RED și MOOC, ci a învățării deschise în general, este necesar să înțelegem semnificația acestora, dar și a altor evoluții din educația deschisă, precum și impactul lor asupra predării și învățării, acum și în viitor [3, p. 208].



Abilitatea de a realiza munca este determinată de talentele, interesele și personalitatea noastră. Preffer [7, p. 68] susține că „oamenii muncesc pentru bani, dar lucrează și mai mult pentru a avea un sens în viață”. Motivarea poate fi definită drept un set de procese care incită, direcționează și mențin comportamentul uman în vederea atingerii unui anumit obiectiv (Greenberg și Baron, 2003). Huczynski și Buchanan (2001) au definit patru concepte esențiale pentru creșterea motivării: sarcini de muncă variate, evitarea fragmentării acestora și oferirea unor sarcini pline de sens în vederea creșterii contribuției individuale, oferirea de responsabilități angajaților pentru menținerea de relații personale cu clienții în interiorul și în exteriorul organizației, libertatea de îmbunătățire a rezultatelor prin oferirea de feedback regulat, activ și bazat pe încredere [Ibidem].

Trăim în societatea cunoașterii, o societate în care cunoașterea înseamnă informație (semnificativă), intormare și acțiune. Societatea informațională, parte integrantă a societății cunoașterii, reprezintă o nouă etapă a evoluției umane, un nou mod de viață, calitativ superior, care implică folosirea intensivă a informației în toate sferele activității și existenței umane. Societatea informațională se caracterizează prin democratizarea informației, comunicării, înțelegerii, cooperării. În esență, această societate se bazează pe internet cu toate facilitățile, dar și „capcanele” pe care acest mediu virtual le aduce în viața fiecăruia dintre noi. În societatea informațională, cadrele didactice trebuie să își asume noi roluri profesionale, să dobândească noi competențe profesionale și transversale, să își diversifice strategiile didactice pentru a le adapta societății informaționale.

Gradul de motivare este un element deosebit de important care influențează participarea cadrelor didactice la realizarea obiectivelor școlii și, implicit, la dezvoltarea unei culturi organizaționale. Motivarea este una din problemele cele mai delicate pentru majoritatea managerilor. Ei au rolul de a sensibiliza personalul printr-o comunicare deschisă și prin folosirea corectă a instrumentelor de motivare. Managerii trebuie să descopere acele aspecte care motivează într-adevăr angajații și îi determină să se implice în rezolvarea problemelor prin valorificarea potențialului lor creativ [1, p. 55].

Cercetările din ultimul timp au relevat dificultăți vizând metodele de motivare reală a majorității cadrelor didactice. Constatăm că de cele mai multe ori motivarea cadrelor didactice de către manageri se reduce la cea materială în aspect de premiere, precum și la cea negativă (amenda, mustrarea, neoferirea de premii, critica). Foarte des sunt utilizate expresiile de tipul „Trebuie!”, „Ești dator!”, „Ai știut ce profesie îți alegi!”, „Dacă nu vă place, depuneți cerere de eliberare!” etc. De fapt, un manager de succes creează un climat în care salariații doresc ei înșiși, din toată inima, să activeze, să-și dezvolte performanțele.

Din punct de vedere psihosociologic, satisfacția muncii este rezultatul diferenței ceea ce persoana obține ca recompensă a muncii și ceea ce estimează ea că ar trebui să obțină.

După R. Emilian, G. Tigu, O State, C. Tulcea etc., atunci când între cele două recompense există egalitate, rezultă o stare totală de satisfacție iar când ceea ce obține angajatul este sub nivelul așteptat, se instalează o stare de insatisfacție care este cu



atât mai puternică cu cât diferența este mai mare. În aprecierea recompensei pentru muncă, oamenii iau ca sistem de referință alți oameni sau alte grupuri. Atunci când prin comparație ei percep că proporția contribuție-recompensă în muncă reteritoare la ei este diferită (mai mare sau mai mică) în raport cu alții, se produce o stare de tensiune, de insatisfacție generată de „absența echității”. Lipsa de stimulare diferențiată, echivalentă cu stimularea egalizată a unor performanțe diferite, conduce la diminuarea performanțelor [4, p. 114].

Pentru ca angajații să fie motivați să-și valorifice potențialul creativ este important ca managerii să fie convinși de efectele pozitive ale situațiilor reale și să adopte un stil de conducere care să permit crearea unei atmosfere destinsă, a unui climat organizațional corespunzător. Cadrele didactice au, în principiu, câteva dorințe: să fie recunoscuți ca valoare de către factorii de decizie de la toate nivelurile; să se poată perfecționa continuu, pentru a fi competitivi; să fie îndrumați, pentru a fi performanți, să se evite suprasolicitarea etc.

Dezvoltarea tehnologiilor inovatoare moderne care sunt utilizate în mediul educațional este cea care contribuie la asigurarea unei interacțiuni eficiente între elevi și cadrele didactice, precum și între specialiștii din domeniul educațional, fiind la distanță. Datorită acestui fapt, nivelul legăturilor de comunicare crește, precum și nivelul intelectual general al unităților de învățământ. Potrivit lui V.P. Tikhomirov, acest tip de proces educațional combină armonios sistemul de învățământ la distanță și de învățământ cu frecvență, care în sine sunt metode polare de educație, dar în condițiile digitalizării, fuziunea acestor forme are loc imperceptibil pentru elev [6, p. 84].

Astfel, procesul de integrare a societății servește ca un impuls pentru dezvoltarea de noi metode de predare care ar contribui la dezvoltarea elevilor la gândire non-standard, creativitate, un nivel ridicat de abilități de comunicare. Acest lucru poate fi realizat prin aplicarea pe scară largă atât a tehnologiilor digitale, cât și a celor tradiționale de jocuri și de proiect în lecții și activități extracurriculare.

Analiza surselor teoretice ale literaturii, consacrate problemelor de motivare și stimulare a activității lucrătorilor pedagogici, a arătat următoarele contradicții:

1) creșterea anuală a cerințelor pentru activitățile de succes ale cadrelor didactice, dar, în același timp, o scădere a stimulării activității cadrelor didactice în condițiile sistemului de învățământ modern;

2) relevanța acestui domeniu de cercetare și nivelul ridicat de dezvoltare teoretică a problemelor de motivare și stimulare a activității de muncă a cadrelor didactice, dar în același timp absența mecanismelor dezvoltate și eficiente care pot asigura dezvoltarea motivației profesorilor.

Pe de o parte, aceste contradicții sunt exacerbate și mai mult în contextul digitalizării, pe măsură ce pregătirea profesorului pentru lecțiile zilnice devine mai intensă, care necesită timp suplimentar pentru utilizarea tehnologiei IT. Pe de altă parte, costurile forței de muncă pentru formare depind în mod direct de nivelul de competență în diferite mijloace de digitalizare și tehnologii pentru utilizarea acestora, precum și de calitatea echipamentelor în sine și de viteza internetului la locurile de muncă din sălile



de clasă. Natura impactului de comunicare și interacțiunea dintre profesor și elev se schimbă, de asemenea [3, p. 210].

Astfel, pentru a crește motivația profesorilor în contextul digitalizării, este necesar la nivel național și regional să se ia în calcul:

- dezvoltarea și implementarea în organizațiile educaționale a activităților practice folosind tehnologii IT moderne;
- asigurarea accesului egal și liber la principalele programe educaționale care utilizează tehnologii IT moderne;
- stimularea educatorilor care prezintă inițiative, noi metode și modalități de predare prin mijloace digitale moderne;
- popularizarea experienței celor mai buni profesori, a programelor și metodelor de predare ale autorului lor folosind tehnologii IT.

Internetul reprezintă o rețea de rețele de calculatoare la care se poate conecta orice utilizator care posedă o legătură cu un nod al rețelei. Accesul la Internet se poate face doar prin intermediul unui Furnizor de Servicii Internet (Internet Service Provider ISP), iar pentru interconectarea echipamentelor se folosește una din următoarele infrastructuri de conectare: fibră optică, cablu tv, linie telefonică, rețea de electricitate, wireless [Ibidem].

Este adevărat faptul că pe viitor, formarea online va căpăta o pondere însemnată în ce privește dimensiunea instructivă (transmiterea de informații) și, mai ales, se va adresa segmentelor populaționale care deja posedă competențe formate în sistemul tradițional de instruire. Pentru un cadru didactic, de pildă, e mai nimerită o participare la un curs online de perfecționare sau de reconversie profesională, decât o deplasare efectivă într-un spațiu de învățare. Pentru cei aflați la începutul procesului educativ, prezența în sala de clasă este indispensabilă. E de așteptat ca, în perspectivă, ponderea administrării unor informații sau consemne educative pe cale virtuală, mai ales în componenta lor instructivă, să crească și să se permanentizeze – în beneficiul învățării în sala de clasă.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI, Viorica. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Chișinău: 2009, 133 p. ISBN 978-9975-64-178-4;
2. BACIU, Ciprian, STAN, Cristian. *Elemente de tehnologia informației și comunicării*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2006. ISBN 973-610-407-9;
3. CIOBANU, Ciprian, CUCOȘ, Constantin, ISTRATE, Olimpiu, PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Educația digitală*. Iași: Ed. Polirom, 2020. 376 p. ISBN 978-973-46-8200-3;
4. EMILIAN, Radu, TIGU, Gabriela, STATE, Olimpia, TUCLEA, Claudia. *Managementul resurselor umane*. București: Ed. ASE, 2004. 523 p.;
5. ILYIN, E.P. Motivație și motive. In: *The 2th International Conference on Digitalization of (DSEME-2019)*, December 05-06, 2019. SPb. 2019, 110 p.;
6. MAGDA, I. Use of the Internet as a teaching resource in primary school. In: *Romanian journal of education*. 2010, Volume 1, nr. 1;
7. PETRESCU, Ion. *Managementul resurselor umane în organizațiile din România*. București, 2014, 709 p. ISBN 978-973-618-402-4;
8. VOICULESCU, Florea, VOICULESCU, Elisabeta. *Management educational strategic*. Cluj-Napoca: Ed. Risoprint.

**DETERMINANT FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
EMPATHY IN MEDICAL STUDENTS
FACTORII DETERMINANȚI AI DEZVOLTĂRII EMPATIEI LA STUDENȚII
MEDICINIȘTI**

**Viorica OALA, university assistant,
Nicolae Testemitanu State University of Medicine and Pharmacy,
Republic of Moldova**

Abstract: *The article presents the determinant factors that contribute to the development of empathy in medical students, considered in psychological literature and by health professionals as an important professional competence in medical practice. Research has shown that doctors who have a high level of professional empathy, have well-trained communication skills, provide better care to patients by asserting themselves through obvious clinical results. Studied in various disciplines (psychology, sociology, philosophy and education), empathy refers to the ability to understand and transpose yourself into the affective condition of another person, the development of empathy being influenced by several factors, including social, pedagogical, psychological and personal.*

Keywords: *professional empathy, determining factors, medical education, medical students*

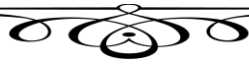
Rezumat: *Articolul prezintă factorii determinanți ai dezvoltării empatiei la studenții mediciniști ca un aspect important în educație și în practica medicală, fiind văzută ca o competență esențială pentru studenții mediciniști și profesioniștii din domeniul sănătății. Cercetările au arătat că persoanele care au un nivel ridicat de empatie oferă o îngrijire mai bună pacienților, au abilități de comunicare mai bune și obțin rezultate clinice mai bune. Empatia se referă la capacitatea de a înțelege și a partaja sentimentele altei persoane. Empatia profesională a fost studiată în diverse discipline, inclusiv psihologie, sociologie, filozofie și educație. Dezvoltarea empatiei este influențată de mai mulți factori, inclusiv sociali, pedagogici, psihologici, personali și filologici.*

Cuvinte-cheie: *empatie profesională, factori determinanți, educație medicală, studenți mediciniști*

Professional empathy is *"the ability and capacity of the doctor to walk himself in the patient's shoes and see the world from their perspective and then be able to convey this understanding verbal and nonverbal, and it is important that the physician keeps track of himself, keeping an emotional distance so as not to interfere with their professional responsibilities and obligations"*, [18], thus, it's been considered a crucial aspect of medical practice. Medical students are in a unique position to develop their professional empathy as they navigate the transition from layperson to healthcare provider. Professional empathy is different from personal empathy, which is *"the ability to understand and share the feelings of others in general"* [29].

The concept of professional empathy in medical education has been studied for several decades. Studies have shown that the development of professional empathy in medical students is influenced by a variety of environmental factors, such as: social, psychological, pedagogical, philological, and personal.

The factors were studied by a number of researchers over time who described different aspects of empathy. Martin Hoffman was one of the first researchers to identify the role of the family and community, namely the social factor in the development of empathy. Elliot Aronson and Carol Dweck were among the first researchers to identify the impact of teaching methods or the pedagogical factor on the development of empathy. Simon Baron-Cohen proposed the empathizing-systemizing theory that



identified the role of personality, temperament, and cognitive development which is actually the psychological factor. Difede, J., and Hoffman, H. G. found that personal factor in people, who have experienced traumatic events may have a harder time developing empathy than those who have not. Deborah Tannen and Susan T. Fiske identified the role of language, culture, and communication style may impact the behavioural manner and attitude of different individuals, meaning that the philological factor is also a determinant in the development of empathy.

Social factors include the individual's family and community environment, as well as the culture and society in which they live. Children who grow up in nurturing and supportive environments, where empathy is modeled and encouraged, are more likely to develop strong empathetic abilities. *Martin Hoffman*, a developmental psychologist, has been credited with being one of the first researchers to identify the role of the family and community in the development of empathy. In his book "Empathy and moral development" published in 1981, he proposed the "parental model of empathy" which suggests that empathy is learned through observing and imitating the empathetic behavior of parents and caregivers. [14] For example, a study by *R.A. Thompson and colleagues* found that children from homes characterized by warmth, positivity and parental involvement, were more likely to display empathy than children from homes characterized by parental criticism and lack of warmth.[28] Another study by Mark R. Dadds and Thomas G O'Connor found that parenting practices such as parental warmth, parental monitoring, and parental involvement are positively associated with children's empathy development [13, 24].

Potential challenges or limitations of this factor include the fact that not all families and communities provide a nurturing and supportive environment for the development of empathy. Also, cultural and societal values may also play a role in shaping the family and community environment and some cultures may not value empathy as much as others. Therefore, providing training and support for parents and caregivers on how to create a nurturing and supportive environment for the development of empathy are required to overcome these challenges, as well as education and raising awareness on the importance of empathy in different cultures.

Pedagogical factors include the role-modeling, type of education, curriculum and teaching methods used. Role modeling is a method through which healthcare professionals learn how to communicate empathetically with patients [21, 16, 3]. Brazeau et al. conducted a survey to investigate the relationship between medical students' empathy and the overall professional atmosphere, which was characterized by traits such as altruism, accountability, duty, excellence, and service [3]. From the 90 responses received, they found that empathy levels were positively correlated with the professional climate. For example, teaching methods that focus on cooperation and collaboration can help promote the development of empathy. Elliot Aronson [1] and Carol Dweck, [9] both social psychologists, have been credited with identifying the impact of teaching methods on the empathy development in the late 1970s and early 1980s. Studies have also shown that children who are taught to perspective-take, or to understand and appreciate the perspectives of others, are more likely to display



empathy [30]. Researchers such as Thalia R. Goldstein and Ellen Winner have continued to study the impact of teaching methods on the development of empathy [19]. They have found that interventions such as teaching perspective-taking, emotional literacy, and social-emotional learning can help in promoting the development of empathy in children. Most studies have focused on examining the medical curriculum and educational factors that contribute to the decline of empathy in medical students [8]. Overloading students with too much content and the resulting stress has been identified as one of the factors [16].

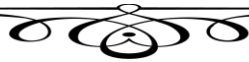
On the other hand, interventions such as incorporating literature, arts, sciences and philosophical and ethical classes into the medical curriculum from the start, have been shown to enhance empathy among students. [20] The educational environment also plays a part in that the decline might be due to burnout or depersonalization [17]. In the clinical teaching environment, students are exposed to patients for the bulk of the time and this repeated exposure might have desensitized them and subsequently reduced their empathy.

Potential challenges or limitations of this factor include that not all schools and teachers have the resources or training to implement effective empathy-promoting teaching methods. Also, some students may have a harder time developing empathy than others due to personal or psychological factors. Recommendations for overcoming these challenges include providing professional development and training for teachers on how to implement empathy-promoting teaching methods, and providing additional support and resources for students who may have a harder time developing empathy.

Psychological factors include the individual's personality, temperament, and cognitive development. For example, research has shown that people who are more introverted or have lower cognitive empathy may have a harder time developing empathy than those who are more extroverted or have higher cognitive empathy. Simon Baron-Cohen, [2] a developmental psychologist, has been credited with identifying the role of personality, temperament, and cognitive development in the development of empathy. In his book "The Essential Difference" published in 2003, he described the "empathizing-systemizing theory" which suggests that people with a higher "empathizing quotient" are more likely to develop empathy.

Researchers such Chae et al. [4] investigated how phone use may influence the relationship between medical students' empathy and academic burnout. In general, people with a sense of purpose are more focused on their work, more satisfied with what they do for a living, and less stressed [31]. The research discovered that medical students who have a stronger sense of purpose and less academic burnout tend to exhibit higher levels of empathy [4]. Additionally, another study of medical students found that those with lower quality of life and more burnout symptoms tend to have lower empathy [15].

Dr. Ronald M. Epstein, a professor of Family Medicine, Psychiatry, Oncology and Pediatrics at the University of Rochester School of Medicine, has researched and written extensively on the topic of empathy in medical education, including the role of emotional intelligence and self-awareness in developing empathy [10].



Potential challenges or limitations of this factor include that not all individuals have the same level of cognitive or emotional empathy, and some may have a harder time developing empathy due to personal or psychological factors. Recommendations for overcoming these challenges include providing support and resources for individuals who may have a harder time developing empathy due to cognitive or emotional factors, and providing interventions that target these specific areas. This could include cognitive-behavioral therapy, mindfulness-based interventions, or other therapies that focus on emotional regulation and perspective-taking.

Personal factors include the individual's experiences and perspectives, as well as their motivation and willingness to understand and empathize with others. The impact of personal experiences and perspectives on the development of empathy has been studied by researchers such as Difede, J., & Hoffman, H. G. in their study „Virtual reality exposure therapy for posttraumatic stress disorder.", [7] and Lanius, R. A., et al in the article „Emotion modulation in PTSD: clinical and neurobiological evidence for a dissociative subtype." [22] found that people who have experienced traumatic events may have a harder time developing empathy than those who have not. Studies have also shown that people who are more motivated and willing to understand and empathize with others are more likely to develop empathy.

Researchers such as Rachel L. Ruttan [25] and Shelley McMMain [23] have continued to study the impact of personal experiences and perspectives on the development of empathy. They have found that personal experiences such as exposure to trauma, mindfulness, and mentalization can influence empathy development. The authors noted that interactions with a larger group, such as one's family, promote inclusivity and a nurturing environment, while interactions with one's significant others or during leisure time tend to be more individualistic and exclusive [27].

Potential challenges or limitations of this factor include that not all individuals have the same personal experiences and perspectives, and some may have a harder time developing empathy due to past traumatic experiences. Recommendations for overcoming these challenges include providing support and resources for individuals who have experienced traumatic events, such as trauma-focused therapy, and providing interventions that help to promote mindfulness, mentalization, and emotional regulation.

Philological factors include the individual's language, culture, and communication style. Different cultures and languages may have different ways of expressing and understanding empathy. The role of language, culture, and communication style in the development of empathy has been studied by researchers such as Deborah and Susan T. Fiske, [12] who found that different cultures and languages may have different ways of expressing and understanding empathy.

One of Deborah Tannen's most notable books is "You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation", [5] where she discusses how men and women use language differently and how this can lead to misunderstandings and lack of empathy. Another book is "The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue", where she



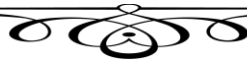
discusses how the competitive argument culture undermines empathy and the ability to understand other people's perspectives [6] Susan T. Fiske, has written several articles and books on the topic of empathy, culture, and communication. One of her most notable books is "Envy Up, Scorn Down: How Status Divides Us", where she discusses the ways in which status hierarchies affect empathy, and how this can lead to social division. Another article is "Stereotyping, prejudice, and discrimination" [11] in the Annual Review of Psychology, where she discusses the ways in which stereotypes, prejudice, and discrimination can affect empathy and understanding. Studies have also shown that people from cultures that place a greater emphasis on interdependence and collectivism are more likely to develop empathy than those from cultures that place a greater emphasis on independence and individualism.

Potential challenges or limitations of this factor include that not all individuals have the same cultural or linguistic background, and some may have a harder time understanding or expressing empathy due to cultural or linguistic differences. Recommendations for overcoming these challenges include providing education and awareness about different cultural norms and communication styles related to empathy, and providing support and resources for individuals who may have a harder time understanding or expressing empathy due to cultural or linguistic differences.

Conclusion. This present research has identified several factors that contribute to the development of professional empathy in medical students, including the role of teaching methods, personal experiences and perspectives, personality, temperament, and cognitive development. However, not all individuals have the same level of cognitive or emotional empathy, thus, people may find it difficult sometimes to exhibit empathy due to personal or psychological factors. The aforementioned hardships might be solved out by providing professional training and support for medical students and healthcare staff on how to develop empathy and patient-centered care. This can include a variety of supportive trainings for teachers on how to implement empathy-promoting teaching methods, providing additional sustenance and resources for students who lack the ability of developing empathy, as well as providing interventions that target specific areas such as emotional regulation and perspective-taking. By understanding these factors, medical educators and healthcare professionals can take steps to promote the development of empathy among medical students, ultimately leading to improved patient care and better clinical outcomes.

Bibliographical references:

1. ARONSON, Elliot. *Building Empathy, Compassion, and Achievement in the Jigsaw Classroom*, 2002. DOI: 10.1016/B978-012064455-1/50013-0;
2. BARON-COHEN, Simon, *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. 2003. DOI: 10.1136/bmj.327.7405.57;
3. BRAZEAU, CML, SCHROEDER, R, ROVI, S, BOYD, L. *Relationships between medical student burnout, empathy, and professionalism climate*. 2010. Acad Med.;85(10) Suppl:S33–6. <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181ed4c47> PMID:20881699;
4. CHAE, S.J., JEONG, S.M., CHUNG, Y.S. *The mediating effect of calling on the relationship between medical school students' academic burnout and empathy*. Korean J Med Educ.;29(3):165–173, 2017;
5. DEBORAH, Tannen. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Ballantine. 77 p. 1990. ISBN 978-0-345-37205-5;



6. DEBORAH, Tannen. *The argument culture : moving from debate to dialogue*. New York : Random House, 1998. ISBN 0679456023;
7. DIFEDE, JoAnn, HOFFMAN, Hunter G. *Virtual reality exposure therapy for World Trade Center Post-traumatic Stress Disorder: a case report*. 2002. DOI: 10.1089/109493102321018169;
8. DUJEEPA, D. Samarasekera, SHUH, Shing Lee, SU, Ping Yeo and PONNAMPERUMA, Gominda. *Development of student empathy during medical education: changes and the influence of context and training*, 2022. Doi: 10.3946/kjme.2022.216;
9. DWECK, Carol. *Decades of Scientific Research that Started a Growth Mindset Revolution*;
10. EPSTEIN, R.M., FRANKS, P., SHIELDS, C.G., et al. *Patient-centered communication and diagnostic testing* *Ann Fam Med*, 3, 2005;
11. FISKE, Susan T. Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain, *European Journal of Social Psychology* 30(3):299-322, 2000. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:33.0.CO;2-F;
12. FISKE, Susan T. *Envy Up, Scorn Down: How Status Divides Us*, 2011. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447096>;
13. HAWES, David J, DADDS, Mark R. *Assessing Parenting Practices Through Parent-Report and Direct Observation During Parent-Training*, 2006. DOI: 10.1007/s10826-006-9029-x;
14. HOFFMAN, Martin L. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000;
15. HOJAT, M., MANGIONE, S., NASCA, T.J. et al. *An empirical study of decline in empathy in medical school*. *Med Educ*. 38(9):934–941, 2004;
16. HOJAT, M., VERGARE, M.J., MAXWELL, K. et al. *The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school*. *Acad Med.*;84(9):1182–1191, 2009;
17. HOJAT, M., VERGARE, M., ISENBERG, G., COHEN, M., SPANDORFER, J. *Underlying construct of empathy, optimism, and burnout syndrome in medical students*. *Int J Med Educ.*;6:12–16, 2015;
18. GIANAKOS, D. *Empathy revisited*, *Arch Intern Med*, 22, 1996, pp. 135-136;
19. GOLDSTEIN, Thalia R., WINNER, Ellen, *Enhancing Empathy and Theory of Mind*, 2012. DOI: 10.1080/15248372.2011.573514;
20. KATAOKA, H.U., KOIDE, N., OCHI, K., HOJAT, M., GONNELLA, J.S. *Measurement of empathy among Japanese medical students: psychometrics and score differences by gender and level of medical education*. *Acad Med*. 2009;84(9):1192–1197;
21. KLITZMAN. R. *Improving education on doctor-patient relationships and communication: lessons from doctors who become patients*. *Acad Med*. 2006, 81(5):447–53. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1097/01.ACM.0000222271.52588.01> PMID:16639199;
22. LANIUS, R. A., VERMETTEN, E., LOEWENSTEIN, R. J., BRAND, B., SCHMAHL, C., BREMNER, J. D., & SPIEGEL, D. (2010). Emotion modulation in PTSD: Clinical and neurobiological evidence for a dissociative subtype. *The American Journal of Psychiatry*, 167(6), 640–647. Disponibil: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09081168>;
23. MCMAN, Shelley, LINKS, Paul S., GUIMOND, Tim, WNUK, Susan, EYNAN, Rahel, BERGMANS, Yvonne, WARWAR, Serine. *An exploratory study of the relationship between changes in emotion and cognitive processes and treatment outcome in borderline personality disorder*, DOI: 10.1080/10503307.2013.838653;
24. O'CONNOR, Thomas G., *Annotation: The 'effect' of parenting reconsidered: Findings, challenges, and applications*, DOI: 10.1111/1469-7610.00046;
25. RUTTAN, Rachel L. *Having "been there" doesn't mean I care: When prior experience reduces compassion for emotional distress*. RL RUTTAN, MH MCDONNELL, LF NORDGREN, *Journal of personality and social psychology* 108 (4), 610, 2015;
26. SACCHI, Livia, MERZHVYNSKA, Mariia, AUGSBURGER, Mareike. *Effects of cumulative trauma load on long-term trajectories of life satisfaction and health in a population-based study*, 2020;
27. SNG, G., TUNG, J., PING, Y.S. et al. *Complex and novel determinants of empathy change in medical students*. *Korean J Med Educ*. 28(1):67–78, 2016;
28. THOMPSON, Ross A., MEYER, Sara. *Socialization of emotion regulation in the family*, 2007;
29. WELBY, Melissa. *How to show empathy to patients — even when you're stressed*, 2020;
30. YABO, Ge, WEIJIAN, Li, FANGYAN, Chen, SUMAIRA, Kayani, GUIHUA, Qin. *The Theories of the Development of Students: A Factor to Shape Teacher Empathy From the Perspective of Motivation*, 2021. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.736656;
31. ZHANG, C, HIRSCHI, A, HERRMANN, A, WEI, J, ZHANG, J. *Self-directed career attitude as predictor of career and life satisfaction in Chinese employees: calling as mediator and job insecurity as moderator*. *Career Dev Int.*;20(7):703–716, 2015.

**MANAGEMENTUL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A EDUCATORILOR DIN
PERSPECTIVA CALITĂȚII PRACTICILOR EDUCAȚIONALE
MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGS FROM
THE PERSPECTIVE OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL PRACTICES**

**Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În articol este abordat un subiect important la etapa actuală, și anume, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Este realizată analiza literaturii pedagogice și psihopedagogice a autorilor români și autohtoni care pe parcursul ultimelor decenii au studiat problema formării continue a cadrelor didactice. Un accent deosebit se pune pe formarea competenței profesionale care contribuie la calitatea educației. De asemenea sunt elucidate câteva secvențe din activitățile organizate cu cadre didactice din instituțiile de educație timpurie.

Cuvinte-cheie: formare continuă, aptitudine pedagogică, competență pedagogică, calitate a educației, cerc pedagogic

Abstract: The article addresses an important topic at the current stage, namely, the professional development of teachers. The analysis of the pedagogical and psychopedagogical literature of Romanian and local authors who during the last decades have studied the problem of continuous training of teaching staff. A special emphasis is placed on the formation of professional competence that contributes to the quality of education. Several sequences from the activities organized with teachers from early childhood education institutions are also elucidated.

Keywords: continuous training, pedagogical aptitude, pedagogical competence, quality of education, pedagogical circle

Formarea continuă a devenit în lumea contemporană, nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți. În prezent, nu se mai poate discuta despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului de educație care este un continuum existențial. Acesta este și punctul de plecare al Memorandumului privind învățarea permanentă, document elaborat de Comisia Europeană, în octombrie 2000, după Consiliul de la Lisabona [5].

În această perspectivă, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârghie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației. Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Prin urmare, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din



această perspectivă, orice activitate în cadrul paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă” [11, p. 9].

Literatura pedagogică și cea psihopedagogică au acordat, în ultimele decenii, un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continue a cadrelor didactice. S-au făcut anchete, studii, experimente locale/regionale/naționale, analize la nivelul Uniunii Europene, toate vizând sublinierea importanței și eficienței profesionalizării didactice, precum și scoaterea în evidență a indicatorilor de performanță atinși prin educația permanentă/formarea continuă/autoformarea.

În România cele mai importante abordări privind formarea continuă a cadrelor didactice sunt consemnate de S. Cristea (dimensiunea paradigmatică a formării continue), I.Al. Dumitru (specificul învățării la vârstă adultă), R. Iucu (formarea cadrelor didactice), S. Sava (educația adulților – identitate, problematică), A. Neculau (educația adulților: experiențe românești), M. Crașovan (proiectarea activităților de formare continuă), E. Păun (profesionalizarea carierei didactice) [7, 8, 13, 14, 16, 6, 18].

Problematica formării continue și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova: V.Gh. Cojocar (formarea continuă a cadrelor didactice cu funcții de conducere), Vi. Guțu (proiectarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice), A. Gremalschi, A. Cara (proiectarea standardelor de formare coninuă), V. Olaru (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva nevoilor personale), V. Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul politicilor de resurse umane), T. Callo (conceptualizarea formării continue a cadrelor didactice). Așadar, în teoria și practica formării continue a cadrelor didactice s-a creat o situație, când, pe de o parte, profesionalizarea lor apare ca o prioritate ale politicilor educaționale, iar pe de altă parte, se constată insuficiența mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice la nivel intern în raport cu nevoile personale [1, 2, 3, 4, 10, 11, 17].

Astfel, formarea continuă se pliază pe tiparele unei acțiuni situate la granița dintre educație și autoeducație. Paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaționale definite (școala) și, evident, al unei comunități, solicită și o acceptare diferită a rolurilor și, mai ales, a identităților profesionale, accentul fiind pus pe latura pragmatică, personală și creativă a procesului de formare. Intrarea în profesia de dascăl, dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în carieră reprezintă puncte ale unui continuum profesional supus legilor managementului resurselor. Nevoile de mobilitate, de flexibilitate și de perspectivă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au impus introducerea termenului de carieră ca suport al încurajării motivației și implicării [14, p. 27]. Stabilirea unui nou referențial al formării cadrelor didactice bazat pe definirea unor noi sarcini de profil ce implică noi cunoștințe, capacități, deprinderi, priceperi și trăsături de personalitate aduce în discuție, după cum precizează și Doina Maria Schipor [19, pp. 48-78], problematica obiectivelor formării continue a cadrelor didactice, cu atât mai mult cu cât problematica metodologiei formării implică raportarea permanentă a metodei de formare alese la nivelul de exigență formulat prin obiective. Dacă este să ne referim la rolul formării continue, este limpede că ea vizează adaptarea sistemului educativ la schimbările produse sau în curs de producere ale societății.



Astfel, formarea continuă vine să profesionalizeze și să dezvolte, pe de o parte, cadrul didactic, și să eficientizeze sistemul educativ, de cealaltă parte, în funcție de evoluția tot mai rapidă a tehnicii, științei, economiei și, evident, societății în ansamblul ei.

Exigențele educaționale actuale impun configurarea unui model al profesiei didactice, în termenii trecerii de la meserie la profesie. Dacă până acum, exercitarea profesiei didactice era bazată mai mult pe asimilări intuitive, imitative prin ucenicie, acum, prin asimilarea unui set de cunoștințe și dezvoltarea competențelor structurate și fundamentate într-un model profesional, putem vorbi despre profesia didactică, și, în mod special, despre profesionalizarea pentru cariera didactică, despre un model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut în spațiul european și național [18]. Acest model al profesiei didactice nu trebuie, însă, confundat cu un cadru didactic universal valabil, ci cu un profesionist, un produs al unui sistem interpersonal care ia ființă și se dezvoltă numai prin interacțiunile sale cu ceilalți. „Structura aptitudinii pedagogice este reprezentată de: domeniul cognitiv, domeniul organizatoric și domeniul comunicațional. Aptitudinea pedagogului se constituie dintr-o serie de alte aptitudini de personalitate:

- spiritul de observație pedagogic (capacitatea de a observa cele mai mici semne ale dezvoltării elevului);
- imaginația pedagogică (capacitatea de a prevedea greutățile posibile și de a găsi cele mai bune soluții);
- exigența (capacitatea de a observa și de a aprecia just rezultatele propriei acțiuni, dar și rezultatele elevilor);
- tactul pedagogic (relații juste cu elevii, simțul măsurii în administrarea pedepsei etc);
- atenția distributivă;
- spiritul organizatoric (cadrul didactic văzut ca un manager al procesului de transmitere și achiziționare a informațiilor);
- creativitatea pedagogică (capacitatea de a depăși statusul, de a găsi noi mijloace și soluții pedagogice)” [14, pp. 37-38].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, așadar, o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

- La nivel funcțional, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.
- La nivel structural, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.
- La nivel operațional, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de



învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare/cu elevii, cadrele didactice, părinți, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [9, p. 69].

Așa cum preciza Valentina Olaru, în teza de doctorat, Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional, „avantajele formării continuă constau în asigurarea unui profil informațional structurat în domenii de cunoștințe funcționale, un adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, un plus de motivație și atitudine reflectată în activitatea ulterioară. În scopul perfecționării eficienței și eficacității sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, noile politici din acest domeniu sunt orientate spre motivarea profesorilor pentru participarea la formarea continuă și, mai cu seamă, utilizarea deprinderilor și cunoștințelor obținute în activitatea cotidiană. Corelând în această linie analitică ideile formulate și fenomenele produse în ultimii ani în domeniul formării continuă, avem posibilitatea să le reunim într-o imagine finală și să afirmăm că a avut loc schimbarea de mentalități profesionale și necesitatea de producere a schimbării în sistemul actual de formare continuă duce la formarea convingerilor de revedere a competențelor cadrului didactic. Elaborarea standardelor de performanță în formarea continuă necesită a fi corelate cu standardele de performanță a instituțiilor de învățământ și centrarea pe beneficiile așteptate de profesori dar și de comunitatea educațională. Stimularea motivației complexe pentru formarea continuă a cadrelor didactice a condiționat orientarea spre crearea unui nou sistem de formare continuă axat pe corelarea domeniului individual cu cel instituțional și acceptarea pentru certificare a tuturor formelor de formare comutativă: autoformare/formare internă/formare externă etc. Astfel se va suspenda contradicția dintre cererea de formare și posibilitățile de formare și crearea unui mecanism flexibil de formare etc” [17, p. 48].

În altă ordine de idei, conform literaturii de specialitate, competența este un ansamblu structural-funcțional, dinamic constituit din: componenta cognitivă (cunoștințe, informații, date, etc.), componenta operațional-praxiologică (abilități, scheme de acțiune, algoritmi de lucru, tehnici de rezolvare a situațiilor problematice, etc.) și componenta axiologică concretizată în atitudini, trăsături de caracter, comportamente și alte calități ale personalității. Cât privește structura unei competențe, ea este rezultatul întrepătrunderii factorilor externi (sarcina, situația și contextul) cu factorii interni (cunoștințe, abilități și atitudini).

În opinia lui Ioan Jinga și a Elenei Istrate [15, p. 78], competența profesională a cadrelor didactice se definește drept „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 de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”. Competența derivă din rolurile pe care profesorii le îndeplinesc



În cadrul organizațiilor școlare: transmit informații (în acest scop le selecționează și le prelucrează, din punct de vedere didactic pentru a le adapta) creează situații de învățare (cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate), imaginează strategii predare-învățare (care să asigure succesul unui număr cât mai mare de cursanți), dirijează învățarea, o controlează și o evaluează (îndeplinind și rolul de consilier), îndrumă și spre alte surse de informare și familiarizează cursanții cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală. Din aceste roluri, conchid autorii, decurg dimensiunile competenței profesionale a educatorilor: competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și competența managerială [15, pp. 80-81].

Calitatea educației reprezintă ansamblul caracteristicilor unui furnizor și ale programului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor și standardele de calitate. (Legea calității). În perspectiva acestei definiții există o latură subiectivă („așteptările beneficiarilor” care diferă de la o unitate de învățământ la alta), precum și una obiectivă („standardele de calitate” care sunt aceleași atât pentru unitățile de învățământ de stat, cât și pentru cele din mediul privat). Nevoia înțelegerii unitare a calității educației a apărut din faptul că „nu există, încă, un concept unitar al calității, acesta fiind judecat în funcție de valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local, situația existentă, definită de factorii contextuali și situaționali, evoluția conceptului de „calitate” [12].

Strategia sectorială de dezvoltare „Educația-2020” [20] acordă o atenție deosebită calității, aceasta fiind considerată una dintre caracteristicile educației capabilă să devină principalul factor de progres economic și social al țării. Analiza situației actuale în sistemul de învățământ al țării a condus la următoarea concluzie: cultura calității relativ joasă în sistemul educațional, lipsa instituțiilor și mecanismelor eficiente de evaluare, monitorizare și raportare, precum și competențele insuficiente în domeniul managementului calității la toate nivelurile sistemului educațional explică calitatea scăzută și slaba relevanță a studiilor.

În vederea dezvoltării educației timpurii au fost realizate acțiuni orientate spre creșterea calității diverselor aspecte ale educației timpurii. Un rol important în dezvoltarea educației timpurii are proiectul „Parteneriatul Global pentru Educație”, care reprezintă o continuare a proiectului „Educație pentru toți - Inițiativa de acțiune rapidă”. Proiectul „Parteneriatul Global pentru Educație” are drept scop promovarea educației timpurii de calitate pentru toți copiii din Moldova.

În continuare vom prezenta câteva aspecte de formare continuă a educatorilor din perspectiva realizării standardului „Incluziunea, diversitatea și valorile democrației”.

Obiective:

- Informarea cadrelor didactice asupra specificului standardului „Incluziunea, diversitatea și valorile democrației”;
- Dezvoltarea atitudinilor de acceptare a diversității;
- Dezvoltarea competențelor de lucru la grupă în condițiile realizării standardului „Incluziunea, diversitatea și valorile democrației”.



Pentru realizarea obiectivelor propuse și formarea competențelor nominalizate mai sus cu cadrele didactice din instituția preșcolară au fost organizate și desfășurate ședințe de seminar-training și cercul pedagogic. În continuare vom exemplifica prin câteva activități.

Practica cercului pedagogic a fost și este un bun moment de schimb de experiență între cadre didactice, un prilej în care să dă fiecărei unități gazde să găsească cele mai bune strategii de a pregăti tema cercului. Încercând să sintetizez valențele cercurilor pedagogice am obținut principalele obiectivele ale acestora:

- schimb de experiență și de bune practici între cadrele didactice;
- valorificarea experienței didactice în grupuri de lucru;
- formare continuă pentru toate categoriile de cadre didactice indiferent de ani de experiență, statut, performanță etc;
- contact permanent cu schimbările esențiale din domeniu: metodologie, abordări ale strategiilor de învățare, noi perspective ale educației, proiecte educaționale etc;
- evaluarea nivelului de aprofundare a unor anumite teme de importanță de către cadrele didactice;
- corelarea direcțiilor de abordare a sistemului educațional cu practica la nivel de unități școlare.

Un rol esențial în desfășurarea cercurilor pedagogice îl are îndrumătorul de cerc, care, dacă are competențe în formarea adulților, poate planifica, organiza și desfășura o activitate cu puternice valențe formative. Este necesar ca acesta să planifice fiecare moment, pentru a valorifica experiența participanților, pentru a trata tema cercului în așa fel încât fiecare cadru didactic să-și adauge plus valoare la competențele existente, pentru a valorifica optim timpul alocat fiecărei experiențe de învățare.

Tema cercului: Învățarea colaborativă

Grup țintă: cadre didactice din Grădinița-creșă „Îngerașul” din or. Biruința

Scopul principal al cercului:

- Dezvoltarea competențelor metodologice, de aplicare în cadrul activităților instructiv-educative a învățării colaborative.
- Realizarea unui schimb de experiență între cadrele didactice cu privire la modele de bune practici cu includerea copiilor cu CES.

Formula de organizare: cerc pedagogic

Număr de participant: aproximativ 24 de cadre didactice din învățământul preșcolar.

Obiective:

- Aprecierea unei activități demonstrative din perspectiva mai multor criterii;
- Prezentarea unor materiale teoretice și de bune practici prin surprinderea aspectelor centrale ale învățării colaborative;
- Identificarea caracteristicilor învățării colaborative prin intermediul rolurilor: exuberantul, pesimistul, conservatorul și optimistul;
- Aplicarea în cadrul grupurilor de lucru a unor strategii ale învățării colaborative;



- Prezentarea rezultatelor activității grupului în plen.

Activitate introductivă: debutează cu consemnarea în jurnalul cu dublă intrare a așteptărilor de la activitatea cercului pedagogic. Tot în această parte se prezintă componența cercului, metodistul din partea instituției preșcolare și îndrumătorii de cerc.

Joc de spargere a gheții: „Sculpturi”

Obiectiv:

- Crearea unei expresii artistice, creative prin colaborare și comunicare.

Timp: 5 min.

Materiale: nu sunt necesare.

Jocul decurge în liniște, se derulează în perechi, în care unul este lutul și celălalt e sculptorul. Modelul-lut lasă sculptorul să-i miște mâinile, picioarele, corpul pentru a construi sculptura. Comunicarea este nonverbală. Se realizează expoziția, după care rolurile se schimbă.

Evaluare: Se realizează mai întâi în perechi, fiecare spune ce a simțit în ambele faze, ce a vrut să construiască, cum a decurs comunicarea, apoi se va discuta cu întreg grupul.

Activitatea 1.

Obiectiv:

- Identificarea strategiilor de învățare colaborativă din exemplul dat, cât și a metodelor propuse în cadrul acestor strategii.

Metoda: vizionare film didactic.

Mijloace: Laptop, videoproiector, prezentare PowerPoint, film didactic.

Grădinița prezintă o activitate demonstrativă în care au aplicat strategii de învățare colaborativă.

Activitatea 2.

Obiectiv:

- Aprecierea unei activități demonstrative din perspectiva mai multor criterii.

Timp: 40 min.

Metoda: Floarea de lotus.

Mijloace: flori de lotus, petale.

Îndrumătoarea de cerc propune ca prin intermediul metodei florii de lotus, cadrele didactice grupate în 8 echipe egale, să aprecieze activitatea demonstrativă prin intermediul următoarelor criterii:

- Metodele activității;
- Obiectivele activității;
- Mijloacele folosite;
- Formele de organizare ale activității;
- Strategiile de instruire folosite;
- Integrarea conținutului;
- Învățarea colaborativă;
- Evaluarea.

Fiecare echipă, va găsi alte 8 criterii pe baza cărora vor analiza activitatea,

pornind de la criteriul dat pe floarea de lotus și le vor nota pe 8 petale. În final, fiecare echipă prezintă aprecierea activității pe baze celor scrise pe petalele florii de lotus.

Activitatea 3.

Obiectiv:

- Prezentarea unor materiale teoretice și exemple de bune practici prin surprinderea aspectelor centrale ale învățării colaborative.

Timp: 40 min.

Metoda: expunerea.

Mijloace: Laptop, videoproiector, prezentare Power Point.

Grădinița prezintă materialele pregătite.

Activitatea 4.

Obiectiv:

- Identificarea caracteristicilor învățării colaborative prin intermediul rolurilor: exuberantul, pesimistul, conservatorul și optimistul.

Timp: 20 min.

Metoda: Frisco, Analiza SWOT

Mijloace: albinuțe cu rolurile *exuberantul, pesimistul, conservatorul și optimistul;* planșă împărțită în patru.

Împărțite pe 4 echipe, cadrele didactice vor analiza învățarea colaborativă din perspectiva albinuței exuberante, albinuței pesimiste, albinuței conservatoare și albinuței optimiste, pe baza metodei Frisco.

Exuberantul privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i și pe ceilalți participanți să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.

Pesimistul este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurând ideile și soluțiile inițiale propuse. El relevă aspectele nefaste ale oricărui îmbunătățiri.

Optimistul luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătând participanții să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă și realizabilă. El găsește fundamentări realiste și posibilitățile de realizare a soluțiilor propuse de către exuberant, stimulând participanții să gândească pozitiv.

Cel care este conservator are rolul de a aprecia meritele soluțiilor vechi, pronunțându-se pentru menținerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri.





PUNCTE TARI = Albinuța exuberantă	PUNCTE SLABE = Albinuța pesimistă
	
OPORTUNITĂȚI = Albinuța optimistă	AMENINȚĂRI = Albinuța conservatoare
	

Fig. 1. Analiza SWOT

La final, fiecare echipă va prezenta în plen rezultatele echipei. Rezultatele vor fi



așezate pe o planșă împărțită în patru părți care vor coincide cu elementele unei analize SWOT.

În cadrul organizării și desfășurării activităților cu eșantionul de cadre didactice s-au utilizat următoarele metode și tehnici de lucru: discuții în baza textelor și imaginilor; exerciții de descriere a propriei persoane în relație cu ceilalți; exerciții de recunoaștere a diferențelor și unicității persoanelor; studiul de caz; jocuri de rol; exerciții de dialog în baza unor situații reale, imaginare; exemplul; discuții de grup despre importanța respectării regulilor de comportament în diferite situații; povestiri orale; jocuri didactice; simularea situațiilor de comunicare și comportare în diferite circumstanțe etc.

Exemplul 2

Tema cercului: Profesionalism, responsabilitate socială, voluntariat – puncte de vedere și exemple de bună practică în sistemul de învățământ preșcolar.

Grup țintă: cadre didactice din Grădinița-creșă „Îngerașul” din or. Biruința.

Scopul principal al cercului: Dezvoltarea competențelor de autorefecție, autoevaluare și management al carierei profesionale.

Realizarea unui schimb de experiență între cadrele didactice cu privire la modele de bune practici privind profesionalismul, responsabilitatea socială, voluntariatul, în învățământul preșcolar.

Formula de organizare: cerc pedagogic.

Număr de participanți: aproximativ 24 de cadre didactice din învățământul preșcolar.

Obiective:

- Prezentarea unor materiale teoretice și de bune practici prin surprinderea aspectelor centrale ale profesionalismului, responsabilității sociale, voluntariatului în învățământul preșcolar;
- Dezbaterea temei privind demonstrarea profesionalismului cadrelor didactice din învățământul preșcolar;
- Identificarea caracteristicilor definitorii ale profesionalismului, responsabilității sociale, voluntariatului în învățământul preșcolar prin redarea unor simboluri;
- Aplicarea în cadrul grupurilor de lucru a unor strategii active de învățare;
- Prezentarea rezultatelor activității grupului în plen;
- Realizarea unei acțiuni caritabile, pentru copiii din familii socialmente vulnerabile.
- Activitate introductivă: debutează cu prezentarea componenței cercului, metodistul din partea grădiniței și îndrumătorii de cerc.

Joc de spargere a gheții: „Tunelul”

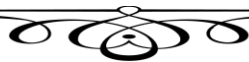
Obiectiv:

- Exprimarea unor sentimente și emoții proprii, în funcție de cerința dată.

Timp: 5 min.

Jocul se derulează în perechi așezate față în față. Se formează un tunel din perechi. Pe rând, fiecare va parcurge tunelul, pe parcursul tunelului se va gândi, iar la sfârșitul tunelului va exprima un sentiment pe care dorește să-l aibă la sfârșitul cercului pedagogic.

Activitatea 1



Obiectiv:

- Prezentarea unor materiale teoretice și de bune practici prin surprinderea aspectelor centrale ale profesionalismului, responsabilității sociale, voluntariatului în învățământul preșcolar.

Timp: 20 min.

Metoda: prelegere.

Mijloace: Laptop, videoproiector, prezentare Power Point.

Grădinița prezintă un material teoretic despre tema cercului și un proiect de voluntariat desfășurat în grădiniță.

Activitatea 2 - „Pendulul”

Obiective:

- Asumarea unor responsabilități în cadrul jocului prin respectarea regulilor acestuia;
- Testarea încrederii în ceilalți, prin autoanaliza propriilor sentimente.

Timp: 10 min.

Metoda: team building;

Mijloace: nu sunt necesare.

Îndrumătoarea de cerc propune ca participantele să se împartă în echipe de câte 6 membri. După formarea echipelor se alege un membru care va sta în mijloc, își va ține mâinile, încrucișate pe piept, va închide ochii și își va da drumul să cadă în față, în spate, lateral, în timp ce echipa ațezată umăr la umăr în jurul celui din mijloc, îl va împinge ușor în altă direcție, ca un pendul, timp de 1 minut. La semnal se oprește jocul și se dă posibilitatea ca cine dorește să încerce, fiind „pendulul”.

La final „pendulul” explică ce a simțit în timpul jocului. Se trag concluziile: se compară pendulul cu copilul care vine la grădiniță la 3 ani și nu are încredere în mediul grădiniței. Prin suportul educațional oferit de mediul educațional și membrii săi, copilul capătă treptat încredere și se lasă modelat de influențele acestuia. Membrii mediului educațional își asumă o mare responsabilitate socială. Aceștia împreună cu alți actori educaționali dezvoltă personalitatea acestuia echilibrat, prin aportul fiecăruia.

Reglementările în vigoare precizează obligația cadrelor didactice de a participa periodic, la formare profesională continuă la nivel intern în scopul perfecționării pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;

Prin corelarea nevoilor personale ale cadrelor didactice cu nevoile instituționale s-a constatat o creștere nu doar a eficienței educaționale, ci și a motivației tuturor actorilor implicați în procesul de învățământ. Majoritatea cadrelor didactice participante la program au considerat că formarea a fost eficientă pentru profesionalizarea lor didactică.

Pe baza rezultatelor obținute, putem afirma că programul a fost o reușită, cel puțin la nivelul eșantionului experimental și suntem îndreptățiți să afirmăm că aceasta va influența calitatea practicilor educaționale specifice standardului „Incluziunea, diversitatea și valorile democrației”.

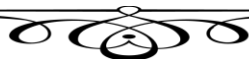


Analiza abordărilor și tendințelor în formarea profesională continuă a cadrelor didactice pe plan național și internațional ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Educația permanentă se afirmă pedagogic și social ca o direcție principală de evoluție a educației în contextul societății postmoderne. Educația adulților devine, în acest context, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți.
2. În contextul societății bazate pe cunoaștere, sistemul educațional dobândește un rol central, iar cadrul didactic – redevine unul dintre principalii actori sociali. În acest sens, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional.
3. Pentru promovarea unei politici eficiente de dezvoltare a personalului didactic care ar asigura respectarea drepturilor fiecărui profesor la dezvoltarea profesională au fost elaborate și aprobate de Consiliul Național pentru Curriculum „Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general” care au drept scop dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în exercițiu, introducerea sistemului de credite profesionale, proiectarea programelor de formare continuă din perspectiva asigurării calității educației.
4. Așadar, analiza abordărilor și tendințelor în domeniul formării continuă a cadrelor didactice a confirmat existența problemei privind: fundamentarea teretico-metodologică a formării profesionale continuă a cadrelor didactice centrate pe acoperirea nevoilor personale a educatorilor din perspectiva calității practicilor educaționale practice și instituționale.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI, V. Repere metodologice pentru perfecționarea cadrelor didactice la nivel de instituție școlară. In: *Științe Socio-Umane*. 2011, nr. 3, pp. 47-58;
2. CALLO, T. Abordarea problematologică ca semn al calității în educație. In: *Calitatea educației: teorii, principii, realizări*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale IȘE. Partea II. Chișinău: CEP USM, 2005, pp. 34-39;
3. CARA, A., GUȚU, VI., GREMALSCHI, A., SOLOVEI, R., BACIU, S. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007;
4. COJOCARU, V. GH. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2;
5. Comisia Comunităților Europene. Memorandum asupra Învățării Permanente. Brussels, 30.10.2000, SEC (2000) 1832;
6. CRAȘOVAN, M. Procesualitatea curentă în educația adulților. In: *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. Iași: Editura Polirom, 2007, 470 p. ISBN 9789734633302;
7. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. In: *Didactica Pro*. 2001, nr.3;
8. DUMITRU, I.AI. *Calitatea formării personalului didactic*. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri. Timișoara: Editura Mirton, 2007;
9. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2007. 200 p. ISBN 973-683-819-6;
10. GUȚU, V., CINCILEI, C., PRIȚCAN, V. ș.a. *Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii*. Curriculum de bază - Ghid metodologic. Chișinău: „Impint Star” SRL, 2010;



11. GUȚU, VL. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptual diagnostice și prospective. In: *Studentul – viitor profesor față în față cu școala*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003;
12. IOSIFESCU, Ș. (coord.) *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Editura TipoGrupPress, 2001. 142 p. ISBN 978-973-664-498-6;
13. IUCU, R. Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice. In: *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. Simpozion internațional CNFP, 2008;
14. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional, 2004. ISBN 973-689-144-1;
15. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational, 1998. 324 p. ISBN. 973-684-390-4;
16. NECULAU, A. *Educația adulților. Experiențe românești*. Iași: Editura Polirom, 2004;
17. OLARU, V. *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*. Teză de doctor în pedagogie, Universitatea de stat din Moldova, Chișinău, 2013, C.Z.U.: 74, 37 (09);
18. PĂUN, E. Profesionalizarea carierei didactice. In: *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor. București, 2002;
19. SCHIPOR, D. Formarea cadrelor didactice. Definiție și re-definiție în contextul educativ actual. In: *ROCSIR*. 2003, nr.1;
20. *Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Chișinău, 2014 [online] [citată 9 sept. 2022]. Disponibil. <http://edu.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>.

CZU 371.136

**CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR ȘI ROLUL
COMPETENȚELOR DE EVALUARE
NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS AND THE ROLE
OF EVALUATION SKILLS**

**Dorina PUTINĂ, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Asigurarea sistemului educațional la toate nivelurile de învățământ cu personal didactic, științifico-didactic și managerial calificat, competent și competitiv, îmbunătățirea formării profesionale inițiale și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate și nu în ultimul rând consolidarea coeziunii socio-educaționale pentru educație de calitate prin conjugarea eforturilor tuturor factorilor și actorilor procesului educațional prevederile Strategiei Educația 2030, care vine să răspundă expectanțelor angajatorului. În acest context, la nivel național s-au elaborat o serie de prevederi legislative, care asigură această racordare. Articolul analizează conexiunea dintre documentele reglatoare și evidențiază locul și rolul competențelor de evaluare în profilul de competență a cadrului didactic.

Cuvinte-cheie: cadrul național al calificărilor, competențe de evaluare, standardele cadrelor didactice, Standardul de calificare

Abstract: Ensuring the educational system of all levels of education with qualified, competent and competitive didactic, scientific-didactic and managerial staff, improving initial professional training and ensuring the quality of teacher training programs according to quality standards and last but not least, strengthening social cohesion -educational for quality education by combining the efforts of all the factors and actors of the educational process, the provisions of the Education 2030 Strategy, which comes to meet the expectations of the employer. In this context, a series of legislative provisions have been developed at the national level, which ensure this connection. The article analyzes the connection between the regulatory documents and highlights the place and role of assessment skills in the teacher's competence profile.

Keywords: national qualifications framework, assessment skills, teacher standards, Qualification Standard



Reformele actuale implementate pe piața muncii necesită o receptivitate sporită a mediului educațional, față de cerințele angajatorului în continuă schimbare. Formarea profesională în instituțiile de învățământ superior este condiționată de cerința în calificări relevante bazate pe rezultate, astfel, este imperios ca între piața muncii și piața serviciilor educaționale să existe un dialog dinamic, flexibil, continuu și bazat pe încredere reciprocă. Investițiile în educație și formarea profesională pentru dezvoltarea competențelor sunt esențiale pentru a stimula atât creșterea economică, cât și competitivitatea serviciilor educaționale pe dimensiunea formării inițiale.

Sectorul educațional răspunde prompt solicitărilor, or, Strategia Educația 2030 stabilește o serie de obiective, orientate spre racordarea educației la cerințele și nevoile pieței muncii, din perspectiva dezvoltării sustenabile, prin restructurarea mecanismelor de dezvoltare a capitalului uman, asigurarea sistemului educațional la toate nivelurile de învățământ cu personal didactic, științifico-didactic și managerial calificat, competent și competitiv, îmbunătățirea formării profesionale inițiale și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice, conform standardelor de calitate și nu în ultimul rând, consolidarea coeziunii socio-educaționale pentru educație de calitate, prin conjugarea eforturilor tuturor factorilor și actorilor procesului educațional [2].

Obiectivele stipulate în Strategia Educația 2030 vin să completeze seria de acțiuni realizate în perioada 2014-2020, orientate spre asigurarea calității pregătirii inițiale a cadrelor didactice. În perioada de referință a fost revizuit și actualizat Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (cadru general), Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul superior și a fost redactată Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul profesional tehnic, prin comasarea Metodologiei de elaborare a calificărilor profesionale în învățământul profesional tehnic secundar, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 4-5.1 din 18.08.2014, cu Metodologia de elaborare a calificărilor profesionale pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 4-5.2 din 18.08.2014. Aceste documente reglatorii, fiind revizuite și actualizate, urmează să fie aprobate prin Hotărâre de Guvern (Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (cadru general)) și prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației (Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul superior și Metodologia de elaborare a calificărilor în învățământul profesional tehnic). Metodologiile nominalizate au permis descrierea calificărilor pe meserii/specialități/programe de studiu și facilitarea procesului de elaborare a programelor de învățământ.

Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (CNCRM) are ca scop formarea unui sistem național de calificări unic, integrat, deschis și flexibil, care cuprinde toate nivelurile și formele de învățământ profesional, fiind orientat spre satisfacerea unor necesități concrete reprezentat prin cadre calificate ale pieței forței de muncă și orientarea învățământului profesional la dezvoltarea economică a țării [9].

Nivelurile de calificare incluse în Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova sunt definite în baza a trei indicatori ai rezultatelor învățării și formării pe



parcursul vieții, relevante pentru calificările de la nivelul respectiv: competențe profesionale (cunoștințe, abilități) și competențe transversale. Finalitățile de studiu corespunzătoare nivelurilor de calificare ale Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova determină cerințele generale față de competențele profesionale (cunoștințe, abilități) și competențele transversale, pe care o persoană le poate demonstra după finalizarea procesului de învățare. Structura descrierii nivelurilor de calificare la capitolul „finalități de studiu” este similară cu cea din Cadrul European al Calificărilor: cunoștințele sunt descrise ca fiind teoretice și/sau faptice; abilitățile sunt descrise ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau practice (implicând dexteritatea manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente); competențele transversale sunt descrise din perspectiva responsabilității și autonomiei, interacțiunii sociale și nevoii de dezvoltare personală și profesională continuă [1].

Standardul de calificare este veriga de legătură dintre cererea de competențe profesionale necesare pieței muncii, expusă în Standardul ocupațional/ de competențe și Programul de formare profesională oferit de prestatorul de servicii educaționale, care asigură obținerea rezultatelor învățării, ce duc la formarea respectivelor competențe profesionale [10]. Standardul de calificare Nivel 6 CNC RM, calificarea Pedagogia Învățământului primar, Domeniul de formare profesională Pedagogia în Învățământul primar stabilește pentru formarea inițială a specialistului, achiziții din multiple domenii, care asigură pe de o parte o pregătire privind cunoașterea particularităților de dezvoltare și comportament al elevilor de vârstă școlară mică, pe de altă parte, pregătirea necesară pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional pentru această categorie de vârstă, Sistemul de competențe solicitat de către calificarea respectivă, are la bază cunoștințele teoretice și abilități din domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticilor particulare (componenta psihopedagogică și cunoștințe teoretice și abilități din domeniile care servesc drept sursă pentru conținuturile educaționale [13].

Capitolul III al SC detaliază trei competențe transversale după cum urmează:

- CT 1. Executarea responsabilă a sarcinilor profesionale în condiții de autonomie;
- CT 2. Executarea rolurilor și activităților specifice muncii în echipă și distribuirea sarcinilor între membrii pe nivele subordonate;
- CT 3. Conștientizarea nevoii de formare continuă, utilizare eficientă a resurselor și tehnicilor de învățare pentru dezvoltarea personală și profesională [Ibidem].

Competențele profesionale generale sunt detaliate în competențe profesionale specifice și rezultate ale învățării, care răspund expectanțelor actuale ale societății referitor la profilul de competență a cadrului didactic. Fără a diminua importanța competențelor profesionale ale cadrului didactic în ansamblu, ne vom referi în continuare la competența de evaluare, or aceasta reprezintă domeniul nostru de interes și vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale. Structural competența de evaluare prezentată în Standardul de calificare o putem prezenta astfel:



Tabelul1. Competența de evaluare a cadrului didactic
Standardul de calificare Pedagogia Învățământului primar [13]

Competențe transversale	Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Rezultatele învățării, Cunoștințe, Abilități	Nivel minim de recunoaștere/ evaluare
CT 1. 1 Asumarea responsabilității pentru activitatea educațională realizată, promovarea politicilor educaționale și a cadrului valoric; 1.2. Realizarea managementului educațional în conformitate cu prevederile normative; 1.6 Estimarea și corectarea activității educaționale în raport cu schimbarea finalităților și contextului educațional; CT2.1 Realizarea activităților educaționale cu aplicarea principiilor și normelor de deontologie profesională; CT 3.4 Respectarea principiilor de bază ale eticii și deontologiei pedagogice în cadrul activității educaționale.	-Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine, spirit critic și responsabilitate; -Evaluarea procesului educațional prin raportarea la cadrul normativ și metodologic aprobat, în vederea luării unor decizii de eficientizare.	CPSI. Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, în învățământul primar	-Cadrul legislativ-normativ în domeniul educației analiza critică a documentelor de politici în domeniul educațional;	Utilizează prevederile actelor normative, de politici educaționale, curriculumul național și curriculumul pentru învățământul primar în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului didactic.
		CPS 6 Evaluarea procesului educațional realizat cu elevii de vârstă mică prin aplicarea metodologiei specifice de evaluare în învățământul primar.	Utilizarea documentelor normativ reglatoriu privind evaluarea în învățământul primar - integrarea componentei evaluare în proiectele de: lungă și scurtă durată; - realizarea diverselor tipuri de evaluare, cu accent pe evaluarea formativă; - asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferire de feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale.	Realizează activități de evaluare în corespundere cu metodologia aprobată pentru învățământul primar.

Analizând literatura de specialitate, observam de-a lungul timpului diverse interpretări ale competenței de evaluare.

În *Modelul structural de formare inițială a cadrelor didactice CBTE*, competența de evaluare este parte componentă a competenței de a produce modificări măsurabile asupra elevilor prin indicatorul care vizează efectele măsurabile care se constituie din criteriu de evaluare în urma relațiilor pedagogice [6] .



Călin M, identifică referențialul structural al indicatorului competenței evaluative prin competența *apreciativă*, care pune accent pe capacitatea cadrului didactic de a realiza o evaluare și autoevaluare corectă [4, p. 56].

Ioan Jinga, descrie *competența psihopedagogică*, care este rezultată a cinci capacități printre care capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selectarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.); capacitatea de a *evalua obiectiv* programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită [7, p. 154].

În anul 2000, Cadrul internațional al competențelor cadrelor didactice, stipulează în lista competențelor, competența de evaluare și monitorizare a rezultatelor performanței, care vizează capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare, precum și de oferire a feedback-ului pozitiv și constructiv [3, p. 2].

Cercetătorii Ion Negură, Ludmila Papuc și Vlad Pâslaru prezintă următoarele competențe pentru profesia de cadru didactic:

- Competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social;
- Competențe pentru profesia de cadru didactic;
- Competențe în specialitate;
- Competențe psihopedagogice și metodice;
- Competențe psihorelaționale [11, p. 12].

Distincțiile dintre aceste categorii de competență nu sunt văzute tranșant, ele interacționând în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul de învățământ. De asemenea, între planul teoretic, operațional și creator delimitările sunt relative, acestea manifestându-se în conexiuni diverse, în diferite momente ale formării profesionale inițiale și continue, în diferite situații educaționale.

În SUA, Comisia de Standarde pentru Competențele Evaluative ale Cadrelor Didactice a identificat un număr de șapte competențe/standarde [6 p. 18] care se reflectă prin următorii indicatori:

- alegerea adecvată a metodelor de evaluare;
- elaborarea metodelor, probelor de evaluare;
- administrarea și interpretarea rezultatelor evaluării obținute prin instrumentele dezvoltării de profil sau utilizând teste elaborate extern;
- utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adaptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii;
- dezvoltarea și aplicarea procedurilor de notare a elevilor;
- comunicarea rezultatelor evaluării având în vedere diferite categorii de audiență: elevi, părinți, administrație, comunitate;

Cadrul didactic trebuie să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare.



Observăm că în afara ultimei competențe, care indică mai mult obligativitatea respectării unui cod deontologic, etic în evaluare, toate celelalte gravitează în jurul construcției, selecției, utilizării și evaluării rezultatelor instrumentelor de evaluare.

Cadrul European al calificărilor pentru învățământul Superior, în baza Principiilor comune europene pentru formarea competențelor și calificarea cadrelor didactice propune ca indicator al competenței profesionale - capacitatea de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional. În acest indicator, fie și în termeni mai generali, capacitatea evaluativă cuprinde aspecte ce țin de planificare realizare a actului evaluativ propriu zis.

Documentele Comisiei Europene *Supporting the teaching Professions for better learning outcomes* specifică faptul că cadrul didactic are nevoie de tot mai multe competențe de evaluare și implementare a materialelor de învățare dintr-o gamă mai largă de surse, precum și de atitudini critice bazate pe dovezi, care să le permit să răspundă la interpretările elevilor în scopul de a adapta propriile practici de predare învățare în conformitate cu particularitățile elevilor. În opinia noastră, această accepțiune vizează direct competența de evaluare a cadrului didactic, care, trebuie să poată să realizeze un feedback constructiv în vederea stimulării și motivării pentru învățare a elevilor [5].

Cadrul competențelor de bază ale profesiei didactice, elaborat de către CNFP stipulează ca indicatori ai competenței de evaluare și monitorizare a rezultatelor performanței de învățare: monitorizarea, evaluare, înregistrarea și raportarea la rezultatele învățării elevilor; folosirea sistemelor de evaluare și raportare în relație cu dobândirea competențelor de învățare a elevilor; folosirea strategiilor și modelelor de evaluare și raportare care au un caracter incluziv.

În acest context, competența evaluativă vizează condițiile de proiectare și realizare a actului evaluativ, care trebuie să fie conforme atât cu principiile educației incluzive, cât și cu principiile generale ale evaluării rezultatelor școlare (*centrării pe personalitatea celui educat, caracterului pozitiv al evaluării, obiectivității, flexibilității, transparenței* etc.), dar, mai ales, să respecte cerințele unei instruiți și evaluării autentice. Și în viziune incluzivă, evaluarea pedagogică trebuie înțeleasă ca *un proces complex, continuu de măsurare, apreciere, analiză și interpretarea datelor* privind rezultatele procesului de predare-învățare.

În viziunea profesorului Vladimir Guțu [7, p. 452], competențele de predare-învățare-evaluare reprezintă o categorie aparte cu indicatori pe diferite dimensiuni *Cunoaștere/înțelegere-proiectare/elaborare-aplicare/realizare-evaluare/monitorizare-formare continuă*. Indicatorii care detaliază competența vizează:

- Aplicarea diferitelor tehnici de evaluare în raport cu diferite aspecte de predare-învățare;
- Aplicarea metodelor eficiente de evaluare a rezultatelor școlare;
- Realizarea evaluării centrate pe competențe;
- Aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate;
- Evaluarea/autoevaluarea lecției/lecțiilor în cadrul unității de învățare;
- Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectare didactică ulterioară.



Analizând *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [12], identificăm cinci domenii de competență: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriate educaționale. Pentru fiecare domeniu de competență este precizat standardul necesar de atins/realizat. Fiecare standard este derivat în mai multe variabile, indicatori care reflectă acțiunile cadrului didactic oportune pentru atingerea lor. Competența de evaluare este atribuită domeniului de competență 1 *Proiectarea didactică* și domeniului de competență 3 *Procesul educațional*.

Indicatorii care detaliază aceste domenii de competență vizează proiectarea demersului evaluativ și a rezultatelor școlare și evaluarea /oferirea conexiunii inverse în vederea sporirii performanțelor elevilor. Acești indicatori sunt măsurători prin intermediul a o serie de descriptorilor, ce reprezintă o descriere a unor operații, specifice unui aspect concret.

Tabelul 2. Indicatorii competenței de evaluare a CD

Indicator	Descriptor	Indicator	Descriptori
1.2 Cadrul didactic proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare.	1.2.1 Proiectează evaluarea rezultatelor școlare în proiectarea de lungă și de scurtă durată.	3.5. Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor	3.5.1 Diversifică metodele și instrumentele de evaluare inițială, formativă și sumativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor.
	1.2.2 Elaborează obiectivele de evaluare, probele de evaluare respectând particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, în baza curriculumului disciplinar.		3.5.2. Asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor.
	1.2.3 Proiectează evaluarea didactică cu indicarea criteriilor, strategiilor și instrumentelor necesare.		3.5.3. Asigură corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării.
	1.2.4. Proiectează diferite forme și strategii de evaluare reciprocă și de autoevaluare.		3.5.4. Analizează continuu performanțele subiectului, urmărindu-i progresul educațional.
			3.5.5. Oferă sistematic conexiuni despre rezultatele școlare subiecților abilitați.
			3.5.6. Aplică standardele de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu documentele reglatoare.



Structura competenței de evaluare detaliată atât în CNC, precum și în *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, ne permite să elaborăm o definiție a acestei pornind de la indicatorii ei:


Competența de evaluare reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a gestiona eficient situațiile de evaluare și autoevaluare prin mobilizarea resurselor adecvate contextului.

Analiza literaturii de specialitate denotă faptul că, în ipostaza dată, tipologia și structura referențialului categorial al indicatorilor competenței de evaluare este abordată diferit de specialiști, iar documentele reglatoare vin să completeze acest profil, astfel încât formarea inițială a CD să fie complexă. Această abordare permite să conchidem că deținerea acestui tip de competență oferă viitoarelor cadre didactice posibilitatea asumării rolurilor multiple într-un proces centrat pe cel ce învață, or, formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar implică așadar o descoperire și însușirea progresivă de către viitorii dascăli a unei culturi evaluative cu normele, atitudinile și prevederi specifice: preocuparea pentru obiectivitate, căutarea probelor, luarea în considerare informații contradictorii cu propriile idei, atitudine reflexivă și critică față de propria activitate, deschidere către nou și acceptarea provocărilor etc.

Obținerea rezultatelor învățării de către studenți și formarea competenței de evaluare este subordonată creșterii ierarhice a complexității achizițiilor. *Formarea competenței de evaluare formativă* la studenții pedagogi devine posibilă de realizat prin predarea/învățarea/evaluarea disciplinelor modulului pedagogic și solicită formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul demersului didactic, facilitând, astfel, integrarea viitorilor învățători în școala modernă. Direcțiile principale abordate în cercetările din domeniul pedagogiei în general, a competențelor de evaluare formativă la studenți în special, vizează formarea comportamentului evaluativ prin diverse strategii de interacțiune educațională.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, S., TUDOS, P. *Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova – instrument pentru recunoașterea calificărilor și competențelor la nivel European* [online] [citat 9 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.agir.ro/buletine/2844.pdf>;
2. *Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf* [online] [citat 12 oct. 2022]. Disponibil: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2022/06/Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf>;
3. *Cadrul European al calificărilor pentru învățământul Superior* [online] [citat 13 oct. 2022]. Disponibil: http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market;
4. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. 1996, 56 p. ISBN 973-571-174-5;
5. *Commission staff working document. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* [online] [citat 14 oct. 2022]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/79b11bf0-872d-4c8b-ae2c3c4a26dbb885/language-en>;
6. Competency-Based education (CBE) [online] [citat 9 sept. 2022]. Disponibil www.nwctet.bcc.ctc.edu;
7. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: Editura CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1;
8. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de Pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN*, 1998;
9. Hotărâre Nr. 1199 din 05-12-2018 cu privire la Registrul național al calificărilor [online] [citat 12 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.legis.md>;

-
- 
10. Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior [online] [citată 9 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_implementare_a_standardelor_de_calificare_de_catre_institutiile_de_invatamant_profesional_tehnic_si_superior.pdf;
 11. NEGURĂ, I., PAPUC, L., PÂSLARU, V. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. Chișinău: Univ. Ped. de Stat „I. Creangă”, 2000;
 12. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [online] [citată 13 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf;
 13. *Standardul de calificare Pedagogia Învățământului primar* [online] [citată 9 sept. 2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/sc_6_cncrm_pedagogie_in_invatamintul_primar.pdf.

CZU 378.147

BARIERE ÎN REFLECȚIA STUDENTULUI ASUPRA ÎNVĂȚĂRII BARRIERS IN THE STUDENT'S REFLECTION ON LEARNING

**Veronica RUSOV, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În învățământul superior, reflecția este fost văzută ca o condiție prealabilă pentru predarea de calitate, dar rămâne a fi o metodă explorată secvențial. Există puține cercetări empirice cu privire la factorii care determină reflexivitatea studenților în condițiile formării profesionale inițiale. Acest articol se concentrează pe cele mai recente strategii de stimulare a gândirii reflexive la studenți, punctând beneficiile. Sunt puse în lumină provocările practice și obstacolele întâlnite de studenții în procesul de dezvoltare a abilităților de a reflecta constructiv asupra propriei învățări.

Cuvinte-cheie: reflecție asupra învățării, predare reflexivă, învățare reflexivă

Abstract: In higher education, reflection has been seen as a prerequisite for quality teaching, but remains a sequentially explored method. There is little empirical research on the factors that determine students' reflexivity in conditions of initial vocational training. This article focuses on the latest strategies for encouraging reflective thinking in students, pointing out the benefits. The practical challenges and obstacles encountered by students in the process of developing the skills to reflect constructively on their own learning are highlighted.

Keywords: reflection on learning, reflective teaching, reflective learning

Formarea ideilor de bază despre reflecție a fost influențată de diverse teorii filosofice, psihologice și pedagogice cunoscute pe scară largă. Pentru început, trebuie remarcat faptul că înțelegerea efectivă a reflecției se întoarce la Socrate, așa-numita întrebare socratică, al cărei sens era să depășească înțelepciunea convențională, stereotipul, mitul cu care o persoană se mulțumea în viața de zi cu zi .

Pentru o perioadă foarte lungă de timp, termenul de reflecție a fost folosit doar de cunoștințele filosofice. De la începutul secolului al XX-lea, interesul pentru problemele reflecției a început să apară din partea altor științe, de exemplu, psihologia în anii 1920 și 1930 și-a început cercetarea asupra studiului reflecției ca proces de autocunoaștere, acestea studiile au fost ulterior separate într-o secțiune separată a psihologiei - psihologia reflecției.

În ultimele decenii, învățarea reflexivă și reflecția au devenit termeni familiari și acceptați pe scară largă în domeniul științelor educației, cu o cantitate bună de literatură solidă publicată pe acest subiect. Dewey a fost unul dintre primii filozofi care au venit cu conceptul de reflecție, referindu-se la acesta drept „reconstrucția sau reorganizarea



experienței care se adaugă la sensul experienței”, în esență, un proces de creare a sensului [3]. Totuși, Moon ne avertizează să nu considerăm reflecția doar ca o amintire a experiențelor, ci ca un proces mental complex [6]. Învățarea reflexivă este ceea ce se întâmplă în acest proces și a fost definită de Kolb drept „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” [5].

În scrierile științifice, practica reflexivă a fost considerată în special ca un proces de reflecție (Dewey, 1933), de experimentare (Schön, 1983), de rezolvare a problemelor (Copeland, Birmingham, De La Cruz și Lewin, 1993), de învățare (Schön, 1983; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001) și reglarea acțiunii metacognitive (Korthagen și colab., 2001; McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman și Beauchamp, 1999).

Analiza literaturii speciale a arătat că dezvoltarea reflecției viitorilor profesori este organizată în moduri diferite: de la elemente de reflecție în anumite etape ale activității de învățare ghidate de profesor sau ale studiului independent, la reflecție la sfârșitul studierii fiecărei unități de conținut, cu scopul de a o trecere treptată la o reflecție internă constantă. În consecință, fiecare profesor modern trebuie să aleagă sau să dezvolte o metodă reflexivă de predare a studenților, în concordanță cu obiectivele, conținutul, rezultatele planificate ale procesului educațional și capacitățile personale.

Reflecția este un proces care implică utilizarea experiențelor anterioare pentru a crea o mai bună perspectivă și înțelegere a unei situații, astfel încât această înțelegere nou dobândită să poată informa acțiunile viitoare. Reflecția este arta de a „a gândi la acțiunile cuiva în timpul sau după acțiune, de obicei cu scopul de a îmbunătăți performanța”[7]. Un cadru de reflecție implică o gândire atentă și explorarea experiențelor critice și luarea în considerare a implicațiilor acestora pentru practica viitoare. Structura sa este oarecum dificilă și încă nu există un consens cu privire la definirea sa.

Cercetările au arătat că metacogniția, cum ar fi reflectarea asupra a ceea ce știm (și nu știm), la ceea ce trebuie să învățăm și cea mai adecvată abordare a învățării, reduce nivelul de anxietate și stres, în timp ce ne crește rezultatele (Fleming, 2021b).

Reflecția este recunoscută ca una dintre cele mai importante competențe transferabile în învățarea pe tot parcursul vieții și afectează dezvoltarea personală și profesională continuă. Învățarea prin reflexie devine din ce în ce mai relevantă pentru a face față provocărilor unei lumi avansate din punct de vedere tehnologic și pentru a dezvolta capacitatea de a se adapta la medii în continuă schimbare. Deoarece reflecția permite contemplarea noilor experiențe și asocierea lor cu experiențele trecute în diferite contexte și se concentrează pe transformările viitoare, ea oferă modalități prin care, prin metodologii active, învățarea reflexivă poate schimba conștientizarea și capacitatea unei persoane de a acționa în contexte diferite.

Învățarea reflectivă le permite studenților să-și îmbunătățească gândirea, ceea ce duce la acțiuni mai bune pentru dezvoltarea competențelor profesionale. Prin reflecție, studenții dobândesc un sentiment de putere asupra acțiunilor lor viitoare - și un sentiment de direcție – care conduc la dezvoltarea abilităților de gestionare a propriului



traseu de învățare. Învățarea reflectivă are ca rezultat o conștientizare tot mai mare a propriei persoane, a celorlalți și a societății în general. Dezvoltarea competențelor reflexive și critice sunt obiective cheie pentru cadrele didactice, care trebuie să se adapteze la un curriculum în continuă evoluție și la tehnici și medii sociale în schimbare.

Pentru studenți, practicarea experiențelor reflexive dobândite prin metodologii reflexive active poate ajuta la schimbarea obiceiurilor formale de învățare și la îmbunătățirea rezultatelor învățării, deoarece abilitățile metacognitive dezvoltate prin reflecție sunt identificate ca unul dintre cei mai importanți factori care influențează învățarea [2].

Procesul de învățare reflexivă este îndreptat spre analizarea și gândirea asupra activității cuiva, a sentimentelor de sine interioare, a atitudinilor, sentimentelor și empatiilor. Aceasta nu este doar cunoaștere și auto-percepție, ci și să afli cum te văd ceilalți. Reflecția interioară este îndreptată către activitatea personală, idei și sentimente. Reflecția exterioară este îndreptată către procese și evenimente legate de lumea exterioară. Studenții, atunci când sunt plasați în practici reflexive active, dezvoltă procese cognitive superioare și declanșează activități individuale cu accent pe găsirea de probleme și soluții, comparații și contrapozitii, afirmații și confirmări, scop, acțiune și rezultat [4].

Ron Ritchhart și Mark Church (2020) au intervievat și au lucrat cu sute de profesori din întreaga lume pentru a înțelege cum să dezvolte studenții ca gânditori reflexivi. Ceea ce au descoperit a fost simplificat la o mantră de trei cuvinte atât pentru predare, cât și pentru învățare: *A face gândirea vizibilă* este vital. Folosind un set de rutine de gândire, este posibil să „creezi săli de clasă în care gândirea este apreciată, vizibilă și promovată activ ca parte a experienței de zi cu zi a tuturor membrilor” [8].

Profesorii care încurajează elevii să reflecteze asupra procesului de învățare și gândire creează medii care:

- Cultivă o învățare mai profundă;
- Promovează studenți implicați și motivați;
- Transformă rolurile de obicei fixe ale profesorilor și studenților;
- Îmbunătățește rezultatul învățării;
- Schimbă dispozițiile de gândire ale membrilor [8].

Învățarea mai profundă are loc în punctul în care următoarele trei concepte vitale se întâlnesc:

- *Măiestrie* – oportunitate de a dezvolta o înțelegere;
- *Identitate* – oportunitatea de a se conecta cu ceea ce a fost studiat și de a se dezvolta ca student;
- *Creativitate* – oportunitatea de a produce ceva cu sens personal [8].

Beneficiile reflecției asupra învățării sunt evidente, dar este nerealist de considerat că este întotdeauna un proces ușor. În funcție de mai mulți factori, pot exista multe bariere în calea reflecției. Cu puțină gândire și planificare, majoritatea acestor bariere pot fi depășite. Considerăm important să punem în discuție unele dintre barierele comune în calea reflecției cu care se pot confrunța studenții.



Cea mai frecvent amintită barieră de către studenți este *lipsa de timp*. Studenților le poate fi greu să gestioneze timpul personal pentru a face față listei de sarcini existente în mediul academic. A face o reflecție adecvată necesită timp, dar studenții trebuie ajutați să înțeleagă că a reflecta asupra învățării este ca o investiție în propria devenire personală și profesională și bunăstare mentală.

O altă barieră ar fi *cultura organizațională* în care are loc învățarea. Nu toată lumea lucrează într-o organizație care este deschisă ideii de a fi reflexiv - ceva care este deosebit de dificil la locul de muncă. Lipsa de sprijin din partea celor care conduc învățarea și care nu văd practica reflexivă ca o activitate valoroasă poate constitui o barieră semnificativă.

Factorii generați de *mediul înconjurător* pot perturba procesul reflexiv. Pentru unii studenți, găsirea unei locații fizice în care să reflecte în liniște poate fi o provocare. Unii studenți au nevoie de un mediu aglomerat, în timp ce alții vor avea nevoie de un loc liniștit și izolat.

Motivația pentru reflecție este crucială. Lipsa de timp și de sprijin poate afecta capacitatea ta de a reflecta, mai ales dacă studentul reflectează la ceva ce a făcut pe tot parcursul activităților auditoriale. Ultimul lucru pe care îl vor dori să-l facă este să meargă acasă și să se gândească la experiența de învățare obținută în mediul academic. Predarea reflecției în simplitatea ei studenților, apoi încurajarea acceptării, este adesea o sarcină provocatoare. Reflecția este în esență individualistă și introspectivă; prin urmare, motivația internă joacă un rol vital în implementarea sa și, prin urmare, absența ei poate transforma un exercițiu semnificativ într-un ritual redundant.

Poate una dintre cele mai mari bariere în calea reflecției este *personalitatea și potențialul de învățare al studentului*. Din păcate, aceasta este una dintre cele mai greu de depășit, dar se poate face. A fi reflexiv necesită un anumit nivel de auto-perspectivă, care poate fi inconfortabil pentru unii, mai ales dacă nu există experiență personală. Vestea bună este că acest lucru poate fi realizat cu puțină practică. Dacă studenții sunt debutanți în reflecția asupra învățării, ar putea fi necesar să fie aplicate o mulțime de metode diferite înainte de a găsi pe cea care funcționează.

Percepția slabă a cadrului didactic asupra învățării prin reflecție, duce la o lipsă de angajament în implementarea acesteia și constituie un alt factor critic în determinarea valorii pe care studenții o acordă activității de reflecție. Profesori cărora le lipsește încrederea și angajamentul pot duce la reflecții slabe și „în scenă” din partea studenților lor. Acest lucru se poate datora lipsei de pregătire și, prin urmare, a lipsei de cunoștințe despre cum se facilitează reflecția.

Atunci când studenții reflectă asupra procesului de predare și învățare, ei își întăresc propria capacitate de a învăța. Esențial pentru aceasta este principiul reflecției ca metacogniție, în care studenții sunt conștienți de ceea ce învață, își pot descrie gândirea într-un mod care le permite să „închidă decalajul” dintre ceea ce știu și ceea ce trebuie să învețe.



Reflecția se referă la faptul că studenții devin conștienți de propriile procese de gândire și sunt capabili să le facă transparente pentru ceilalți. Acesta permite evaluarea „de ce” și „cum” s-a învățat și a ceea ce trebuie făcut pentru obținerea de rezultate.

Reflecția urmează imediat după evaluarea propriului comportament manifestat în timpul învățării. Când studenții și profesorii reflectă în mod obișnuit, vor putea descrie cu ușurință:

- ceea ce se intenționează a fi învățat;
- unde au ajuns;
- procesul de învățare;
- unde vor merge mai departe;
- cultura învățării în mediul academic.

Reflecția nu este ceva ce apare din întâmplare, este necesară o orientare activă spre reflecție. Din acest motiv este foarte important pentru student să conștientizeze rolul reflecției în învățare și modul de organizare al proceselor referitoare la reflecție, cadrelor didactice revenindu-le rolul de facilitator [9].

Este responsabilitatea cadrului didactic să sprijine studenții să-și îmbunătățească abilitățile de reflecție. Profesorii ar trebui să modeleze și să predea studenților procesele reflexive, să planifice demersul didactic astfel încât să fie încorporate activități reflexive pe tot parcursul și să valorifice abilitățile de a reflecta pentru a-și îmbunătăți propria practică.

Există multe modalități de a construi o atitudine conștientă față de învățare.

Cercetătorii identifică următoarele metode pentru dezvoltarea reflecției:

- *metode diagnostico-analitice*, al căror scop principal este diagnosticarea și analiza cunoștințelor pe un anumit subiect, problemă, modul a cursului;
- *metodele narrative* sunt compuneri libere, eseuri, note analitice, în care studenții își evaluează cunoștințele asimilate;
- *metodele grafice* reprezintă o varietate de scheme cu folosind desene și colaje, al căror scop principal este actualizarea potențialul intelectual al elevilor;
- metode interactive bazate pe interacțiunea elevilor (discuții de grup, jocuri de rol și jocuri de afaceri etc.), permit nu numai evaluează nivelul cunoștințelor lor, dar discută și în grup, împărtășește experiența studiază probleme dificile și învață din experiențele altora.

Ritchhart & Church propun următoarele practici reflexive:

- „*Întrebările*”, care conduc și fac vizibile învățarea și gândirea. Întrebări facilitatoare precum „Ce te face să spui asta?” sunt uneori descrise ca întrebări magice. Ei încurajează studentul să reflecteze, să dezvăluie și să se angajeze cu gândirea lor mai profundă pentru a-și clarifica ideile. În mod similar, „Spune-mi de ce” și „Care este motivul tău pentru asta?” stimulează explicații suplimentare. Utilizarea creativă a întrebărilor de către profesori schimbă paradigma. În loc să încerce să transmită studenților ceea ce este în capul lor, scopul devine să înțeleagă gândirea studentului. Astfel de întrebări nu sunt ca întrebările obișnuite de revizuire folosite într-o predare tradițională, care necesită pur și simplu o reamintire textuală a ceea ce a spus profesorul. Ele pot fi urmate



de întrebări precum „Poți să spui mai multe despre asta?” și „Nu sunt sigur că urmez. Poți să spui la ce te gândea într-un mod diferit? ”

- „*Ascultarea*”, trebuie să fie clar pentru studenți că profesorii sunt cu adevărat interesați de gândirea lor și de ceea ce împărtășesc. Studentul trebuie convins prin ascultare activă să transmită gândirea mai profundă și să-și prezinte raționamentele.
- „*Scopul și abilitățile profesorului*” trebuie să faciliteze reflecția mai profundă din partea studentului, exprimându-și perspectivele, sentimentele și înțelegerile cu privire la o situație sau o idee. Auzind provocările, argumentele și neînțelegerile studentului, profesorul poate găsi oportunități de a explora și explica mai detaliat fără ca studentul să devină copleșit sau să se închidă.
- „*Documentarea*”. Gândirea poate părea un proces dezordonat. Cu toate acestea, chiar și în primele etape de înțelegere și învățare, documentarea (de exemplu, observarea, înregistrarea, interpretarea și împărtășirea) poate sprijini abilitățile de reflexie ale elevului și creșterea profesorului. Documentarea nu este doar ceea ce este capturat, ci și actul de a reflecta asupra gândirii și învățării. Poate cel mai important, atunci când un profesor înregistrează ideile elevului, arată că acestea au valoare și valoare pentru descoperiri viitoare. Odată vizibili, elevii pot reflecta asupra învățării lor și pot face din aceasta un subiect de discuție. O întrebare grozavă pentru a pune scena este: „Ce vreau să surprind, astfel încât noi, ca clasă, să putem reveni la ea mai târziu pentru o examinare și o analiză mai atentă?” [8].
- „*Rutinele de gândire*” pot fi împărtășite cu studenții și pot fi folosite ca structură pentru a ajuta gândirea, devenind în cele din urmă un model de comportament. Ritchhart și Church (2020) enumeră opt mișcări de gândire care sunt valoroase pentru construirea înțelegerii:
 - Observând îndeaproape și descriind ceea ce este acolo;
 - Construirea de explicații și interpretări;
 - Raționare cu dovezi;
 - A face legături;
 - Luând în considerare diferite puncte de vedere și perspective;
 - Captarea inimii și formarea concluziilor;
 - Întrebând și punând întrebări;
 - Descoperirea complexității și trecerea sub suprafața lucrurilor;
 - Abilitatea profesorului este de a recunoaște tipul de gândire care îl va ajuta pe student să se implice cu un anumit conținut [8].

Cultivarea capacităților de reflecție teoretică în cadrul educației formale necesită întrunirea unor elemente care țin de contextul educațional și care îi asigură eficiența. În această ordine de idei, M. Bocoș recomandă practicienilor, ca, indiferent de disciplina predată, să aibă în vedere următoarele sugestii:

- „*Alegeți unități, subunități de învățare și subiecte punctuale, precum și diverse tipuri de activități care se pretează la cultivarea reflecției personale a studenților, organizații individual sau pe grupe.*
- *Asigurați-vă că studenții manifestă disponibilitate pentru reflecție vizavi de sarcina sau problema dată.*



- Reflectați la problema: „*Cultura studenților, sistemul lor cognitiv le permite să reflecteze eficient la această sarcină? Au ei cunoștințele minime necesare, sunt îndeplinite premisele cognitive ale activității de reflecție?*”
- *Asigurați calitatea mesajului educațional*, transmiterea volumului de informații necesare abordării sarcinii/problemei și reflecției asupra acesteia.
- *Încurajați reflecția personală a studenților*, dezvoltați-le capacitățile de reflecție, obișnuindu-i să-și autoanalizeze permanent ideile (și să le modifice progresiv), experiențele de învățare și formare, să-și autoaprecieze și autoevalueze progresul realizat și să își amelioreze astfel demersurile viitoare.
- *Gândiți-vă că atitudinea reflexivă în raport cu cunoștințele personale, exersarea reflecției personale și dezvoltarea capacităților specifice acesteia, depind de factori cum ar fi:*
 - profilul de inteligență al studenților;
 - flexibilitatea intelectuală a indivizilor sau a grupurilor;
 - capacitatea de recepționare a mesajului educațional și de comunicare educațională;
 - resursele psihologice ale elevilor care își pun amprenta asupra calității și cantității interogațiilor, analizelor, interpretărilor critice, comparațiilor, sintezelor, abstractizărilor etc. induse de subiectul abordat sau de sarcina/problema dată;
 - asigurarea unui ambient propice, a unei atmosfere de lucru corespunzătoare, degajată, pozitivă și constructivă;
 - starea fizică și fiziologică de moment a studenților.
- *Evitați supraîncărcarea informațională a secvențelor didactice. Dozați-vă rațional timpul disponibil și repaitizați-l pe etape ale activității didactice.*
- Pentru ca activitatea de reflecție interioară să fie eficientă, *evitați momentele în care studenții sunt obosiți* [1].
- Pentru a încuraja învățarea reflexivă la studenți, recomandăm cadrelor didactice:
 - Explicați ce este învățarea reflexivă;
 - Explicați de ce învățarea reflexivă poate fi benefică;
 - Explicați modul în care studenții se pot implica în general în învățarea reflexivă, folosind exemple relevante;
 - Explicați modul în care se pot implica în mod specific în reflecția asupra învățării, folosind exemple relevante;
 - Creați un mediu care să favorizeze învățarea prin reflecție, de exemplu, oferind studenților suficient timp pentru a se angaja în reflecție;
 - Ghidați reflecția studenților în mod direct, de exemplu punându-le întrebări care îi determină să se gândească asupra modului cum învață.

Sarcinile cadrului didactic includ acordarea atentă a ceea ce trebuie predat și a modului în care trebuie predat (mai degrabă decât a cine trebuie să învețe), luând în considerare nevoile de învățare ale tuturor copiilor și tinerilor (nu doar celor cu nevoi suplimentare), chestionarea convingerilor și respingerea ideilor deterministe și asociate, reflectarea asupra situațiilor din viața de zi cu zi, căutarea și încercarea constantă de lucruri noi pentru a sprijini toți cursanții, discutarea inițiativelor noi cu colegii pentru a primi feedback, examinarea, încadrarea și încercarea de a rezolva dileme în timpul



activităților, utilizarea jurnalelor pentru a urmări învățarea indivizilor și asumarea responsabilității pentru propria lor dezvoltare profesională și înțelegere.

Practicile reflectorizante se concentrează asupra studenților care pot avea dificultăți comportamentale, emoționale și/sau sociale care le împiedică implicarea ca subiect al procesului didactic și creează căi de învățare personalizate. Determină o reflecție centrată pe individ asupra modului de creștere a angajamentului studentului și, astfel, conduce la rezultate profunde ale învățării.

Reflectarea facilitează predarea și învățarea și poate crea studenți conștienți de sine, de propriul potențial profesional. Punerea de întrebări studenților și autointerogarea, ascultarea activă, construirea de situații de gândire asupra învățării sunt elementele constitutive ale reflecției și pot fi practicate cu succes în mediul academic. Pe măsură ce cadrele didactice și studenții vor deveni mai buni în recunoașterea propriilor procese de învățare, vor deveni mai abili în dobândirea de noi abilități și cunoștințe, vor fi mai pregătiți pentru angajarea pe tot parcursul vieții în educație și auto-dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0;
2. COLOMER, J., Serra, L., Cañabate, D., Serra, T. Evaluating Knowledge and Assessment-Centered Reflective-Based Learning Approaches. In: *Sustainability* 2018, nr. 10, 3122;
3. DEWEY, J. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. *DC Heath*. 1933;
4. GELEZINIENE, R. Reflective activities of pupils with special educational needs and teachers in the self-educational process. In: *Soc. Welf. Interdiscip. Approach* 2011, nr. 1, pp. 60–69;
5. KOLB. *Experiential learning: experience as the source...* Google Scholar. Published 2014;
6. MOON, JA. *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge; 2013;
7. NAIDU, T, KUMAGAI, AK. Troubling muddy waters: problematizing reflective practice in global medical education. *Acad Med*. 2016;91(3):317-321;
8. RITCHHART, R., & CHURCH, M. The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners. Jossey-Bass. 2020;
9. RUSOV, Veronica. Strategii de activizare a reflexivității la studenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția 3-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, pp. 337-345. ISBN 978-9975-3422-5-4.

**INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI AGRESIVITATEA LA ADOLESCENȚI
INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET AGRESSION CHEZ LES ADOLESCENTS**

**Luminița SECRIERU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Această cercetare și-a propus să identifice relația de interdependență dintre inteligența emoțională și comportamentul agresiv la adolescenți. În cadrul cercetării s-au identificat corelații semnificative și efecte de interacțiune între variabilele studiate.

Cuvinte-cheie: comportament, agresivitate, inteligență emoțională, adolescenți, abilități sociale, impulsivitate

Résumé: Cette recherche visait à identifier la relation d'interdépendance entre l'intelligence émotionnelle et le comportement agressif chez les adolescents. Dans le cadre de cette recherche ont été identifiés des corrélations significatives entre les variables étudiées.

Mots clés: comportement, agressivité, intelligence émotionnelle, adolescents, compétences sociales, impulsivité

Inteligența generală nu întotdeauna poate garanta reușita într-o activitate. Există și alți factori, precum inteligența emoțională, care sunt la fel de importanți în contextul soluționării eficiente a unei situații problematice. În timp ce intelectul ajută subiectul să privească în mod critic situația, să efectueze calcule sau să proceseze informații, inteligența emoțională permite gestionarea eficientă a emoțiilor în soluționarea unor probleme apărute deseori în momente critice și de criză.

Prezența inteligenței emoționale (în special la adolescenți), contribuie la reducerea conflictelor interpersonale, a riscului de violență extremă. În acest context, inteligența emoțională presupune prezența capacității subiectului de a interacționa cu mediul intern, conștientizând stările emoționale și asigurând autoreglarea lor, fapt ce creează posibilități pentru o adaptare socio-afectivă optimă și o bună armonizare cu sine și cu ceilalți [4, p. 12].

Inteligența emoțională, în sens larg, se referă la recunoașterea atât a emoțiilor pozitive, cât și negative nu doar la sine, dar și la cei din jur; este abilitatea de a separa propriile sentimente de sentimentele celorlalți, precum și capacitatea de a simți starea de spirit, intonația, intențiile în comunicarea cu alte persoane, de a simți cuvântul și de a da sens acestor emoții.

Pornind de la lucrările lui Mayer, D. Goleman (1995) a definit inteligența emoțională ca fiind capacitatea unei persoane de a-și recunoaște propriile emoții și sentimente, precum și pe ale celorlalți, de a se motiva și de a avea un bun management a propriilor impulsuri spontane dar și a celor apărute în relațiile interpersonale. În opinia lui Goleman o persoană cu inteligență emoțională ridicată poate fi capabilă să: să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor; să își stăpânească impulsurile; să își regleze stările de spirit și să împiedice necazurile să-i întunice gândirea; să fie perseverent și optimist [3, p. 50].

Rezultatele unor studii preliminare au indicat că inteligența emoțională scăzută are legătură cu implicarea în comportamente autodistructive precum comportamentul inadecvat sau violent, consumul de alcool sau droguri și/sau tutun, în timp ce o

inteligență emoțională mai ridicată e asociată cu rezultate pozitive precum comportamentul prosocial, dragostea părintească, egalitatea între semeni și relațiile familiale. Numeroși cercetători au considerat că sunt necesare mai multe documentări pe lângă aceste studii pentru a se putea face o constatare asupra criteriului validității inteligenței emoționale.

Adolescența este o perioadă de vârstă complicată, cu numeroase transformări la nivel fizic, psihic și social, ceea ce duce la schimbări în comportamentul copilului, emoțiile fiind identificate și gestionate cu dificultate.

Relația dintre inteligența emoțională și agresivitate este condiționată de o serie de factori psihologici cum ar fi: abilitățile de comunicare, capacitatea de a gestiona emoțiile care reprezintă un factor de protecție pentru prevenirea comportamentului agresiv și a altor comportamente de risc. Studiarea mai aprofundată a rolului inteligenței emoționale în raport cu manifestările comportamentului agresiv în perioada adolescenței este importantă pentru a elabora programe dezvoltative orientate la dezvoltarea capacității de dirijare a emoțiilor negative, în special a furiei, ostilității privind reducerea agresivității în rândul adolescenților.

Scopul acestui studiu vizează verificarea experimentală a corelației dintre inteligența emoțională și comportamentul agresiv la adolescenți.

Metodologia cercetării

Eșantionul a fost constituit din 47 de adolescenți cu vârstă cuprinsă între 15-17 ani.

Măsurarea inteligenței emoționale a adolescenților s-a realizat cu ajutorul *Testului Inteligența Emoțională* după D. Hall. Metodica est propusă pentru depistarea capacității de înțelegere a relațiilor persoanei, reprezentate prin emoții și dirijarea sferei emoționale pe baza deciziilor luate. Ea constă din 30 afirmații și conține 5 scale: informare emoțională, dirijarea emoțiilor, auto-motivare, empatie, recunoașterea emoțiilor altor persoane.

În vederea identificării nivelului comportamentului agresiv la adolescenții din lotul de cercetare, a fost selectat și aplicat *Chestionarul Bussa-Dark*. Această tehnică conține 75 de itemi și are 8 subscale.

Pentru a verifica ipotezele de cercetare mai întâi am analizat rezultatele obținute de respondenți la *Chestionarul Buss–Dark*.

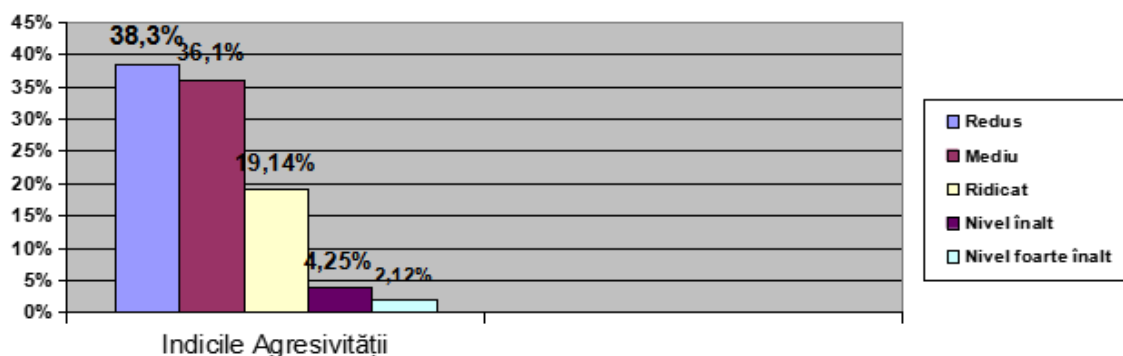


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind indicele general al agresivității



Analizând rezultatele prezentate în figură, observăm că cel mai mare număr de adolescenți demonstrează un nivel redus al *Indicelui Agresivității*. Aceasta se manifestă la 38,3% din adolescenții, ceea ce denotă că ei nu au tendința de a folosi forța fizică împotriva altei persoane, sunt capabili să-și gestioneze emoțiile, să le exprime și să le exteriorizeze în forme social acceptate, relaționează constructiv cu adulții: părinții, profesorii, nu manifestă comportament opozant, respectă disciplina școlară.

Un nivel moderat al *Indicelui Agresivității* s-a manifestat la 36,1% din respondenți. Adolescenții cu *nivel moderat* al *Indicelui Agresivității* manifestă de cele mai dese ori abordarea constructivă a situațiilor dificile, absența tendinței de a folosi forța fizice împotriva altei persoane, tendința de a soluționa disputele, contradicțiile prin „căi pașnice”, fără certuri, iritare, tendința de a susține propriile idei, fără a ataca, încălca drepturile celeilalte persoane.

Totuși remarcăm și constatăm manifestarea *Indicelui Agresivității* la *nivel ridicat* (19,14% din respondenți), la nivel înalt (4,25% din respondenți) și nivel foarte înalt (2,12% din respondenți). *Indicile Agresivității* fiind reflectat prin scalele *Agresivitate fizică, Iritabilitate, Agresivitate verbală* – constatăm tendința acestora de a folosi forța fizice împotriva altei persoane, manifestarea simțurilor negative atât după formă cât și după conținutul adresărilor verbale către celelalte persoane, exprimarea sentimentele negative prin intermediul limbajului agresiv, cum ar fi: porecle ofensatoare, înjurături vulgare, amenințări verbale etc, certuri și contraziceri cu părinții, opunerea rezistenței autorităților și oricăror indicări din partea maturilor, conflicte cu profesorii și nerespectarea disciplinei școlare.

Rezultatele obținute de respondenți în urma administrării *Chestionarului Buss-Dark*, ne-a permis să analizăm distribuția datelor privind *Indicile Dușmăniei* pentru adolescenții testați (Figura 2).

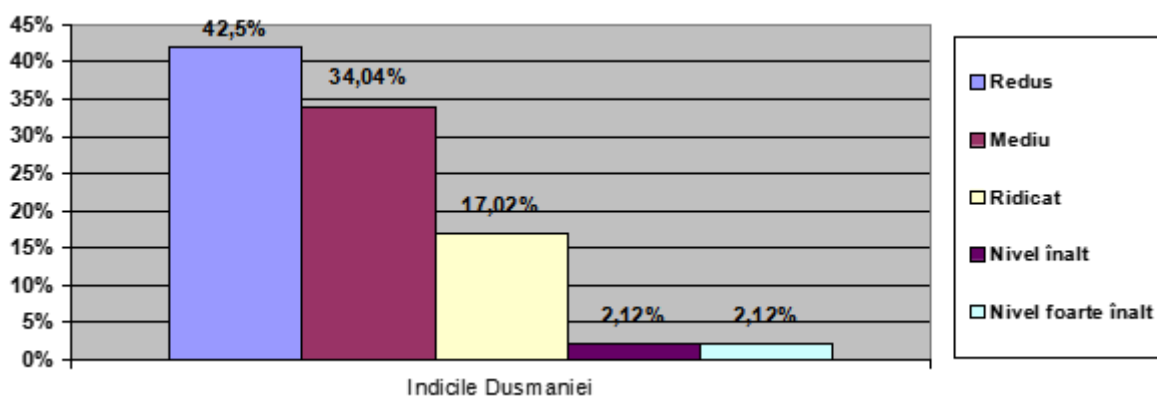


Fig. 2. Distribuția datelor privind *Indicile Dușmăniei* pentru adolescenții testați

Indicile Dușmăniei este reflectat prin scalele *Supărare, Suspiciune*. În cazul adolescenților investigați s-au obținut rezultatele pe următoarele niveluri:

Nivel ridicat (17,02% din adolescenții/respondenți), *nivel înalt* (2,12% din adolescenții/respondenți), *nivel foarte înalt* (2,12% din adolescenții/respondenți) al *Indicelui Dușmăniei* ceea ce denotă manifestarea invidiei și a ciudei față de colegi,



adultți; nemulțumiri față de cineva anume sau de toată lumea pentru suferința sa, înclinarea spre neîncredere în relații cu oamenii, convingerea că persoanele din jur îi doresc răul. Deseori nu-și pot controla dorința de a pricinui rău altor oameni pentru a-și apăra propriile interese.

Nivel moderat al Indicelui Dușmăniei s-a manifestat la 34,04% din adolescenți - observându-se prin cazuri rare de manifestare a invidiei și a ciudei față de colegi, adulți, gestionarea și controlul emoțiilor în situații dificile, reacții adecvate la situațiile cu care se confruntă, capacitatea de a soluționa conflictele prin abordări constructive.

Nivel redus al Indicelui Dușmăniei (la 42,5% din adolescenții/respondenți), profilându-se prin incapacitatea de a supăra pe cineva, relații de încredere cu cei din jur, evitarea confruntărilor, conflictelor cu cei din jur.

Analiza următoare a datelor ne-a permis să determinăm *Cota Generală a Agresivității* a adolescenților. *Cota Generală a Agresivității* (CGA) însumează rezultatele celor 8 subscale.

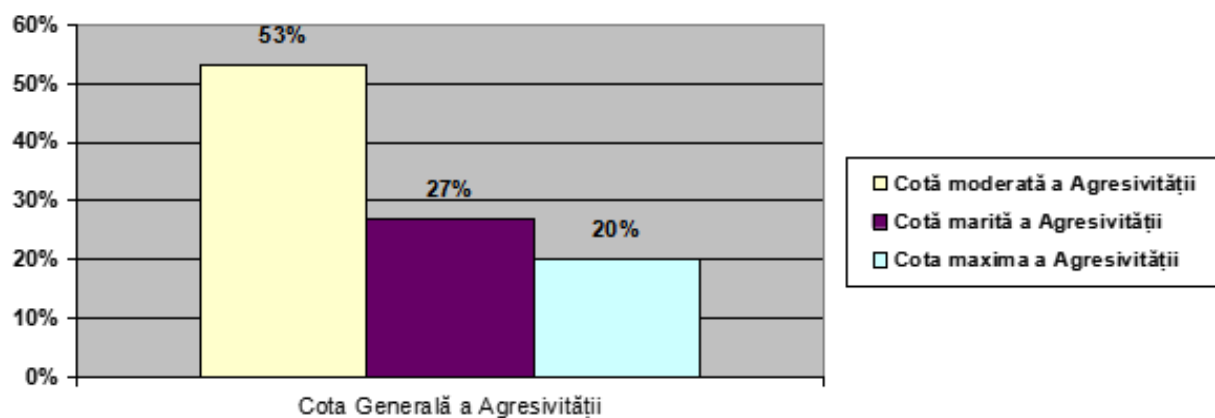


Fig. 3. Rezultatele obținute

Rezultatele obținute au arătat că majoritatea adolescenților sunt marcați de cotă moderată a agresivității (53%), cotă mărită a agresivității (27%) și cotă maximă a agresivității – circa 20 %, ceea ce semnifică că ei utilizează în relațiile interpersonale forța fizică, își exprimă sentimentele negative prin intermediul limbajului agresiv, cum ar fi: porecle ofensatoare, înjurături vulgare, amenințări verbale etc. Când sunt agresivi, se exprimă verbal, certuri și contraziceri cu părinții, opunerea rezistenței autorităților și oricăror indicări din partea maturilor, conflicte cu profesorii și nerespectarea disciplinei școlare.

În continuare, un alt obiectiv stabilit în această cercetare a fost investigarea inteligenței emoționale la subiecții ce fac parte din lotul studiat. Acest obiectiv a fost realizat prin analiza statistică a răspunsurilor pe care le-au oferit subiecții respectivi la testul pentru *Inteligență Emoțională*. Rezultatele obținute au fost sintetizate în Figura 4.

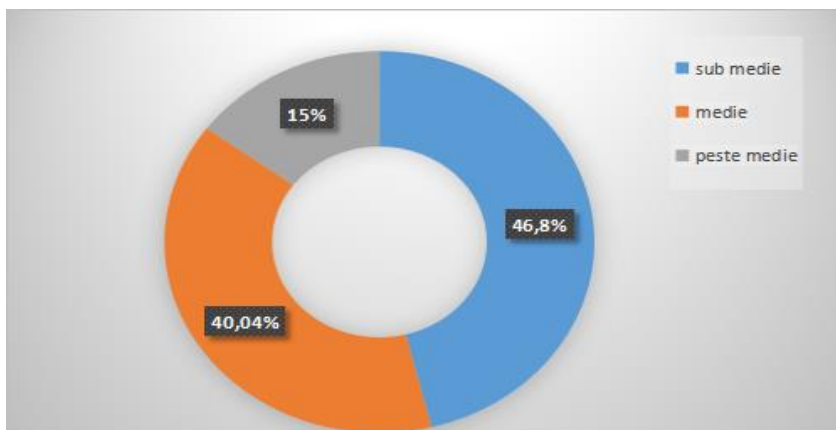


Fig. 4. Distribuția grafică a rezultatelor Inteligenței Emoționale generale la toți adolescenții participanți la cercetare

Rezultatele obținute indică că 22 din adolescenții (46,81%) supuși testării prezintă un *nivel sub medie* a inteligenței emoționale.

Acești adolescenți se caracterizează prin:

- impulsivitate sporită, nu își pot defini sentimentele, dificil își gestionează emoțiile, nu au abilitatea de a fi empatici;
- 19 (40,4%) din adolescenți posedă un *nivel mediu* de inteligență emoțională;
- aceștia sunt mai sensibili, predispuși spre înțelegerea și exprimarea atât a propriilor emoții cât și a celorlalți;
- numai 7 (14,9%) din adolescenții din lotul de cercetare au *nivel peste mediu* de dezvoltare a inteligenței emoționale.

Subiecții cu un nivel peste medie a inteligenței emoționale ușor se adaptează la condiții noi, pot lega prietenie cu colegii și din afara colectivului clasei, pot să facă față stresului școlar, pot depăși dezamăgirile, pot fi empatici și își pot exprima emoțiile cu ușurință.

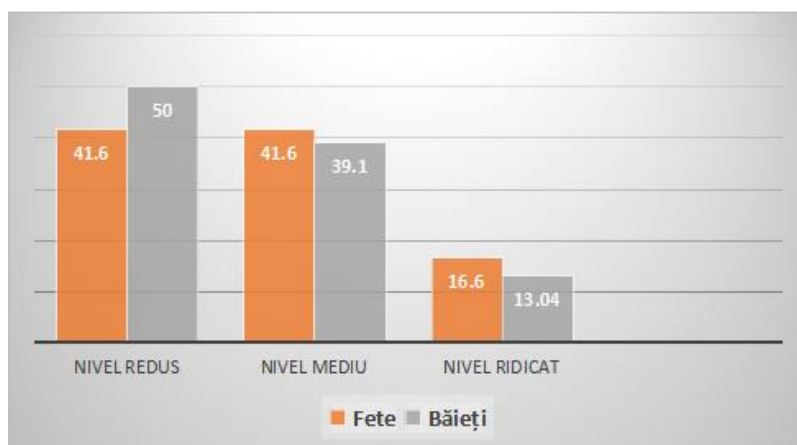


Fig. 5. Inteligența emoțională în funcție de variabila gen (%)

Din eșantionul cercetat au *nivel ridicat de inteligență emoțională* doar 16,6% din fete. Din numărul total de băieți 13,04% au manifestat nivel ridicat al inteligenței emoționale. Acești adolescenți manifestă nivel înalt de informare emoțională, cunosc



bine spectrul de emoții, au o capacitate înaltă și sunt capabili să-și recunoască propriile emoții, sunt capabili de a dirija propriile emoții, nivelul automotivării este înalt și ei sunt empatici, rezolvă într-o manieră inteligentă problemele emoționale și situațiile conflictuale apărute.

La 41,6% fete și 39,1% de băieți am constatat *nivel mediu al inteligenței emoționale*. Acești adolescenți sunt caracterizați prin capacitatea de recunoaștere mai bună a propriilor stări emoționale, ei mai ușor recunosc emoțiile altor persoane, sunt empatici față de colegi, folosesc inteligența emoțională în rezolvarea situațiilor conflictuale sau a conflictelor apărute în grup.

Cu *nivel redus al inteligenței emoționale* au fost diagnosticați 50 % băieți și 41,6% fete. Pentru acești adolescenți este caracteristic faptul că ei manifestă nivel redus de informare emoțională, nu sunt capabili să-și recunoască propriile emoții și să dirijeze cu ele, nivelul automotivării este scăzut, se descurcă greu în recunoașterea emoțiilor altor persoane, sunt puțin empatici.

Prin prelucrarea statistică a rezultatelor (*testul t pentru eșantioane independente*) am stabilit că nu există diferențe statistic semnificative la inteligența emoțională în funcție de variabila gen ($t = 1,73$; $p = 0,064$).

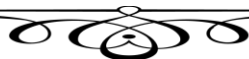
În vederea demonstrării relației de interdependență dintre inteligența emoțională și agresivitate, datele primare de cercetare, obținute în urma diagnosticării nivelului inteligenței emoționale și a manifestării comportamentului agresiv la adolescenți au fost analizate statistic cu ajutorul *coeficientului de corelație Pearson (r)*, fiind prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația dintre inteligența emoțională și agresivitatea la adolescenți (după Pearson, în baza programului SPSS - 17.0)

		Inteligența emoțională	Agresivitate
Inteligența emoțională	Pearson Correlation	1	-,323
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	47	47
Agresivitate	Pearson Correlation	-,323	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	47	47

Datele obținute au identificat o corelație semnificativă între inteligența emoțională și indicele agresivității $r=-0,323$; $p<0,01$ ceea ce confirmă ipoteza cercetării, și anume că adolescenții cu nivel înalt al inteligenței emoționale, manifestă un nivel scăzut al agresivității.

Dincolo de datele empirice obținute remarcăm la unii adolescenți un nivel redus al inteligenței emoționale. Aceasta este o consecință a faptului că școala pune mai mult accent pe acumularea de cunoștințe și mai puțin pe dezvoltarea unor abilități de relaționare pozitivă, de gestionare corectă a emoțiilor care la fel sunt aspecte importante pentru o dezvoltare sănătoasă a elevului.



Din acest motiv, conflictele cu colegii sunt rezolvate prin forțare și anume prin ceartă, înjurături, lovituri etc. Inteligența emoțională nu este doar un dat înnăscut, ci poate fi învățată și dezvoltată prin diferite programe. Un program care vizează dezvoltarea inteligenței emoționale, care oferă adolescenților alternative pozitive de rezolvare a conflictelor poate fi o soluție pentru a diminua agresivitatea din școală.

Referințe bibliografice:

1. ANTOCI, Diana, RUSU, Rodica. *Inteligența emoțională și starea de bine* [online] [citată 20 sept. 2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/22-29_14.pdf;
2. BAR-ON, Reuven, PARKER, James D.A. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2011. 507 p. ISBN 978-973-669-974-0;
3. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2001. ISBN 978-606-44-0072-7;
4. MÎSLIȚCHI, Valentina, GUȚU, Teodor. Relația dintre inteligența emoțională și comportamentul agresiv în trafic la tinerii conducători auto. In: *Psihologie*. 2018, nr.1-2 (32). ISSN 1857-2502.

CZU 373.1:159.922

**IMPORTANȚA STĂRII DE BINE ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE
THE IMPORTANCE OF WELLBEING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Angela SUHIN, directoare adjunctă, învățătoare, grad didactic doi,
Instituția Publică Gimnaziul-Grădiniță Merenii Noi, Anenii Noi, Republica Moldova**

Rezumat: Promovarea stării de bine în școală este o temă care stârnește tot mai mult interes în spațiul public, îndeosebi pentru cei interesați de actul educațional de calitate. Este important să promovăm relațiile de calitate între elevi și cadre didactice și să ne îngrijim de mediul ambiant în care se dezvoltă. Conținutul interactiv, creativ și divers va atrage discipolii în procesul instructiv-educativ dar nu îi va oferi de fiecare dată o siguranță, o liniște și plăcere, este important să punem accent pe comunicare, creativitate și flexibilitate în gândire. Sănătatea și starea de bine a elevilor influențează în mod direct formarea lor ca personalitate, a educației de calitate și întregul potențial școlar. Menirea școlii nu este numai de a înzestra elevii cu un bagaj de cunoștințe cât mai mare, ci și de a le stimula calitatea de om în care primordial ar trebui să fie împăcarea cu sine și starea de bine care o trăiește. În acest sens școala și cadrele didactice sunt cei care vor lăsa o amprentă puternică pentru tot restul vieții.

Cuvinte-cheie: instituții educaționale, elevi, cadre didactice, stare de bine

Abstract: Promoting well-being in school is a topic that arouses more and more interest in the public space, especially for those interested in quality education. It is important to promote quality relationships between students and teachers and to take care of the environment in which they develop. Interactive, creative and diverse content will attract students to the instructive-educational process but will not always provide them with safety, peace and pleasure, it is important to emphasize communication, creativity and flexibility in thinking.

The health and well-being of students directly influences their personality formation, quality education and the entire school potential. The aim of the school is not only to provide the students with as much knowledge as possible, but also to stimulate their human quality in which self-reconciliation and the well-being experienced by it should be paramount. In this sense, the school and the teaching staff are the ones who will leave a strong imprint for the rest of their lives.

Keywords: educational institutions, students, teaching staff, well-being



Este vital ca atunci când educăm mințile copiilor noștri să nu uităm să le educăm și sufletele. *Dalai Lama*

Școala este o parte din cartea vieții, iar filele ei cuprind momente frumoase, amintiri și persoane dragi; este un izvorul nesecat de informații din care curge neconținut știință și cultură; potecile în viață ne sunt deschise și de aici pornim în funcție de interese sau pricepere, pe unul din drumurile care îl alegem. Școala nu este doar o clădire, ci locul în care venim zi de zi pentru a ne pregăti pentru viitor. Între pereții acesteia se află ziua de mâine.

Școala este instituția socială în care se realizează educația organizată a tinerei generații. Ea este factorul decisiv pentru formarea unui om apt să contribuie la dezvoltarea societății, să ia parte activă la viață, să fie pregătit pentru muncă. Procesul de învățământ este cel care conferă școlii rolul decisiv în formarea omului. Misiunea școlii este aceea de a contribui la realizarea idealului educativ impus de cerințele vieții sociale. Nu numai de a ne furniza informații pe care o dată cu trecerea timpului să le uităm, ci de a deștepta în noi dorința de a învăța mereu lucruri noi, pentru tot restul vieții. Este locul în care petrecem cel mai mult timp, acolo obținem primele merite și de acolo ne tragem, fiecare pune mână cu mână pentru a constitui baza unui fundament solid. Copiii și tinerii își petrec o bună parte din timp la școală, de aceea aceasta trebuie să fie un loc esențial pentru conturarea stării lor generale de bine, cu ale sale aspecte sociale, fizice și emoționale.

Bunăstarea este experiența sănătății și a fericirii care include sănătatea mentală și fizică, siguranța fizică și emoțională și un sentiment de apartenență, sentimentul scopului, realizării și succesului. „A avea sens și scop este parte integrantă a sentimentului de bunăstare al oamenilor. Bunăstarea implică mult mai mult decât fericire, iar realizările depășesc cu mult succesul testului.”

Se vehiculează foarte mult subiectul cu referire la importanța stării de bine în școală și ne întrebăm De ce?. Ne-am putea concentra asupra impactului bunăstării, asupra rezultatelor testelor sau asupra managementului sălii de clasă. Am putea ilustra avantajele legate de productivitate, comunitățile de clasă sau relațiile cu profesorii. Deși vom atinge multe dintre aceste beneficii, cel mai important motiv pentru care ne pasă de bunăstare este că nouă, ca lideri, ni s-a încredințat cea mai valoroasă resursă din lume: copiii. Fiecare elev care ne frustrează, ne încurcă, ne încântă și ne impresionează are valoare și potențial intrinsec. Este o misiune serioasă pentru noi, cadrele didactice să faci fiindcă aici în instituția educațională pregătim copiii să „moștenească resursele rasei și să-și folosească propriile puteri în scopuri sociale” [5, p. 78]. Prin urmare, ar trebui să ne concentrăm în primul rând pe bunăstare, deoarece ne pasă cu adevărat de elevii care ni-au fost încredințați, recunoaștem obligația noastră morală de a-i hrăni pe cei din conducerea noastră și dorim tot ce este mai bun pentru ei atât acum, cât și în viitor.

În mod tradițional, școlile s-au concentrat pe nevoile actuale ale elevilor sau pe victoriile pe termen scurt (absolvirea studiilor sau a unui an de studii/ modul / unitate, etc.). Cu toate acestea, aceste elemente pe termen scurt nu sunt avantajoase pentru studenți în comparație cu avantajele bunăstării pe tot parcursul vieții. Ed Diener [6] a scris: *Fericirea* este capitalul emoțional pe care îl putem cheltui în căutarea altor



rezultate atractive. Cercetările arată că oamenii fericiți trăiesc mai mult, cedează la mai puține boli, rămân căsătoriți mai mult, comit mai puține crime, produc idei mai creative, muncesc mai mult și mai bine la locul de muncă, câștigă mai mulți bani și îi ajută pe alții mai mult.

Promovarea și predarea bunăstării este o modalitate de a le arăta elevilor și educatorilor că ne pasă de ei și că dorim să îi sprijinim, oferindu-le beneficii pe termen scurt și lung. Înseamnă depunerea cunoștințelor și dispozițiilor într-un cont care le poate finanța într-o zi viitoarea căsătorie, sănătatea, profesia, creativitatea și succesul. Iar noi asta ne dorim pentru fiecare copil!

Școlile ating aproape toată lumea, de la profesori și studenți până la părinți și lideri comunitari. Acesta este motivul pentru care trebuie să oferim prioritate în mod specific stării de bine în școală. Școlile au potențialul de a împărtăși resursele umanității, oferind timp și posibilitate elevilor de a trăi starea de bine prin experiențele educaționale din scopurile stabilite ale școlii. Bunăstarea generală sporește motivația intrinsecă, scade problemele disciplinare, crește performanța academică, îmbunătățește satisfacția școlară și duce la înflorirea indivizilor, comunităților și națiunilor (Buecker et al., 2018). Pur și simplu, cei care se simt mai bine pot învăța mai bine. Cercetările au descoperit că „inducerea de emoții pozitive (cum ar fi bucuria, iubirea sau aprecierea) mărește perspectivele cognitive și îmbunătățește capacitatea indivizilor de a primi mai multe informații, de a face interpretări mai bogate și de a experimenta niveluri mai ridicate de creativitate și productivitate” (Cameron, 2012). Cei mai buni elevi și profesori sunt cei care au abilitățile, resursele și mediile necesare pentru ca aceștia să experimenteze bunăstarea și să culeagă beneficiile de a se simți bine și de a învăța mai mult. Chiar și mai multe beneficii sunt legate de aspectele individuale ale bunăstării.

S-a demonstrat că elementele bunăstării, cum ar fi recunoștința, speranța și reglarea emoțională, îmbunătățesc performanța academică în mai multe domenii. De exemplu, elevii cu un nivel ridicat de speranță pot face atribuții adaptative și pot depăși eșecul făcând corecții. Astfel, eșecul încetează să fie un prejudiciu pe termen lung pentru valoarea lor de sine. În mod similar, recunoștința crește satisfacția elevilor față de școală și îi propulsează în realizarea și urmărirea obiectivelor intrinseci. Recunoștința este corelată pozitiv cu activitățile care le practică de zi cu zi și de integrarea socială. În plus, reglarea emoțională îi ajută pe elevi să se înțeleagă cu colegii și profesorii, să manifeste comportamente prosociale și să se adapteze la noile săli de clasă [8]. Astfel, atât în general, cât și în mod specific, bunăstarea oferă elevilor un avantaj fericit, dar competitiv, atât în clasă, cât și în afara acesteia.

Elevii nu sunt singurii care beneficiază de bunăstare pe ordinea de zi. Profesorii cu nivelul scăzut de bunăstare personală sunt mai epuizați, mai cinici și mai îndepărtați de elevii lor. Ei își pun la îndoială propria autoeficacitate, își limitează propriile realizări, sunt demotivați atunci când se confruntă cu provocări și sunt mai susceptibili de a experimenta epuizare. În schimb, profesorii care se bucură de bunăstare sunt mai capabili să interacționeze, să predea și să realizeze [2].

Starea de bine nu crește în mod spontan în intervalele de timp dintre temele de clasă și întâlnirile cu profesorii. Dacă nu suntem deliberați în ceea ce privește predarea



și promovarea bunăstării, elevii vor crește fără să știe că starea de bine trebuie să fie parte din ei. Shawn Achor [1] a observat: Sunt oameni care au absolvit una dintre cele mai prestigioase universități din Harvard, dar cu toate acestea ei nu au fost niciodată învățați să își maximizeze potențialul creierului și să trăiască fericirea, să creeze o stare de bine în mediul în care se află.

Sănătatea și starea de bine a elevilor influențează în mod direct formarea lor ca personalitate, a educației de calitate și întregul potențial școlar. Menirea școlii nu este numai de a înzestra elevii cu un bagaj de cunoștințe cât mai mare, ci și de a le stimula calitatea de om în care primordial ar trebui să fie împăcarea cu sine și starea de bine care o trăiește.

Școala este punctul de pornire al orientării școlare și profesionale prin acțiuni de informare asupra posibilităților de continuare a studiilor, de detectare a intereselor profesionale și a aptitudinilor, de discutare a criteriilor după care elevii își decid viitorul și a ponderii de implicare a părinților în alegerea școlii și a profesiei pe care copiii lor o vor urma, de aceea este important să dezvoltăm starea de bine în instituțiile educaționale. Să ținem cont de partea lăuntrică a celor care își petrec timpul în instituțiile educaționale fie vorbim despre elevi, fie despre cadrele didactice ambele ar trebui să aibă un echilibru și o stare de bine în spațiul în care se dezvoltă și activează.

În școală se predau elementele de bază ale principalelor discipline, aici elevii învață cum să se comporte în societate, cum să fie oameni de valoare, cum să se exprime liber, cum să critice și să analizeze. Este o perioadă importantă din cadrul vieții fiecărui om, o instituție a culturii și intelectualismului care găzduiește prietenii, năzbâtii, bucurii și tristeți, împliniri și dezamăgiri și mai ales, diversitate.

Mediul școlar se dezvoltă armonios atunci când elevii și profesorii se înțeleg de minune. Încrederea, comunicarea, prietenia, onestitatea și scopurile acestora ar trebui să meargă mână de mână. Școala proiectează imaginea de ansamblu a lumii în care trăim, cadrele didactice sunt semănătorii de cunoștințe care deschid noi poteci pentru viitorul prosper al elevilor. Ele reprezintă doar un punct de pornire, o structură schematizată menită să trezească imaginația și curiozitatea copilului, stârnindu-l să exploreze suplimentar subiectele care îi au captat atenție. Elevul este încurajat să își dezvolte cunoștințele, să facă experimente, să demonstreze abilități, învățând prin efort și implicare proprie. În mediul în care este încurajat și susținut elevii vor progresa involuntar, școala va fi locul de liniște și dorință de a se dezvolta, de a învăța și a se implica. Elevii au nevoie să se simtă fericiți la școală, să fie mulțumiți cu ei însuși și de relațiile care le au cu cei din jur. A asigura starea de bine a unui elev, înseamnă a îl face să se simtă că are un rost și un loc al lui în spațiul școlar.

Școala este a doua casă, aici elevii își petrec cea mai mare parte a timpului, deci, școala trebuie să fie un loc esențial pentru conturarea stării lor generale de bine, cu ale sale aspecte sociale, fizice și emoționale. Sănătatea și starea de bine a elevilor influențează capacitatea de a beneficia de pe urma unei educații de calitate și de a-și atinge întregul potențial școlar. Pentru a înregistra performanțe la școală, un copil trebuie să fie fericit. Fericirea este visul oricărei ființe umane – este starea firească a copilului și paradisul pierdut al adultului. Bunăstarea interioară îi ajută pe copii să învețe



mai ușor. Copii învață mult mai lesne anumite lucruri dacă sunt prezentate într-un mod distractiv, interesant. Emoțiile pozitive pe care ei le trăiesc de la recunoștință, bucurie, optimism, dragoste, încredere în sine, curiozitate, inspirație, speranță, amuzament și până la pacea interioară, joacă un rol important asupra întregii lor bunăstări, contribuind și la îmbunătățirea modului în care gândesc, a capacității de concentrare, a condiției fizice și intelectuale.

Educația este o artă, o știință, o măiestrie, o înțelepciune. Din acest motiv un cadru didactic se consideră un „arhitect”, un „proiectant” și un „constructor” de un gen cu totul aparte, care trasează liniile viitoare de dezvoltare a unor ființe aflate în creștere și într-o devenire permanentă. Educația se consideră eficientă atunci când elevul este în centrul ei ca parte activă și motivată la propria devenire.

Educația este domeniul care are cel mai mare impact asupra societății. Petrecem în școală un anumit număr de ani care își lasă amprenta pentru tot restul vieții. Și ne dăm seama mai târziu că acei ani au fost unii dintre cei mai importanți din viața noastră. Dacă trăim o experiență pozitivă pe parcursul acestor ani vom culege roadele mai târziu, conștientizând asupra impactului care îl a avut la construirea propriei persoane.

Bunăstarea este importantă la școală, deoarece școlile au un rol esențial de jucat în sprijinirea elevilor să facă alegeri sănătoase de viață și să înțeleagă efectele alegerilor lor asupra sănătății și bunăstării lor. Copilăria și adolescența reprezintă o perioadă critică în dezvoltarea atitudinilor pe termen lung față de bunăstarea personală și alegerile de stil de viață. Abilitățile sociale și emoționale, cunoștințele și comportamentele pe care tinerii le învață la clasă îi ajută să-și dezvolte reziliența și să stabilească modelul pentru modul în care își vor gestiona sănătatea fizică și mentală de-a lungul vieții.

Școlile sunt capabile să ofere elevilor informații fiabile și să-și aprofundeze înțelegerea cu privire la alegerile cu care se confruntă. Ei sunt, de asemenea, capabili să ofere elevilor abilități intelectuale necesare pentru a reflecta critic asupra acestor alegeri și asupra influențelor pe care societatea le aduce asupra lor, inclusiv din partea colegilor, a publicității, rețelele sociale, valorile familiale și culturale. Există o legătură directă între bunăstare și performanța academică și invers, adică bunăstarea este o condiție prealabilă esențială pentru realizare, iar realizarea este esențială pentru bunăstare. Activitatea fizică este asociată cu o învățare îmbunătățită și cu capacitatea de concentrare. Relațiile puternice și de susținere oferă elevilor resursele emoționale pentru a ieși din „zona de confort” intelectuală și a explora idei și moduri de gândire noi, ceea ce este fundamental pentru realizarea educațională.

Bunăstarea este, de asemenea, importantă pentru dezvoltarea unor competențe democratice importante. Emoțiile pozitive sunt asociate cu dezvoltarea flexibilității și adaptabilității, deschiderea către alte culturi și credințe, autoeficacitatea și toleranța la ambiguitate, toate acestea fiind în centrul Cadrului de referință al competențelor pentru cultura democratică.

Promovarea bunăstării poate părea uneori să intre în conflict cu alte priorități școlare, cum ar fi standardele academice. Așteptările nerezonabil de mari, un regim de



testare constantă sau un accent excesiv pe importanța performanței academice pot submina de fapt bunăstarea elevilor.

În multe cazuri, școlile nu au libertatea de a face schimbări în viața școlară care ar putea aduce cel mai mult beneficii bunăstării elevilor. Ei pot avea un control redus, de exemplu, asupra examenelor și testelor formale, asupra conținutului curriculei, asupra duratei zilei de școală sau asupra mediului școlar fizic. Nici școlile nu au control asupra numeroaselor influențe din afara școlii asupra bunăstării elevilor. Ceea ce se întâmplă în casă și în familie, în comunitățile locale sau în rețelele sociale poate avea la fel de mult influență asupra bunăstării elevilor ca orice lucru în școală.

În cele din urmă, dezvoltarea unui sentiment de bunăstare la elevi devine cu atât mai dificilă atunci când personalul școlii însuși nu are un sentiment pozitiv de bunăstare. Bunăstarea la locul de muncă este strâns legată de stres. Stresul la locul de muncă este legat de volumul de muncă, calitatea relațiilor profesionale, nivelul de autonomie, claritatea cu privire la rolul cuiva, disponibilitatea de sprijin și oportunitatea de a fi implicat în schimbări care afectează viața profesională. Nivelurile ridicate de stres pot duce la demotivare, lipsa de satisfacție în muncă și sănătatea fizică și mentală precară, ceea ce are un efect secundar asupra bunăstării proprii a elevilor.

Abordarea bunăstării elevilor la școală începe prin a-i ajuta pe elevi să simtă că sunt cunoscuți și apreciați ca individ în sine și că viața școlară are un sens și un scop pentru ei. Acest lucru poate fi realizat printr-o varietate de moduri mici, al căror efect cumulativ poate avea o influență foarte puternică asupra sentimentului de bunăstare al elevilor. Printre acestea fiind:

- oferirea oportunității pentru toți membrii comunității școlare de a participa la luarea deciziilor semnificative în școală, de ex: prin consultări, sondaje de opinie, referendumuri, alegerea reprezentanților clasei, consilii locale ale elevilor, focus grupuri, feedback-ul în clasă cu privire la activitățile de învățare și un element de alegere a elevilor în legătură cu subiectele predate și metodele de predare utilizate;
- dezvoltarea unui mediu primitiv în care toată lumea de la școală se poate simți sprijinită și în siguranță prin accesul la activități semnificative, de ex: cluburi, centre, grupuri de interese și asociații care se ocupă de probleme de interes pentru tineri, inclusiv de sănătate;
- luarea de măsuri pentru a reduce anxietatea pe care o simt elevii cu privire la examene și testare prin introducerea unor forme de evaluare mai puțin stresante, de ex. evaluarea formativă, evaluarea de la egal la egal și implicarea elevilor în identificarea propriilor nevoi de evaluare;
- folosirea metodelor de predare care contribuie la un climat pozitiv la clasă și la bunăstare, de ex: învățare prin cooperare, metode centrate pe elev, timp auto-organizat, activități în aer liber;
- găsirea oportunităților curriculare pentru a vorbi despre problemele de bunăstare cu elevii, de ex: alimentație sănătoasă, exerciții fizice, abuz de substanțe, relații pozitive;



- integrarea cetățeniei democratice și a educației pentru înțelegerea interculturală în diferite discipline școlare și activități extracurriculare, de ex: deschidere către alte culturi în educația religioasă, cunoaștere și înțelegere critică a drepturilor omului în științe sociale, empatie în literatură;
- introducerea unor forme de gestionare a conflictelor conduse de elevi și abordări ale hărțuirii și hărțuirii, de ex: mediere între egali, justiție restaurativă;
- îmbunătățirea mediului fizic al școlii pentru a-l face mai prietenos pentru elevi, de ex: mobilier și accesorii noi, zone cu mochetă, scheme de culori adecvate, zone de toaletă sigure, zone de agrement;
- încurajarea unei alimentații mai sănătoase prin oferirea de opțiuni sănătoase în cantina școlii, de ex: evitarea cantităților mari de zahăr, grăsimi saturate și sare;
- lucrul cu părinții pentru a spori performanțele elevilor și simțul scopului în școală, de ex. despre hrana sănătoasă, utilizarea sigură a internetului și comunicațiile acasă-școală.

Inițiative individuale ca acestea pot fi reunite la nivelul întregii școli printr-un proces de elaborare a politicilor care „incorporează” bunăstarea ca problemă școlară. Aceasta înseamnă să acordăm atenție potențialelor efecte ale noilor politici asupra bunăstării individuale – a elevilor, profesorilor și altora. Abordarea bunăstării elevilor la școală merge întotdeauna mână în mână cu acțiunile de protejare a sănătății și bunăstării profesorilor și a personalului din școală.

Succesul schimbărilor în educație depinde în mare măsură de profesor, nu numai din competența sa profesională, dar și de bunăstarea sa psihologică. O persoană cu o experiență de transformare pozitivă este capabil să creeze un mediu educațional sigur, creativ, psihologic favorabil pentru sine și pentru activități individuale. Activitatea profesorului este legată direct cu intensitatea comunicării interpersonale și implicării emoționale ridicate în cadrul relațiilor. În acest sens, probabilitatea de ardere profesională poate împiedica bunăstarea psihologică.

Cercetătorii în domeniul psihologiei, menționează că efectele pozitive și negative care determină nivelul de bunăstare psihologică a personalității în general, nu sunt interdependente. Atunci când o persoană trăiește emoții negative în legătură cu careva evenimente, aceasta nu înseamnă că uită de experiențele pozitive din viața sa și invers.

Problema bunăstării psihologice a personalității pentru prima dată a fost analizată la sfârșitul anilor '60 de către psihologii americani M. Yakhodoy, H. Kentrilom și alții. Termenul de bunăstare prevede două direcții: hedonistică și eudemonistică. Direcția hedonistică studiază modul în care o persoană utilizează din anturajul său tot ceea ce-i aduce folos și emoții plăcute, deci este luată în considerare ca predominant condițiile externe, experiențele pozitive (D. Kaynemen, N. Bradburn, E. Diener, N. Schwartz, M. Argyle). Direcția eudemonistică se bazează pe înțelegerea bunăstării psihologice ca rezultat al dezvoltării și autodezvoltării personalității. Personalitatea transformându-se va schimba lumea în jurul său, astfel ajungând la armonie (A. Waterman, K. Riff, R. Ryan, E. Deasy).



În urma acestor direcții, K. Riff a creat teoria legată de funcționarea pozitivă a personalității (A. Maslow, K. Rogers, G. Allport, C. G. Jung, E. Erickson, S. Buhler, B. Newgarten, D. Birren), enumerând șase indicatori de performanță pozitivi ai personalității: acceptarea de sine, relații pozitive cu alții, autonomie, managementul mediului, obiective în viața și creșterea personală.

Analizând schimbările din domeniul educației, observăm tot mai frecvent sintagma de starea de bine sau wellbeing, sensul căreia se referă la „calitatea vieții unei persoane în termeni de sănătate, stare materială, accesul la educație sau servicii sociale de calitate”. Printre aspectele subiective ale stării de bine putem enumera – gradul de satisfacție al persoanelor față de viața lor, potențialul de dezvoltare, sănătatea mentală a acestora, calitatea relațiilor sociale. De cele mai multe ori, discuțiile despre starea de bine se referă la elevi și mai puțin la cadrele didactice, cu regret.

Cadrele didactice ar trebui să se îngrijească de această stare de bine, să fie conștiente de valoarea pe care o au în fața elevilor, să găsească instrumente ce le va ajuta să gestioneze nivelul de stres în mod eficient, să-și extindă creativitatea, să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, să-și crească conștiința de sine ce se referă la valori, nevoi, emoții, gânduri și modele de comportament.

O școală prietenoasă asigură fiecărui copil un mediu care este sigur din punct de vedere fizic și emoțional, care permite o dezvoltare optimă. Profesorii sunt factorul cel mai important în crearea unei atmosfere eficiente și incluzive. Ei trebuie să vină cu plăcere la locul de muncă și cu o dorință arzătoare de a se implica, acționa și de a le insufla elevilor optimism, inspirație, curiozitate, încredere în sine, acestea, contribuind la îmbunătățirea condiției fizice și intelectuale, a modului în care gândesc și acționează. Acolo unde ne simțim confortabil, cu oameni frumoși la chip și la suflet, ne putem concentra și inspira discipolii să acționeze, să exploareze noul și să cunoască lucruri neștiute. Această ambianță este condiționată și de activitățile interactive pe care le realizează în cadrul lecțiilor, îndeosebi pauzele relaxante, ce au un efect benefic asupra sistemului nervos al elevilor, asigurându-le momente de liniște și relaxare, capacitatea de a-și regenera energia și a fi capabili să manifeste seriozitate și atenție maximă pe parcursul orelor. Cadrele didactice învață copiii să iubească frumosul, să aibă dorință arzătoare față de cunoștințe, recunoaștere față de cei mai mari, să fie cetățeni demni, să fie oameni în primul rând.

Profesorii trebuie să realizeze că o componentă importantă a bunăstării emoționale și sociale a unei persoane este sentimentul acceptării ei așa cum este. Elevii trebuie tratați la egal și să le inspirăm încrederea și curajul că ei au șansa de a-și depăși potențialul și de a avansa în toate domeniile, prin această încredere oferită ei vor prețui școala pentru mediul prietenos și vor fi mai toleranți cu cei din jur. Școlile trebuie să găsească cheia spre succes pentru fiecare elev și aceasta se va întâmpla dacă se va pune accent pe starea de bine a copiilor în instituțiile educaționale.

Pentru a îmbina armonios elementele de bază ale stării de bine trebuie să le oferim elevilor un confort psihologic și emoțional, timp și efort pentru activitățile care îi captivează atenția și le aduce satisfacție, activități care au scopul de a depăși binele personal și multe emoții pozitive.



Mulți cercetători sunt de acord că emoțiile joacă un rol crucial în procesul de învățare și, prin urmare, ele pot fi chiar baza pentru învățare. Unii savanți subliniază în special sensul emoțiilor în învățarea adulților, ei susțin că acest domeniu are nevoie încă de cercetări suplimentare și mai profunde. În aceeași ordine de idei Goetz et al. (2003), ne prezintă trei căi pentru a explora emoțiile în educație: impactul acestora asupra calității învățării, bunăstarea elevilor (starea fizică și mentală) și rolul lor în socializare (colegi și profesori). Potrivit lui Goetz et al. (2003), emoțiile care apar în context educațional sunt numite emoții academice. El afirmă că astfel de emoții se pot întâmpla în cinci situații academice diferite: în timpul lecțiilor, în cadrul susținerii evaluărilor, în timpul pregătirii sau realizării sarcinilor pentru acasă în mod independent, în cadrul învățării în grup și alte situații. În cazul altor situații pot fi enumerate: discuții face-to-face pentru a discuta sarcina sau a primi feedback oral, discuții în pauze, implicarea în diverse activități extrașcolare.

În cele din urmă, experiența trecută poate fi principalul factor în a avea o anumită atitudine față de învățare și predare. Experiența negativă sau pozitivă poate determina comportamentul unei persoane și poate construi o anumită atitudine față de învățare. De exemplu, în timpul învățării elevii se pot confrunța cu obstacole emoționale, cum ar fi teama de a nu-i împiedica să-și exprime argumentele (Rogers și Horrocks: 2010). Acest lucru se poate întâmpla atunci când ei au o practică negativă similară sau se compară cu alți elevi crezând că lucrurile care le spun nu sunt corecte. De asemenea, elevii pot evita unele sarcini, deoarece cred că nu sunt capabili să le gestioneze. Ei văd sarcinile școlare prea dificile pentru ei (Rogers și Horrocks: 2010). În mod similar, Walker (2017) descrie rușinea ca un blocaj în învățare atunci când un elev poate simți rușine în fața colegilor săi de grup pentru că nu a putut răspunde la întrebarea profesorului. În acest caz, frica și rușinea sunt strâns legate; ambele își propun să protejeze de emoțiile dureroase în viitor. Pe de altă parte, rușinea poate motiva capacitatea de învățare spune, (Walker: 2017), făcându-i pe elevi să-și îmbunătățească comportamentul și să lucreze pentru a evita acest sentiment în viitor. Pentru a preveni asemenea situații cadrele didactice ar trebui să se îngrijească de starea de bine care o au copiii în cadrul instituțiilor educaționale, să pună accent pe fiecare în parte și să o dezvolte diferit în dependență de necesitatea fiecărui discipol.

Cambell [3] vine cu un set de sfaturi care ne vor ajuta să asigurăm starea de bine a elevilor și profesorilor în școală:

- concentrați-vă pe rezultatele academice și pe promovare entuziasmului de învățare;
- implicați familia în activitățile posibile;
- dezvoltați activități împreună cu comunitatea;
- scoateți în evidență relațiile bune dintre administrație și elevi;
- tratați elevii respectuos și echitabil;
- discutați deschis despre problemele care îi preocupă;
- creați situații în care elevii să se ajute unii pe alții;
- detectați copiii abuzați neglijați și izolați;
- oferiți program extins pentru copiii care au nevoie să stea mai mult la școală;



- creați întâlniri de clasă pentru a renunța și a soluționa probleme;
- ajutați elevii să găsească cât mai multe situații din viața de zi cu zi și să se gândească la viitoarele locuri de muncă;
- discutați la necesitate regulile școli, acestea trebuie să fie clare pentru toți cu baze largi și echitabile;
- folosiți centrele de învățare și toate oportunitățile învățării prin cooperare;
- creați spații de relaxare pentru discuții, plimbări și lecturi;
- evidențiați progresul și munca bine făcută a elevilor.

În această ordine de idei vine și cu sfaturi care ne-ar ajuta să reducem riscul de stres trăit de cadrele didactice în instituțiile educaționale, altfel spus sfaturi pentru a crește starea de bine:

- faceți sport, mișcare, exerciții fizice;
- dormiți suficient, alimentați-vă corect;
- nu predați, nu faceți tutorat sau alte munci extenuante intelectuale în timpul verii;
- mențineți relații bune de înțelegere cu colegii de serviciu;
- faceți cât mai mult lucru posibil la școală, aproape totul ce vă trebuie pentru a doua zi;
- căutați să creșteți mereu, automotivați-vă pentru o ascensiune profesională;
- nu vorbiți despre problemele din clasă când ieșiți cu elevii la masă, la ceai sau afară;
- străduiți-vă să ajungeți la timp la școală, măcar puțin înainte de lecții;
- nu vă bazați pe furie și intimidare ca metode primare de disciplinare;
- nu vă extenuați, învățați să spuneți NU la anumite sarcini supra solicitante din școală;
- nu vă îngrijați de popularitate dumneavoastră, faceți-vă lucrul bine;
- planificați-vă ziua de parcă ați avea asistență în fiecare zi;
- făcușati-vă pe ajutorul oferit elevilor, aveți o muncă de deservire, nu uitați;
- ordonați hârtiile, documentele, resursele pe care le folosiți;
- mențineți-vă liniștea și calmul cât de multe posibil.

Administrația instituției ar trebui să țină cont de următoarele sfaturi pentru a crea profesorilor context care le va asigura succesul:

- oferiți-le libertatea de gândire și acțiune;
- susțineți profesorii când părinții se plâng, chiar dacă au greșit undeva. Nu vă permiteți să spuneți nimic rău despre ei în prezența părinților;
- lăsați profesorii să se manifeste cât de bine pot;
- arătați-le respect și nu-i tratați ca pe elevi sau studenți. Nu folosiți frica în calitate de factor de motivare;
- faceți o listă de lucruri care nu se negociază cu profesorii: venire la timp la școală, interzicerea fumatului în prezența elevilor și altele;
- adu-ți aminte că ești și tu profesor. Nu insistați la ședințe pe ce nu se face bine;
- fiți deschiși în comunicarea cu ei.



Concluzii: Avantajele unui mediu școlar pozitiv constau în bunăstarea, crearea stării de bine și fericirea, întărirea sentimentului de apartenență și o mai bună calitate a vieții celor implicați în procesul instructiv-educativ. Indirect, poate avea ca rezultat performanțe academice mai bune. De asemenea, poate modifica unele aspecte negative ale vieții școlare prin reducerea intimidării și hărțuirii, injuriilor și absenteismului școlar. Are potențialul de a diminua stereotipurile, teama, anxietatea, depresia și pierderea motivației. Sentimentele de bunăstare în timpul copilăriei și adolescenței pun temelii solide pentru o bună sănătate la maturitate.

Referințe bibliografice:

1. ACHOR, S. *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. Corwin, 2010;
2. BENTEA, C. Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. In: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2017, pp. 1128–1136 [online] [citat 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://edtechbooks.org/-PGj>;
3. CAMPBELL, D. Discipline without a ruler. A new style of classroom management. In: *Rowman & Littlefield Education*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth UK, 2012;
4. COMER, R. J. *Abnormal psychology* (9th ed.). New York: Worth Publishers, 2015;
5. DEWEY, J. My pedagogic creed. In: *The School Journal*. 1987, nr. 54(3), pp. 77–80;
6. DIENER, E., BISWAS-DIENER, R. *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell, 2011;
7. DWYER, K., OSHER, D., WARGER, C. *Early Warning. Timely response: A Guide to Safe School*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1998;
8. FURLONG, M. J., GILMAN, R., HUEBNER, E. S. *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.). Routledge, 2014;
9. GARDNER, Howard. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Editura Sigma, 2006;
10. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Humanitas, 2005;
11. GORAȘ-POSTICĂ, V. Pleoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală. In: *Școala modernă: provocări și oportunități*. Materialele Conferinței Științifice internaționale. IȘE, 5-7 noiembrie 2015. Chișinău: Cavaoli SRL, 2015, pp. 58-61;
12. HUGHEST, M., TERRELL, J.-B. *Inteligența emoțională în acțiune: programe de training și coaching pentru lideri, manageri și echipe*. București: Curtea Veche, 2017;
13. KINMAN, G. *Bunăstarea profesorului: cum să se pregătească mintal pentru un nou an școlar*. Gardianul, 2014;
14. PAVLENKO, L. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice – condiție a calității activității profesionale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Vol. 4, 2019, pp. 95-102;
15. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Ghidul profesorului*. București: Editura Polirom, 2017;
16. TOBIAS, M. J., STEVEN, E. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Editura Curtea Veche, 2002.

ABORDAREA STRATEGICĂ A PARADIGMEI COMUNICĂRII ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR
THE STRATEGIC APPROACH OF THE COMMUNICATION PARADIGM IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

**Lucia ȘCHIOPU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova**

Rezumat: Comunicarea în cadrul organizației educaționale universitare poate lua forma cuvintelor ori a simbolurilor scrise și orale, care determină schimbările în comportament dintre manageri și angajați implicați în transmiterea și schimbul de informații vociferând mediul academic ca un tot întreg. Comunicarea în arealul educațional universitar evocă: fundamentarea politicilor educaționale pro-Bologna și strategiilor educaționale contemporane în mediul universitar; identificarea componentelor de facto din mediul universitar; elucidarea și îmbunătățirea comunicării inter- și intra- universitare; promovarea programelor de schimbare organizațională; „luptă competitivă acerbă” pe piața academică, a serviciilor și ofertelor educaționale. Funcția comunicării organizaționale educaționale universitare este vizibilă prin domenii de management, recurge vertical sau lateral, se manifestă prin modele de comunicare ascendente și descendente relevate prin canalele de comunicare vizibile prin metode și stiluri de comunicare.

Cuvinte-cheie: comunicare, funcții ale comunicării, domenii de management, modele de comunicare, comunicare ascendentă, comunicare descendentă

Abstract: Communication within the higher education institution can take the form of written and oral symbols, which determine the changes in behavior between managers and employees involved in the transmission and exchange of information vociferating the academic environment as a whole. Communication within the university academic area evokes: the foundation of pro-Bologna educational policies and contemporary educational strategies; identifying the de facto components of the university environment; clarifying and improving inter- and intra-university communication; promoting organizational change programs; "fierce competitive struggle" on the academic market of educational services and offerings. The function of university educational organizational communication is visible through management domains, it recurs vertically or laterally, it manifests itself through ascending and descending communication models revealed through communication channels visible through communication methods and styles.

Keywords: communication, functions of communication, management domains, communication models, upward communication, downward communication

Universitatea nu mai reprezintă doar o sursă de cunoștințe, curente, școli, tendințe, dar și o organizație – un sistem deschis, care poate fi văzută ca o cultură organizațională și un sistem complex de subculturi organizaționale, o entitate omogenă și eterogenă. Cultura omogenă evidențiază cultura profesională și cultura corporativă: ansamblul presupuzițiilor de bază, valorilor, normelor, procedurilor, obișnuințelor, semnificațiilor, care împreună constituiesc un angajament de lungă durată pentru progresul organizației. Cultura eterogenă este formată și dezvoltată de subculturi care se subordonează unei game extrem de variate de criterii cum ar fi: grupurile specifice de angajați, departamentele/catedrele universitare, presupuzițiile de bază, nucleul valoric. Universitățile sunt entități și asociații de persoane sau grupuri în care activitățile de cooperare se bazează pe reguli comune pentru atingerea scopurilor comune ale organizațiilor educaționale.

Comunicarea în cadrul organizației educaționale universitare poate lua forma cuvintelor ori a simbolurilor scrise sau orale care determină schimbările în

comportament dintre manageri și angajați implicați în transmiterea și schimbul de informații plămădind mediul academic ca un tot întreg. Comunicarea în arealul educațional universitar evocă: fundamentarea politicilor educaționale pro-Bologna și strategiilor educaționale contemporane în mediul universitar; identificarea componentelor de facto din mediul universitar; elucidarea și îmbunătățirea comunicării inter- și intra- universitare; promovarea programelor de schimbare organizațională; „luptă competitivă acerbă” pe piața academică, a serviciilor și ofertelor educaționale [12, pp. 165-170]³. Instituția de învățământ superior și-a schimbat considerabil filosofia educațională, dar idealul educațional rămâne a fi același: „universitatea are menirea să ajute în primul rând la formarea, îmbogățirea și înnobilarea structurii societății prin cultivarea științei” [13, p. 166]⁴.

Strategia de comunicare a universității cu mediul social a suferit schimbări radicale în același mod cum comunicarea ca proces și-a schimbat prerogativele. Termenul de *comunicare* în secolul XIV însemna *a pune în comun, a împărtăși, a fi în relație*, în sec. XVI și XVII - *a transmite*, iar sec. XIX-lea se asocia cu mijloacele fizice: presă, radio, TV, cinema [1, p. 24]⁵. Conceptul de *comunicare* pe parcursul secolelor a încorporat următoarele semnificații (Tabelul 1):

Tabelul 1. Definirea conceptului *comunicare*

Definiția 1:	Comunicarea înseamnă trimiterea și primirea de mesaje prin intermediul simbolurilor și, în acest context, comunicarea organizațională este un element cheie al climatului organizațional [5].
Definiția 2:	Comunicarea este formată de o fuziune de simboluri, semne și reținerea neintenționată de informații de subiecții comunicaționali având un demers informativ [9, p. 12].
Definiția 3:	Alex Mucchielli relevă patru paradigme psihologice ale comunicării: 1. Structural - expresivă echivalentă cu paradigma emițător- receptor, 2. Formal tranzacțională constituită pe perceperea a trei tipuri de forme de existență: rațională, afectivă și normativă / morală; 3. Relațional sistemică [11, p. 16].
Definiția 4:	Unitatea comunicării umane în limbă este actul de limbaj, după modelul care se numește act ilocuționar [Apud 10, pp. 237-238].
Definiția 5:	Comunicarea implică oameni și mecanismul de interdependență creat între ei, prevede un consens, este un ansamblu de simboluri, care caracterizează trans și interdisciplinaritatea [3].
Definiția 6:	Comunicarea este un transfer de sens și înțelegerea acestuia de către alții sub formă de simboluri [6, p. 11].
Definiția 7:	Comunicarea este un proces de transmitere și înțelegere a informației utilizând aceleași semne [7].
Definiția 8:	Comunicarea este un comportament, o acțiune sau o activitate de transmitere și utilizare a simbolurilor care conține sens și înțeles [14].
Termenul de paradigmă a comunicării elucidat de Kuhn în Postscriptum (1969) reprezintă: „o întreagă constelație de convingeri, valori, metode etc. împărtășite de membrii unei comunități date” [8].	

³ Marian Năstase, *Cultura organizațională și managerială*, București: ASE, 2004, 165-170.

⁴ Adrian Neculau et al., *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997, 166.

⁵ Philippe Cabin, Dortier Jean- Francois, *Comunicarea: perspective actuale*, Iași: Polirom, 2010, 24.



La nivel macro, strategiile educaționale contemporane în comunicare organizațională în mediul universitar pot fi interpretate în trei moduri [16]:

- 1) operațional intern – organizarea comunicării cu scopul de a atinge obiectivele de lucru;
- 2) operațional extern – structura comunicării, care se axează pe atingerea obiectivelor de lucru întreprinse de oameni și grupuri din afara organizației;
- 3) interpersonal cuprinde schimbul de informații dintre membrii instituției de învățământ superior.

Funcția comunicării organizaționale educaționale universitare este vizibilă prin patru domenii de management [Ibidem]:

- Controlul comportamentului angajaților;
- Motivația angajaților;
- Dezvoltarea relațiilor interumane;
- Luarea deciziilor.

Reieșind din aceasta, comunicarea organizațională în instituția educațională de învățământ superior generează cinci funcții: câștigarea conformității; conducerea, motivarea și influențarea; sensibilizarea; rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; gestionarea și negocierea conflictelor.

Comunicarea în mediul universitar poate recurge vertical (divizată în două direcții: descendent și ascendent) sau lateral (se produce între membrii din același grup de lucru pe același nivel, pe orizontal). Comunicarea, care decurge de la un nivel al grupului sau al organizației către un nivel inferior este comunicarea descendentă. Modelele comunicării descendente în cadrul instituției de învățământ superior sunt utilizate de manageri pentru a comunica cu angajații diferitor departamente/ catedre pentru a stabili scopuri, a oferi instrucțiuni, a informa angajații despre strategii și procedee, a indica problemele care necesită atenție și oferă feedback pentru performanță, care iau forma contactului verbal sau față în față, prin poștă sau e-mail.

Modelele comunicării ascendente aduc la cunoștința echipei manageriale ale universității cum cadrele didactice universitare percep în general organizația, dar și cum pot obține idei pentru îmbunătățirea lucrurilor (de exemplu, cutia cu sugestii, chestionare privind atitudinile angajaților, discuțiile dintre superiori și subordonați, analiza plângerilor, ședințele informale în care angajatorii au posibilitatea de a identifica și a discuta problemele apărute) și cel mai important ajută la cristalizarea culturii organizaționale instituționale.

Fluxul de comunicare verticală (de sus în jos) este cel mai utilizat canal dintr-o instituție de învățământ superior și transmite mesaje de la managerii educaționali, care au funcția de a superviza procesul academic de instruire și organizare, utilizat pentru a transmite ordine, instrucțiuni, politici, înștiințări, notificări către cadrele didactice, auxiliare și asistenții tehnici. Cel mai mare dezavantaj al comunicării verticale reprezintă unidirecționalitatea, adică lipsa parțială sau totală a feedbackului. Dacă corpul profesorul, auxiliar și tehnic din cadrul universității ar cunoaște toate subtilitățile



procesului managerial și starea de facto, ei ar putea opune rezistență în rezolvarea problemelor instituției de învățământ superior [16]⁶.

Fluxul de comunicare verticală de jos în sus este acea comunicare, care vine de la cadrele didactice și non- didactice către managerii educaționali pentru a oferi un feedback. Cadrele didactice folosesc acest canal de comunicare ca o posibilitate de a-și livra și transmite punctele de vedere, opiniile, tezele, de a-și soluționa problemele, de a respecta și asuma responsabilități, de a facilita desfășurarea procesului instructiv-educativ conform rigorilor cerute de politicile educaționale.

Fluxul de comunicare pe orizontal este fluxul de expediere și recepționare a mesajelor care au loc între membrii catedrelor/ departamentelor, care se află la același nivel ierarhic organizațional, și permite coordonarea și integrarea activităților acestor structuri cu sarcini relativ independente în buna desfășurare sistemică a instituției. Comunicarea pe orizontală este crucială și avantajoasă pentru că facilitează coordonarea activităților didactice și accelerează organizarea acțiunilor educative, transferul de informații și soluționarea, consilierea situațiilor problemă și de conflict.

Fluxul de comunicare pe diagonală în instituția de învățământ superior se realizează între cadrele didactice și non- didactice, care nu fac parte din același nivel ierarhic și nu interacționează în mod direct în structura organizațională. Comunicarea pe diagonală este rar utilizată, numai în situațiile în care vine să completeze alte tipuri de comunicare, cum ar fi întâlnirile directe organizate de sindicate dintre angajații universității și conducerea superioară evitând managerii de primă linie și/ sau managerii de nivel mediu.

Comunicarea instituțională descendentă decurge de la conducerea superioară la corpul profesoral, auxiliar și tehnic printr- un stil de management mai mult autoritar [17]. Pot fi menționate cinci tipuri de comunicare descendentă în cadrul instituției de învățământ superior:

- Instrucțiuni pentru realizarea sarcinilor;
- Informații despre sarcini concrete și relațiile acestora cu alte sarcini din organizație;
- Informații despre reglementări, reguli și proceduri;
- Informații despre impactul unei persoane, grup, structuri;
- Informații cu caracter ideologic pentru construirea culturii organizaționale, filosofiei și misiunii instituției.

O comunicare eficientă în mediul academic universitar ar trebui să conducă spre:

- Înțelegerea și acceptarea conținutului mesajului transmis;
- Plăcerea și satisfacția care rezultă din comunicare;
- Posibilitatea de a schimba atitudinile în concordanță cu conținutul mesajului;
- Tendința de a dezvolta relațiile sociale cu o predilecție spre flexibilitate, deschidere, transparență;
- Obținerea și consolidarea unui statut independent pe piața educațională prin prisma programelor și proiectelor de cercetare.

⁶ Kenan Spaho, "Organizational Communication Process", Ekonomski Vjesnik, vol 25, 2, 2012: 309- 317.



Comunicarea din cadrul universității este considerată efectivă atunci când există devotament și contopire cu principiile instituției, înțelegere reciprocă dintre membrii catedrei/ departamentului, încredere și acceptare a misiunii instituției, un înțeles omologat (interpretare comună) și consimțământ comun și benevol de a activa în cadrul instituției de învățământ superior.

Metodele de comunicare organizațională în mediul universitar sunt: comunicarea scrisă, comunicarea orală, comunicarea verbală și comunicarea nonverbală. Comunicarea scrisă este oficială și formală, iar mediile de comunicare sunt formularele oficiale concepute de instituție în conformitate cu sistemul de management al calității. Aceste formulare sunt diferite și variază de la instituție la instituție, deoarece s-a format diacronic în realizarea procesului de comunicare internă.

Comunicarea orală este de un grad ridicat de participare și poate fi formală (întâlniri oficiale, ședințe) și informală. Ședințele prezintă un element foarte important al vieții universitare complete, iar gestionarea defectuoasă a ședințelor poate avea un efect negativ asupra succesului instituției.

Cele mai cunoscute tipuri de ședințe sunt [16]:

- Ședințele obiective – pun accentul pe fapte, date și analizează structura și natura problemelor, scot în evidență punctele tari și punctele slabe.
- Ședințele creative – pun accentul pe dezvoltarea opțiunilor strategice și elaborarea soluțiilor neordinare, noi.
- Ședințele inspiraționale – se concentrează pe aspirațiile membrilor instituției, pe dezvoltarea unor tendințe moderne pe piața educațională.
- Ședințele de estimare – sunt foarte utile după rezultatele preliminare ale ședințelor creative și inspiraționale pentru a cuantifica rezultatele obținute.
- Ședințe de luare a deciziilor – sunt axate pe luarea deciziilor finale.

Este crucial de a scoate în evidență elementele unei ședințe productive:

- Se specifică motivul întâlnirii (acord asupra unor probleme, soluționarea problemelor, generarea de idei etc.);
- Se stipulează clar obiectivul întâlnirii și se identifică personalul necesar pentru realizarea acestui obiectiv;
- Se specifică agenda ședinței, ordinea de planificare a prezentării subiectelor cu accent pe rolul fiecărei persoane în atingerea obiectivelor și adaptarea comportamentului la aceste obiective;
- Se asigură un mediu relaxat, informal și stimulant;
- Se precizează timpul alocat pentru ședință, care este cel mai important element pentru a se evita lucrurile ilogice. În cadrul ședințelor se elaborează procese verbale care trebuie completate în 24 - 48 de ore.

În cadrul universității se pot distinge cinci stiluri de comunicare orală [4, pp. 322-323]:

- a) stilul rece – caracterizat de lipsa feedback-ului;
- b) stilul formal – caracterizat printr-un discurs bine construit;
- c) stilul consultative – bazat pe informare și luarea deciziilor;
- d) stilul ocazional – dezvoltat spontan;
- e) stil intim – dezvoltat pe un limbaj specific codificat.



Spre deosebire de comunicarea formală, comunicarea informală poate avea caracter oficial și neoficial [16]. Caracterul oficial este reprezentat în conversațiile dintre membrii instituției față în față, telefonic, sau prin rețeaua electronică. Caracterul neoficial al comunicării informale este așa-numita comunicare după auzite.

Există patru tipuri de comunicare informală după auzite:

- lanțul cu un singur fir (transmiterea unui mesaj în lanț);
- lanțul de bârfe (transmiterea unui mesaj distorsionat);
- lanțul probabilității (transmiterea unui mesaj subiectiv);
- lanțul cluster (transmiterea unui mesaj persoanelor special selectate).

Comunicarea informală are efecte negative din cauza răspândirii zvonurilor care pot fi periculoase mai ales în situații critice. În acest caz, de multe ori sindicatul are rolul cheie de a calma situația și de a informa angajații despre situația creată.

Managerii instituției superioare de învățământ au un rol foarte important în controlul modelului după auzite prin identificarea celor mai importanți indivizi din lanțul de comunicare și prin canalele de comunicare deschise să informeze corect membrii departamentelor/ catedrelor pentru a opri zvonurile.

Comunicarea verbală se bazează pe utilizarea limbajului, care în viziunea lui Saussure este:

- limba + vorbire [15, p. 112], unde limba este un produs social creat în mintea individului [Ibidem, p. 44];
- un aliaj de semne: semnificant (sign), semnificat (signified), realitatea externă (signifier) [15];
- vorbirea specifică fiecărui individ.

Comunicarea verbală a unui membru este caracterizată de competența lingvistică și competența de comunicare. *Competența lingvistică* este potențialitatea unui cadru didactic de a manevra un amalgam de reguli generative de vorbire având la bază reguli de gramatică universală [2, p. 4], or *competența lingvistică* este utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol, iar *competența de comunicare* este capacitatea de a utiliza limba în contexte diferite.

Comunicarea nonverbală include zece coduri nonverbale [6, pp. 93-95]: contactul corporal, proximitatea (apropierea), orientarea (poziționarea), aspectul fizic (hainele, frizura), mișcarea capului, expresia facială, gesturile, postura, mișcările ochilor, elementele prozodice (intonația, volum etc.).

Organul instituțional din mediul universitar, care face diferența dintre comunicarea verbală și cea nonverbală și totodată monitorizează procesul de comunicare din cadrul instituției este sistemul de management al calității, care adoptă două declarații importante: politica de calitate și obiectivele de calitate. Politica de calitate și obiectivele de calitate a instituției de învățământ superior prezintă comunicarea verbală, iar implementarea acestor deziderate de către conducerea superioară universitară prezintă comunicarea nonverbală [16].



Referințe bibliografice:

1. CABIN, Philippe, DORTIER, Jean-Francois. *Comunicarea: Perspective actuale*. Iași: Polirom, 2010. 387 p. ISBN 9789734614738;
2. CHOMSKY, Avram Noam. *Language and Mind*, ediția a III-a. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0521858199;
3. CICOUREL, Aaron. Language and Social Interaction: Philosophical and Empirical Issues. In: *Sociological Inquiry*, 1980, nr. 50 (3-4), pp. 1-30;
4. DINU, Mihai. *Comunicarea. Repere fundamentale*. Ediția a II-a. București: Editura Algos. 2000. ISBN 973-44-0223-4;
5. DRENTH, Pieter, THIERRY, Henk, WOLFF, Charles (Eds.). *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2nd ed., Vol. I. Psychology Press. 1998. 1332 p. ISBN 9781315791265;
6. FISKE, John. *Introducere în științele comunicării*. Iași: Polirom. 2003. 322 p. ISBN 973-681-179-4;
7. GIBSON, Robert. *Intercultural Business Communication: An Introduction to the Theory and Practice of Intercultural Business Communication for Teachers, Language Trainers, and Business People*. Oxford University Press, 2002, 123 p. ISBN 0194421805;
8. KUHN, Thomas. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, Editura științifică și enciclopedică, 1976. ISBN 978-973-50-2030-9;
9. KUNCZIK, Michael. *Introducere în știința publicisticii și a comunicării*. Cluj Napoca: Presa universitară clujană, 1998. 341 p. ISBN 9739354386;
10. MACOVICIUC, Vasile. *Inițiere în filosofia contemporană*. Ediția a II-a. București: Editura Economică, 2000. 560 p. ISBN 973-590-307-5;
11. MUCCHIELLI, Alex. *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iași: Polirom, 2005. ISBN: 973-681-778-4;
12. NĂSTASE, Marian. *Cultura organizațională și managerială*. București: ASE, 2004. 368 p. ISBN 9735944510;
13. NECULAU, Adrian (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-9248-94-2;
14. ROBBINS, James, JONES, Barbara. *Effective communication for today's manager*. New York: Chain Store Age Books, 1974. 239 p. ISBN 0912016361;
15. SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris: Bibliotheque scientifique Payot. 1972. ISBN 2228500704;
16. SPAHO, Kenan. Organizational communication process. In: *Konomski vjesnik*. 2012, vol. 25, nr. 2, pp. 309-317;
17. WEIHRICH, Heinz, KOONTZ, Harold. *Management: A Global Perspective*. Vol.1, New York: McGraw-Hill, 1993. 744 p. ISBN 0070691703.

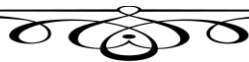
CZU 37.048

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION IN THE SYSTEM OF GENERAL AND
SPECIAL EDUCATION**

**Игорь ЗАЙЦЕВ, доцент, кандидат педагогических наук,
Государственное Учреждение Образования «Академия последипломного
образования», Минск, Республика Беларусь**

Аннотация: Статья посвящена ряду актуальных проблем профессиональной самоидентификации педагогических кадров в аспекте трансформации и совершенствования системы дополнительного образования взрослых. На обсуждение представлены вопросы повышения профессионального уровня, профессиональной самооценки, воспитания самосознания, личностных качеств, формирования профессиональной самостоятельности, самоопределения в коллективе, организации положительного психологического климата, повышения социального статуса.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, процесс образования, профессиональное совершенствование, личностный потенциал, психологический климат



Abstract: *The article is devoted to some problems of professional self-identification of teaching staff in the aspect of transformation and improvement of the system of additional adult education. The issues of raising the professional level, professional self-esteem, raising self-consciousness, personal qualities, the formation of professional independence, self-determination in a team, organizing a positive psychological climate, and raising social status are presented for discussion.*

Keywords: *professional activity, education process, professional improvement, personal potential, psychological climate*

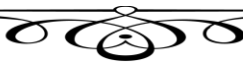
Современные социальные условия характеризуются постоянной сменой приоритетных направлений в развитии и совершенствовании индивида, коллектива, общества в целом. Такая ситуация в определенной степени задает своеобразную мобильность образовательной парадигмы, требуя вариации направлений непосредственного педагогического процесса. Это задает настоятельность переосмысления ряда позиций обоснования профессиональной деятельности представителей системы образования, выявление аспектов совершенствования этой деятельности на основе повышения качества подготовки педагогических кадров.

Первоначально представляется интересным рассмотрение ситуации состояния последипломной подготовки педагогических работников, что даст понимание позиции совершенствования профессиональной самоидентификации в системе общего и специального образования.

Ситуация развития образовательных систем в современном обществе характеризуется требованиями внедрения качественно новых форм организации педагогического процесса [3]. На повестке дня стоят вопросы повышения качества получения образовательных услуг. Такое положение наблюдается и в структуре дополнительного образования взрослых. Означенные позиции являются без сомнения актуальными. Значимость повышения качества дополнительного образования взрослых имеет значение общегосударственной проблемы. Необходимым на данной ступени представляется расстановка приоритетов при реализации процессов и переподготовки специалистов с высшим образованием, и повышении их квалификационного потенциала.

В повестке дня постоянно фигурируют вопросы об интенсификации образовательного процесса взрослых, его минимизации, что, вполне естественно, требует выбора каких-либо качественно новых форм, более четкого очерчивания реальных тенденций развития и реализации образовательной направленности в системе дополнительной профессиональной подготовки взрослых.

Представляется целесообразным анализ понятий «интенсификация» и «минимизация» с позиции обоснованности их использования в структуре работы со специалистами, имеющими базовые знания в области предлагаемой им тематики. В нынешней ситуации положение дел таково, что понятие «интенсификация» представлено лишь с позиции его технического понимания, то есть как повышение напряженности процесса получения профессионально значимых знаний. Да, интенсификация есть повышение эффективности образовательного процесса, но не за счет убыстрения его темпов, а за счет



использования возможностей повышения качественной стороны образовательного процесса [6].

Понятие «минимизация» зачастую подменяется понятием «минимализация». Это – качественно различающиеся позиции. Минимализация и есть достижение минимума и затрат, и времени, и даваемых (получаемых) знаний. Минимизация же представляет, в первую очередь, структурирование образовательного багажа по уровню подготовленности тех, для кого такой багаж предназначен.

Минимизировать – не значит «урезать» профессионально необходимый запас. Минимизировать – заострить внимание на том, что в первую очередь необходимо слушателям, с учетом того, что у них уже есть. Минимизация есть проявление процесса развития образования, рассматриваемое в общем аспекте глобализации как процесса, в первую очередь, культурной интеграции в масштабе государств с собственными традициями, обычаями, социальными представлениями.

Такой процесс не означает унифицирование, то есть приведение к единообразию, что предполагает полный отказ от собственных достижений. Глобализация в образовании не проповедует отказ от самобытности национальных педагогических систем. Глобализация более рассчитана на взаимопроникновение в рамках образовательных мировых структур наиболее эффективных достижений.

В системе образования наблюдается активное расширение межгосударственных связей. Имеет место тенденция использования передового международного опыта организации педагогической структуры. Это – положительно и необходимо. Однако необходимо и более осторожно относиться к различным нововведениям. Само собой разумеется, что следует учитывать имеющийся опыт мировой педагогической сети. Однако, ни в коем разе не следует игнорировать и факт, что все предшествующее жизненное устройство разных государственных систем имело качественные различия, диктующие собственные требования к образованию в каждой стране. Зачастую в наших условиях происходит игнорирование собственных достижений, подмена уже наработанных и принятых ценностей другими, пусть и доказавшими эффективность, но в совершенно иных условиях социального обустройства.

Сказанное не означает призыва к отказу от всего извне. Вопрос упирается в эффективность использования в собственной педагогической системе. Стоит признаться, что в настоящем ситуация напоминает не внедрение передового мирового опыта, а быстрое сокрушение собственного качественного багажа. Имеет место полный отказ от ранее принятых и доказавших валидность, то есть полное соответствие задачам развития, направлений в образовании.

Изложенное выше в полной мере относится и к образованию взрослых. Повсеместно рекомендован переход на дистанционные формы обучения, тестирование при проверке знаний. Но это – не новое, а модификация в более сжатом варианте уже наработанного годами. И дистанционное обучение, и



тестирование следует рассматривать лишь в качестве вспомогательных средств, но ни в коей мере не основных.

Представленные варианты организации образовательного процесса способны лишь продемонстрировать состояние памяти слушателей, но не дадут никакого представления о понимании декларируемой проблемы, готовности использовать знания на практике, а не хранить их в качестве «мертвого» теоретического багажа, который обязательно будет очень быстро утрачен без его осознания и понимания. В пределах дистанционного пространства не представляется возможным доступно донести до осознания слушателей представляемый материал. Это будет реализовано лишь при условии очного сотрудничества [6].

Одним из приоритетных направлений современного образования является повышение профессионального уровня педагогических работников. Успешность перманентного качественного совершенствования в профессиональной деятельности в значительной степени определена уровнем личностного развития [1, 2, 4, 5]. Существенное значение в личностном развитии специалиста имеет становление профессиональной самоидентификации как процесса отождествления педагогом себя с трудовым коллективом, позволяющего успешно совершенствовать различные виды социально значимой образовательной деятельности, как формирования положительного отношения к выполняемым профессиональным обязанностям, как позиции отождествления себя с другими представителями профессии.

Самоидентификация в профессии характеризует целостность и разносторонность осознания человеком самого себя, своей способности к самоуправлению, то есть активному участию в решении значимых общественных дел [8].

Процесс самоидентификации предполагает высокий уровень сформированности профессиональной общей самооценки – оценки своих достижений в целом как личности, и парциальной, характеризующей понимание собственных успехов и неудач в отдельных отраслях профессиональной деятельности. Основным же стимулом дальнейшего профессионального развития является потенциальная оценка как глубокое понимание педагогом реальности достижения поставленных перед собой целей. Под потенциальной самооценкой понимают уровень притязаний.

Профессиональная самооценка включает осознание человеком себя в качестве субъекта выполняемого вида деятельности, то есть самосознание, выступающее фактором становления специалиста в роли преобразователя воздействующих на него при выполнении служебных обязанностей обстоятельств. В основе формирования самооценки профессионала лежат, прежде всего, положительные оценки коллег, к которым у самого специалиста позитивное отношение. В процессе коллективной профессиональной деятельности укрепляется связь между самооценкой и положительной оценкой со стороны коллег, что определяет динамику групповой самооценки, играющей основную



роль в регулировании коллективного поведения и профессиональной деятельности.

Активное формирование самосознания и самооценки протекает во взаимодействии с коллегами при решении общезначимых проблем. Это проявляется: в приобретении таких лично значимых профессиональных качеств, как целеустремленность, настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, способность к волевой целенаправленной деятельности; в возникновении повышенного интереса к оценке окружающими своих личностных качеств; в выработке собственного отношения к окружающим и себе; в осознании роли позитивных межличностных взаимоотношений в системе коллективного труда.

Самооценка и самосознание личности профессионала не сводятся к осознанию своей индивидуальности, а предполагают становление подлинного понимания широкого круга своих отношений в трудовом коллективе, наличие ответственности за неудачи в решении общественных задач, осознание причастности к коллективным успехам, принятие проблем и обязанностей коллектива в качестве собственных.

Такой подход определяет восприятие трудового коллектива конкретным специалистом как единого социального субъекта в системе широкого круга общественных отношений. Именно эти отношения задают направленность общей педагогической деятельности, определяют успешность такой деятельности в ракурсе осознания коллективных целей, устремлений, что в последующем определяет готовность адекватно подойти к оценке себя как полноценного участника усилий образовательного учреждения.

Профессиональная самоидентификация, являясь важной составляющей жизни человека, перестраивает внутренний личностный мир, всю систему ценностей педагога. Проявляется это в стремлении улучшения личностных качеств, необходимых для оптимизации собственных усилий в общей с педагогическим коллективом деятельности, требуя постоянного профессионального совершенствования, реального в условиях достаточного понимания настоятельности определения баланса между внутренними качествами и внешними обстоятельствами. Другими словами – налицо настоятельность готовности адекватно подходить к оценке собственных успехов и неудач, не распределяя их по сферам объяснения с позиции индивидуальных достижений и объективно обусловленных недочетов, продиктованных несовершенствами педагогического коллектива как единого социального организма.

Профессиональная самоидентификация понимает готовность к равнозначной оценке индивидуальных и общественных свершений, то есть – готовность принять ответственность за качество коллективных усилий в реализации образовательного процесса. Это – высокий уровень всей структуры профессионально-личностного развития педагога.



Система специального образования находится в едином русле с общей образовательной моделью, но имеет специфичность, продиктованную необходимостью реализации профессиональных умений в качественно иных условиях, заданных фактом работы с учащимися, особенности развития которых определены имеющимися нарушениями. Это обусловлено не самой психофизической спецификой учащихся, а объяснимо иными механизмами, определяющими структуру и течение образовательного процесса в специфических условиях.

Прежде всего – понимание себя как специалиста, осуществляющего реализацию единства общепедагогической модели образовательного процесса, но на основе учета его (процесса) более широкой векторной ориентации, заданной необходимостью принятия во внимание обязательности коррекционно-педагогической помощи учащимся, имеющим психофизические расстройства. Такая, несколько иная по сравнению с обычной моделью, направленность педагогической деятельности и диктует настоятельность рассмотрения в ракурсе профессиональной самоидентификации учет не просто специальных профессиональных знаний, а осознание настоятельности применения этих знаний в условиях, во многом заданных личностным отношением к себе как специалисту, работающему с особым контингентом.

Это не означает само собой разумеющегося деликатного отношения к своим подопечным, а есть показатель понимания себя в позиции участника коллектива, деятельность которого оценивается в целом, игнорируя личные обстоятельства любого толка. Другими словами, профессиональная самоидентификация – не просто отождествление человеком себя с представителями определенной профессии, а еще и мастерство в ней, достаточная профессиональная компетентность и способность организации индивидуального профессионального маршрута на основе учета интересов образовательной и коррекционной помощи.

Профессиональная самоидентификация формирует систему взаимоотношений как в официальной, так и неофициальной сфере общения. Такие взаимоотношения явятся эффективными лишь при условии высокой социальной активности и самостоятельности их участников. Способность к принятию решений, предвидение и осознание результатов своих поступков, действий, осмысление их значения для окружающих есть показатель подлинной профессиональной самостоятельности, играющей большое значение в аспекте профессиональной самоидентификации [7].

Самостоятельность в профессиональной области реализуется через активную деятельность в исполнении специальных служебных обязанностей, определена готовностью к адекватному выбору способов качественного выполнения очерченного круга практических действий, имеющих теоретико-методологическую обоснованность и приводящих к социально ожидаемому результату.



Педагогическая сфера приложения профессиональных усилий в определенной степени окрашена своего рода тенденциозностью, продиктованной необходимостью своеобразного «подведения» каждого ученика как участника процесса педагогического воздействия под определенный стандарт желаемых достижений, определяющих эффективность образовательной деятельности. В результате – недостаточность учета индивидуальных особенностей, затрудняющая организацию адекватного взаимодействия в системе «педагог – учащиеся».

Профессиональная самостоятельность педагога в охарактеризованной ситуации найдет отражение в его способности в каждом конкретном случае так организовать образовательный процесс, чтобы он (процесс) полностью лежал в русле удовлетворения социального заказа к оптимальному индивидуальному становлению каждого обучающегося с учетом требований к развитию социума в целом. Именно отсутствие готового решения, а, следовательно, и необходимость его поиска, для создания образовательной модели в охарактеризованной позиции и определит выражение профессиональной самостоятельности при оказании педагогических услуг.

Проблема профессиональной самоидентификации во многом связана с положением педагога в области выполняемой деятельности как социального субъекта в системе отношений с коллективом. В данном случае целесообразно говорить о взаимодействии специалистов как модели группового сотрудничества, что предполагает подчинение логики индивидуального поведения логике поведения группы как коллективного социального субъекта.

Такая ситуация определяет каждого участника общей деятельности в значении самостоятельного социального лица с собственной системой знаний и ценностей в сочетании с четким пониманием принадлежности к некоторой социальной группе, значимость как деятеля в которой обусловлена Я-концепцией, то есть представлением о себе с позиции осознания собственных качеств и характеристик.

Именно Я-концепция дает специалисту чувство идентичности как аспекта самоидентификации в профессиональной сфере. Здесь наблюдается актуализация проблемы самоопределения в коллективе, требующей принятия единых с другими его (коллектива) членами ценностей, продиктованных интересами профессионального сообщества в целом.

Соблюдение означенных интересов ставит перед необходимостью выбора поведения, ожидаемого коллегами. Такой подход ни в коей мере не умаляет роли выражения индивидуальности в коллективной педагогической деятельности, а определяет вектор приложения личностных усилий для раскрытия себя как самодостаточного профессионала. Соблюдение коллективных профессиональных запросов – условие самореализации любого педагогического работника, поскольку гарантирует специалисту наличие атмосферы творческого взаимодействия с коллегами, имеющего значение стимула дальнейшего профессионального самосовершенствования.



Совершенствование в профессиональной деятельности позволяет свидетельствовать о самоактуализации педагога как максимальном и эффективном задействовании личностного потенциала в аспекте профессиональной реализации.

Успешное самоопределение в коллективе во многом определит ценность вклада каждого в развитие и претворение общего замысла профессиональной педагогической деятельности образовательной организации как единого механизма. Это поспособствует формированию положительного психологического климата в учреждении образования с атмосферой взаимного уважения и доверия, что исключительно значимо для высокого качества выполнения социального заказа к структуре педагогических заведений и совершенствования личности [9]. Психологический климат выступает в значении общей характеристики коллектива как деятельностной группы единомышленников, определяет качество оказания педагогической помощи обучающимся.

Положительные отношения внутри педагогического коллектива стимулируют повышение эффективности образовательной деятельности и всего педагогического состава, и каждого его представителя, что позволяет такие отношения рассматривать как стимулирующее основание оптимизации педагогического процесса в целом.

Психологический климат коллектива в первую очередь определен социальным статусом каждого его члена как занимаемой позиции активного участника совместной деятельности с единой целью. Через собственный социальный статус происходит осознание продуктивности (непродуктивности) своей деятельности.

Другими словами, высокий социальный статус в коллективе – показатель профессионального мастерства, а следовательно – стимул дальнейшего профессионального совершенствования на основе осознания своих сильных и слабых сторон как профессионала. Вырисовывается позиция настоятельности постоянного совершенствования социального статуса педагога, что актуально не только в ракурсе педагогического содружества, но и общества в целом. Отношение общества к системе образования, к каждому ее представителю определяет степень понимания роли педагогической структуры как двигателя перманентного социального развития. Сказанное позволяет рассматривать педагогический социальный статус не только как мерило качества работы конкретного работника системы образования, но и как показатель развития общества в целом.

Рассматривая проблему профессиональной самоидентификации в системе общего и специального образования целесообразно не только сфокусировать внимание на педагогических работниках, но необходимо и учесть интересы обучающихся. В подобном аспекте следует отметить, что профессиональная самоидентификация задает направления поведения и определяет его стиль не только педагогического состава, но и учащихся, которые в основу образца организации собственных поступков берут пример действий своих учителей.



Данное позволяет говорить, что профессиональная самоидентификация педагогических работников задает основу для последующей организации в том числе и профессиональной жизни школьников. Следовательно, в таком понимании имеем дело с взаимопроникновением моделей профессиональной самоидентификации педагогов и последующей профессиональной самоидентификации выпускников образовательных организаций.

На основании сказанного в качестве важных аспектов для учета в структуре педагогического образования следует рассматривать такие направления как постоянное повышение профессионального уровня, целенаправленное становление профессиональной самооценки, воспитание самосознания, совершенствование личностных качеств, формирование и совершенствование профессиональной самостоятельности, самоопределения в коллективе, организации положительного психологического климата и повышения социального статуса работников образовательной системы.

Библиографические ссылки:

1. АСМОЛОВ, А. Г. Движущие силы и условия развития личности. В: *Психология личности*. Самара, 2002, с. 345–384. ISBN 5-94648-004-9;
2. АСМОЛОВ, А. Г. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. М., 2001. 416 с. ISBN 5-89357-101-0;
3. АСТАПОВ, В. М. *Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии*. М., 2006. 176 с. ISBN 5-98549-017-3;
4. БОДАЛЕВ, А. А. *Восприятие и понимание человека человеком*. М., 2012. 198 с. ISBN 978-5-458-36624-3;
5. БОЖОВИЧ, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе I. В: *Психология личности*. Самара, 2002, с. 95-144. ISBN 5-94648-004-9;
6. ЗАЙЦЕВ, И. С. Проблемы повышения квалификации и переподготовки кадров в сфере специального образования. В: *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых*: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. Минск, 27-28 нояб. 2014 г. Минск, 2014, с. 42-44. ISBN 978-985-500-807-2;
7. ЗАЙЦЕВ, И. С. *Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи*. Минск, 2008. 248 с. ISBN 985-435-807-0;
8. *Социологическая энциклопедия*. Минск, 2003. ISBN 985-11-0252-0;
9. ФОПЕЛЬ, К. *Сплоченность и толерантность в группе*. М., 2003. 336 с. ISBN 5-85297-046-8.

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
STIMULATION OF TEACHING STAFF AS A FACTOR IN IMPROVING THE
EFFICIENCY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Людмила КЁР, доцент, кандидат педагогических наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова*

Аннотация: В статье раскрывается проблема повышения эффективности образовательного учреждения за счет стимулирования профессиональной деятельности педагогических кадров. Автор отмечает, что для повышения профессионального уровня и развития навыков педагогов руководитель должен разработать устойчивую систему мотивации. При этом необходимо учитывать систему материального и нематериального (морального) поощрения. Правильное сочетание различных стимулов является основой управления организацией.

Ключевые слова: стимулирование, мотивация, материальное стимулирование, нематериальное стимулирование, демотивация, образовательное учреждение, руководитель образовательного учреждения, педагогический коллектив

Abstract: The article reveals the problem of improving the efficiency of an educational institution by stimulating the professional activity of teaching staff. The author notes that in order to improve the professional level and develop the competencies of teachers, the head needs to develop a stable motivation system. At the same time, it is necessary to take into account the system of material and non-material (moral) incentives. The right combination of various incentives is the basis of the organization's management.

Keywords: stimulation, motivation, material stimulation, non-material stimulation, demotivation, educational institution, educational institution manager, teaching staff

Для любого менеджера образовательного учреждения является актуальной проблема выбора путей стимулирования труда педагогического персонала и педагогического коллектива в целом. Кнут и пряник вовсе не единственные способы воздействия, поэтому задача менеджера образовательного учреждения - выработать гибкую политику и разработать достаточное количество практических вариантов поощрения сотрудников, которые будут побуждать людей трудиться.

Нельзя «заставить хотеть работать» – это факт. Но можно создать такие условия, чтобы членам коллектива стало интересно реализоваться именно на этом рабочем месте [6].

Исследование понятийного аппарата стимулирования показывает, что оно тесно взаимосвязано с мотивацией. В стратегическом управлении мотивация рассматривается как стратегия, а стимулирование как тактика реализации определённой стратегии. Взаимосвязь мотивации и стимулирования прослеживается в мотивационном механизме как процессе активизации мотивов сотрудников (внутренняя мотивация) и создания стимулов (внешняя мотивация) для их побуждения к эффективному труду.

Очевидно, что управленческой задачей руководителя образовательного учреждения является формирование мотивационного механизма, направленного



на эффективное использование профессионального и личного потенциала педагогического персонала [1].

Исследование теоретических подходов к стимулированию позволяет разделить инструменты стимулирования на две большие группы материальные и нематериальные (Рис. 1).



Рис.1. Система стимулирования профессиональной деятельности педагогического персонала

В условиях нашей жизни материальная мотивация остается наиболее эффективной, ведь от повышения зарплаты мало кто откажется. Система прямой материальной мотивации по своей сути – это система оплаты труда сотрудника.

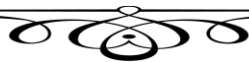
Эффективная система вознаграждения играет значительную роль в управлении педагогическим персоналом, стимулируя к деятельности. Неэффективная система оплаты труда приводит к неудовлетворенности сотрудников, что может привести к ухудшению трудовой дисциплины, снижению качества работы.

В настоящее время существует три основных формы оплаты труда: фиксированная, переменная, компенсационная и их разновидности, которые формируют систему оплаты труда отдельного учебного заведения.

Ежегодно в начале сентября в образовательных учреждениях проводится тарификация педагогов, где начисляется заработная плата с учетом учебной нагрузки, а также выплаты и надбавки. Эта часть вознаграждения может измениться в связи с изменением каких-либо условий, например, из-за инфляции или перевода сотрудника на другую должность и др.

Согласно Закону РМ «О единой системе оплаты труда в бюджетной сфере» № 270 от 23.11.2018 г., месячная заработная плата персонала бюджетных единиц за деятельность, осуществляемую при нормальной продолжительности установленного законом рабочего времени, состоит из:

- фиксированной части, включающей:



- основную заработную плату;
- месячную надбавку за профессиональный уровень;
- месячную надбавку за научное и/или научно-педагогическое звание;
- месячную надбавку за почетное звание.
- переменной части, включающей:
 - надбавку за достижения;
 - специальные надбавки.
- Дополнительно, к указанным в части 1, персонал бюджетных единиц имеет, по обстоятельствам, право на:
 - компенсационные надбавки за работу в неблагоприятных условиях;
 - надбавки за сверхурочную работу, работу в нерабочие праздничные дни и/или выходные дни;
 - надбавку за участие в проектах развития, финансируемых из внешних источников;
 - единовременные премии;
 - годовую премию (Статья 10. Составляющие месячной заработной платы) [2].

По Положению Правительства РМ «О предоставлении ежегодных денежных компенсаций педагогическому и руководящему персоналу публичных общеобразовательных учреждений» № 969 от 03.10.2018 г. устанавливается порядок выделения ежегодных денежных компенсаций, а также цель и периодичность предоставления компенсаций. Денежные компенсации предоставляются ежегодно, одним траншем, в размере 2000 леев.

Органы центрального и местного публичного управления с полномочиями в данной сфере обеспечивают внедрение настоящего Положения в пределах финансовых средств, устанавливаемых ежегодно для этой цели. Компенсации предоставляются с целью обеспечения совершенствования деятельности педагогического персонала общеобразовательных учреждений и повышения качества подготовки по специальности.

Условия предоставления компенсаций: компенсация предоставляется каждому сотруднику на педагогической должности и руководящему персоналу, осуществляющему педагогическую деятельность (имеющему педагогическую нагрузку) по основному месту работы.

Денежные компенсации могут быть использованы для приобретения:

- учебных пособий (словарей, хрестоматий, специализированных журналов, вспомогательных дидактических материалов, сборников задач, сборников тестов, сборников игр и литературных текстов, сборников интерактивных методов, атласов, энциклопедий, компендиумов, антологий, руководств, монографий и другой специализированной литературы в соответствии с kurikulumом, утвержденным Министерством образования и исследований РМ, в том числе в электронном формате, интерактивные мероприятия/уроки и др.).



- компьютерной техники (компьютеров/ ноутбуков/ планшетов, компонентов ПК, периферийных устройств для ПК, программного обеспечения для ПК и т.д.);
- программного обеспечения для использования в деятельности по обучению в режиме онлайн (обучающего программного обеспечения, образовательных платформ электронного обучения, платформы типа LMS (Learning Management System – система управления обучением) и т.д.).

Таким образом, согласно Кодексу об образовании РМ, Закону «О единой системе оплаты труда в бюджетной сфере», Положению Правительства РМ «О предоставлении ежегодных денежных компенсаций педагогическому и руководящему персоналу публичных общеобразовательных учреждений», образовательные учреждения могут самостоятельно определять показатели и размеры премий работников, учитывая личный вклад педагогов в осуществление деятельности школы, результаты работы всего педагогического коллектива [4].

Система материального стимулирования в любой организации должна поддерживать инициативу, креативность и трудолюбие сотрудников. Чтобы вызвать у человека высокую самоотдачу, используя материальные стимулы как инструмент, идея справедливости должна стать главным принципом.

Критерии, по которым происходят доплаты, должны быть простыми и понятными каждому сотруднику. Информация о доплатах должна быть доступна каждому сотруднику, чтобы люди знали к чему приводят успехи, а к чему ошибки в работе. В то же время эту систему должно быть легко внедрить для администрации (чтобы не вызывать лишних трудозатрат).

Доплаты и надбавки относительно постоянны, а роль непостоянного фактора, на который влияет производительность труда сотрудника, играют надбавки. Бонус – это часть вознаграждения сотрудника, которая зависит от результатов его работы и регулярно пересматривается. Наибольший стимулирующий эффект имеют награды.

Для распределения премиального фонда в учреждении создается комиссия, включающая представителей администрации, профсоюзного комитета и педагогов образовательной организации (например, руководители методических объединений). В своей работе они руководствуются принципами открытости, объективности, справедливости, компетентности.

Комиссия определяет основные критерии из ряда обозначенных в Положении, являющихся актуальными на данный момент. Критерии для распределения стимулирующего фонда могут быть следующими:

- результативность образовательного процесса (качество знаний учащихся, итоги участия в олимпиадах, результаты итоговой аттестации);
- участие педагогов в инновационной, экспериментальной деятельности.

Решение комиссии утверждается приказом руководителя образовательного учреждения.

Следует обратить внимание на то, что распределение премиальных может сыграть и демотивирующую роль, например, если у коллеги за одинаковый объем



выполненных услуг размер премии окажется больше. Поэтому существует несколько правил, которые рекомендуется применять в работе менеджеру образовательного учреждения при использовании денежного стимулирования педагогического персонала:

- Премия выплачивается за личный вклад сотрудника в достижение целей организации, работал ли он индивидуально или в группе.
- Должны быть определены критерии и измерительные инструменты для фиксации улучшения показателей труда.
- Должен существовать какой-либо приемлемый метод измерения этого увеличения производительности.
- Справедливость при распределении премий, т.е. за равный труд должна быть равная оплата и наоборот.
- Сотрудники организации должны быть информированы, что премирование происходит за дополнительные виды работ, а не нормативные.

Среди педагогов распространено мнение, что повышение зарплаты - наиболее действенное средство поощрения их деятельности. Но это не совсем верно.

Во-первых, те, кто превыше всего ставит уровень дохода, в образовании давно не работают.

Во-вторых, экономические способы стимулирования мотивации не всегда эффективны. Поэтому руководству чаще необходимо задумываться о других, нематериальных стимулах.

Другим типом стимулов материального характера являются неденежные стимулы, это может быть социальный пакет, который включает:

- обязательное медицинское страхование (для всех работников бюджетной сферы);
- оплата транспортных расходов к месту работы;
- предоставление служебного жилья;
- предоставление путевки в санаторий или дом отдыха для педагога или его детей;
- организация экскурсии и других видов досуга;
- проведение корпоративных мероприятия (День учителя, Новый год и др.).

Примером материальных неденежных стимулов может стать функциональное улучшение условий и организации труда педагогов.

В практике менеджмента материальное стимулирование является одним из самых распространенных способов стимулирования, но не единственным. Удовлетворение существующим положением снижают мотивацию: все и так хорошо, зачем стремиться к большему? Поэтому материальное стимулирование следует использовать в комплексе с нематериальными стимулами.

Чтобы труд работника стал эффективным вознаграждение должно соответствовать его потребностям. Не всякая внешняя ситуация стимулирует деятельность человека, а только та, которая становится его внутренним побуждением, отвечает его интересам и целям.



В условиях заниженных возможностей заработной платы, материального стимулирования работников, роль нематериального стимулирования (социально-психологического, творческого, ресурсного) резко возрастает.

Моральные стимулы основаны на нематериальных, а моральных ценностях и выражаются в общественном признании, признательности руководства, оценке заслуг сотрудника, то есть в использовании тех благ, которые нельзя купить за деньги.

Моральное стимулирование состоит в информировании о заслугах человека или, наоборот, об ошибках, результатах его деятельности. Оно способствует повышению или снижению его престижа.

Так или иначе, кроме материального стимулирования в виде заработной платы, в том числе с дополнительными выплатами и социальной поддержкой, как фактора косвенного материального стимулирования, все факторы мотивации можно свести к следующим:

- признание и одобрение;
- личностное развитие;
- безопасные и комфортные условия труда;
- значимость деятельности;
- справедливость в оценке результатов работы [7].

Признание профессиональных заслуг является одним из способов вознаграждения – важный стимул к работе. Человеку приятно, когда его труд отмечают в присутствии всех членов коллектива. Тот же метод применяется и к продвижению по службе, например, назначение учителей-предметников руководителем методического объединения, заместителем руководителя образовательного учреждения и др.

От «простого» признания руководителем заслуг своего подчиненного во многом зависит удовлетворенность его своим трудом и готовность работать с большей отдачей.

Признание заслуг может быть официальным (например, на конференции, собрании коллектива) и неофициальным (например, при посещении руководителем учебных занятий или внеаудиторных мероприятий).

При использовании морального стимулирования главное место отводится устному поощрению.

Поощрение – это признание трудовых заслуг работника. Поощрение вызывает у работника удовлетворенность собой, своими успехами, окружающими условиями и оказывает воздействие на окружающих людей. Наиболее действенным стимулом оказывается публичное поощрение. При этом должна быть разница в поощрении хорошо работающих и нерадивых сотрудников, чтобы сохранить стимулы к работе [3, с. 43].

В то же время похвала и одобрение должны быть искренними. К критике, как к способу стимулирования, во избежание негативных последствий, предъявляются более строгие требования: уважение, конфиденциальность,



аргументация, справедливость, предложение помощи по устранению ошибок и недостатков.

Наиболее распространенными методами морального стимулирования педагогов являются: награждение знаками отличия, памятным подарком, благодарностями, публикацией и выступлением в СМИ о трудовых достижениях человека или коллектива.

Творческие стимулы – это способы мотивации, которые обеспечивают профессиональный рост педагогов. Они востребованы в работе с активными профессионалами, креативными личностями. Даже разовое использование такой мотивации может быть полезно. Оно необходимо педагогу для дальнейшего саморазвития.

Среди таких приемов можно выделить следующие:

- доброжелательный предметный разговор с позитивной оценкой проделанной работы;
- устная похвала после посещения урока (занятия);
- содействие в выдвижении на престижный конкурс;
- возможность представлять свою организацию на значимых мероприятиях (форумах, конференциях), в том числе международных;
- помощь в обобщении опыта, подготовке авторских учебников и пособий, публикаций в печати.

В целом долгосрочные способы творческой мотивации перспективнее. В них заложена концепция делегирования полномочий, благодаря чему повышается уровень квалификации педагога.

К известным вариантам такой мотивации можно отнести: поручение работы, которая представляет интерес в силу своей престижности и ответственности, направление на курсы повышения квалификации, стажировки, переподготовку/переквалификацию с получением второго высшего образования и др.

На сотрудников также большое влияние оказывает моральное удовлетворение от проделанной работы, поэтому важно сохранить элементы творчества и конкуренции в коллективе, возможность участвовать в принятии решений.

Для некоторой категории педагогических работников стимулирующим фактором может оказаться создание гибкого графика работы. Например, администрация может создать комфортные условия работнику, ухаживающими за больными членами семьи, составить удобное для него расписание уроков. Определенную часть работы сотрудник может выполнять на дому.

Для определенной группы педагогов важным является стимулирование свободным временем, например, получение дополнительных выходных в каникулярное время в качестве вознаграждения.

Различные корпоративные мероприятия могут выступать инструментом морального стимулирования учителей, основная цель которых – не развлекать сотрудников, а передавать определенные ценности:

- подведение итогов работы;



- сплочение коллектива через неформальное общение;
- безболезненное вхождение в коллектив молодых специалистов;
- создание имиджа организации и др.

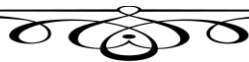
Следует отметить, что деление стимулов на материальные и нематериальные достаточно условное, потому что они взаимосвязаны и часто работают вместе. Например, организацию корпоративных праздников относят к мерам психологического стимулирования, однако это требует определенных материальных затрат, которые, возможно, окажут влияние на систему оплаты труда [1, с. 17].

Требования, к разрабатываемой образовательным учреждением, системе морального стимулирования по своей сути схожи с требованиями к материальному стимулированию, а именно:

- поощрять работника следует за конкретные результаты деятельности и его вклад в решение задач, стоящих перед всей организацией;
- меры поощрения педагогов должны быть пропорциональны их результативности, т.е. за более высокие достижения должно быть более значимое поощрение;
- своевременность поощрения, т.е. сразу после получения положительного результата;
- критерии поощрения должны быть простыми и понятными всем сотрудникам;
- люди должны быть уверены в том, что исполнение дополнительных обязательств, влияющих на эффективность всего процесса, будет соответствующим образом поощрено;
- поддержка и углубление заинтересованности каждого педагога в положительной динамике результатов его деятельности;
- разнообразие приемов и форм поощрения, использование новых, нетрадиционных форм;
- учет тенденции роста активности, профессионального мастерства педагогов, стабильности высоких результатов;
- обязательное информирование педагогического коллектива о моральном поощрении сотрудника;
- в случае высоких достижений педагогов объявление благодарности и вручение наград следует проводить в торжественной обстановке;
- проведение анализа, насколько какой-либо способ стимулирования оказался эффективным;
- неприемлемость игнорирования морального стимулирования [8, с. 122].

Каждое образовательное учреждение использует свои приемы стимулирования. Чтобы сделать эти приемы более действенными, необходимо привести их в систему.

Как было отмечено, материальное стимулирование не всегда оказывает желаемый эффект, и даже существенное повышение оплаты труда может не



привести к улучшению качества труда, потому что потребности человека постоянно растут, и то, что было действенным вчера, сегодня уже не работает. Однако и одни лишь моральные стимулы не могут долго поддерживать инициативу и работоспособность работника и всего коллектива в целом. Требуется обеспечение правильного взаимодействия материальных и нематериальных стимулов, необходимо постоянно их развивать и совершенствовать в соответствии с новыми задачами и условиями труда. Правильное сочетание различных стимулов и является основой управления организацией.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод: стимулирование педагогического персонала – это сложный динамический процесс, который требует постоянного мониторинга и непосредственного участия руководителя образовательного учреждения.

Следует отметить, что универсального алгоритма нет. Нельзя «заставить хотеть работать» – это факт. Но можно создать такие условия, чтобы членам коллектива стало интересно реализоваться именно на этом рабочем месте. Люди не хотят работу ради работы. Человек всю жизнь ищет свое дело – а это нечто большее, чем просто источник дохода.

Конечно, должности мечты не существует, и никто не сможет постоянно находиться в эйфории от своих должностных обязанностей. Но можно идти на работу с удовольствием, интересом и желанием. Это будет означать, что в образовательном учреждении сформирована эффективная система стимулирования педагогического персонала.

Библиографические ссылки:

1. ЕГОРШИН, А.П. *Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебное пособие*. М., 2013;
2. *Закон РМ О единой системе оплаты труда в бюджетной сфере* № 270 от 23.11.2018 г.;
3. ЛЕПЕШОВА, Е. Мотивационный инструментарий руководителя школы. В: *Директор школы*. 2009, № 4, с. 43-48;
4. *Постановление Правительства РМ об утверждении Положения о предоставлении ежегодных денежных компенсаций педагогическому и руководящему персоналу публичных общеобразовательных учреждений* № 969 от 03.10.2018 г.;
5. ПОВАРИЧ, И.П., ПРОШКИН, Б.Г. *Стимулирование труда: системный подход*. Новосибирск: Наука, 2009;
6. *Система управления мотивацией персонала* [online] [citat 12 oct. 2022]. Доступный: https://www.jcat.ru/job_vacancy/blog/sistema-motivacii-personala/;
7. ШАХОВА, В.А. *Мотивация трудовой деятельности*. М., 2011;
8. ШАЛАЕВ, И.К. *Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход*. Барнаул: БГПУ, 2009.



Secțiunea IV. COMUNITATE ȘI PARTENERIATE



CZU 373:028.1

PROIECT EDUCAȚIONAL „CINCI PAȘI CĂTRE O CARTE”. ACȚIUNE DE VOLUNTARIAT EDUCATIONAL PROJECT „FIVE STEPS TO A BOOK”. ACTION OF VOLUNTEERING

**Emil Sorin BLOJ, profesor, consilier școlar, grad didactic unu,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Târgu Mureș, România**

Rezumat: Implicarea tinerilor în acțiuni de voluntariat este o necesitate a societății contemporane. Acțiunile desfășurate prin proiecte educaționale contribuie la educarea tinerilor. Deseori prin activități educative elevii pot fi atrași înspre lectură.

Cuvinte-cheie: voluntariat, acțiune, educație, școală, lectură

Abstract: The involvement of young people in voluntary actions is a necessity of contemporary society. Actions carried out through educational projects contribute to the education of young people. Often, through educational activities, students can be attracted to reading.

Keywords: volunteering, action, education, school, reading

Argument. Proiectul „Cinci pași către o carte” inițiat de membrii grupului de voluntari VOLUNTAREX, de pe lângă CJRAE Mureș, coordonați de Emil Bloj, se află la a patra ediție. De la ediția a III-a s-a alăturat inițiativei și grupul de voluntari „Impact” Dej.

De-a lungul anilor au beneficiat de sprijin peste 1500 de copii, fiind implicați în mod direct 21 de elevi, membri VOLUNTAREX și 2 cadre didactice coordonatoare și în mod indirect peste 1000 de elevi din școlile și grădinițele din județul Mureș și 18 profesori consilieri școlari.

Acțiunile au fost mediatizate în presa locală televiziunea TTM, ziarele locale „Zi de zi” și „Cuvântul liber” precum și pe pagina de facebook a grupului, fiind menționate acțiunile, participanții și beneficiarii. De asemenea au fost nominalizați partenerii și toți factorii implicați în proiect.

Propunătorii proiectului:

Grupul „VOLUNTAREX”, de pe lângă CJRAE Mureș.

Categoria proiectului:

Domaniul: Educație civică, voluntariat, proiecte caritabile.

Denumire: Cinci pași către o carte.

Parteneri:

- CJRAE Mureș;
- Colegiul Silvic Gurghiu;
- Cuvântul liber, Târgu Mureș;
- Oprea Avicom S.R.L. – Puiul de Crăiești.



Scop: Implicarea voluntarilor în cadrul unui proiect realizat împreună cu școli din județul Mureș, pentru educarea sentimentelor de prietenie, toleranță, armonie și bună dispoziție în relațiile cu copii din alte grupuri.

Durata proiectului: 20 noiembrie 2020 - 20 ianuarie 2021.

Grup țintă:

Beneficiarii direcți sunt: elevii din grupul „VOLUNTAREX”, elevii din grupul „IMPACT” familiile sprijinite, profesorii consilieri școlari implicați în proiect; instituțiile partenere.

Beneficiarii indirecti sunt: comunitatea, familiile elevilor, colegii elevilor implicați în proiect; cadrele didactice din școlile implicate în proiect.

Obiective:

- Pregătirea acțiunii prin implicarea a cel puțin 20 de voluntari ai grupului VOLUNTAREX și 10 voluntari ai grupului IMPACT în stabilirea strategiei de desfășurare a proiectului, în intervalul noiembrie 2020 – ianuarie 2021;
- Mediatizarea acțiunii, în cel puțin 15 unități școlare din cele două județe, într-un interval de o lună;
- Implicarea în mod direct a cel puțin 30 de elevi, a coordonatorilor și indirect a minim 1000 de elevi și 10 profesori consilieri școlari în activitatea de colectare a materialelor necesare împodobirii brazilor, până în 18 decembrie 2020;
- Diseminarea rezultatelor proiectului în unitățile participante (minim 10), într-un interval de o lună.

1. *Descrierea activității: Activitatea 1 (O₁)*

Titlul activității: Contactarea voluntarilor în vederea repartizării sarcinilor.

Data/perioada de desfășurare: 29 octombrie - 04 noiembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT.

Descrierea pe scurt a activității: Prezentarea scopului și a obiectivelor proiectului, durata, activitățile proiectului, beneficiarii. Se vor repartiza principalele sarcini: responsabilii cu mediatizarea proiectului; cu realizarea materialelor promoționale și a diplomelor; cu monitorizarea acțiunilor.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Emil, Chira Laurenția.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, chestionare, discuții.

2. *Descrierea activității: Activitatea 2 (O₁)*

Titlul activității: Elaborarea calendarului activităților.

Data/perioada de desfășurare: 05-11 noiembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT.

Descrierea pe scurt a activității: Va fi analizată metodologia organizării activității, calendarul acesteia și se vor stabili datele exacte de desfășurare.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Emil, Chira Laurenția.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, chestionare, discuții.



3. *Descrierea activității: Activitatea 3 (O₁)*

Titlul activității: Pregătirea materialelor promoționale: afișe, anunț în presa locală și pe pagina de facebook a grupului.

Data/perioada de desfășurare: 12-26 noiembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str. V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT.

Descrierea pe scurt a activității: Membrii VOLUNTAREX și IMPACT vor propune modele de materiale promoționale. Echipa de proiect va selecta modelele care vor fi multiplicat. Afișele vor cuprinde informații esențiale despre proiect.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Emil, Chira Laurenția, Bloj, Cristian (membru VOLUNTAREX), Fabian Csaba (informatician CJRAE Mureș).

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, chestionare, discuții.

4. *Descrierea activității: Activitatea 4 (O₂)*

Titlul activității: Contactarea instituțiilor școlare care doresc să facă parte din acest proiect, a partenerilor și stabilirea strategiei de colaborare.

Data/perioada de desfășurare: 20-22 noiembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str. V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT, profesori psihologi școlari din instituțiile școlare care doresc să se implice în prezentul proiect.

Descrierea pe scurt a activității:

- Se va contacta Colegiul Silvic Gurghiu care va furniza brazii necesari împodobirii, precum și liceele și școlile partenere care vor dona materialele necesare împodobirii brazilor, și cadouri constând în cărți, dar și în jucării, haine, rechizite.
- Fiecare instituție prin profesorul consilier școlar va ține permanent legătura cu responsabilul din echipa de proiect, pentru a preîntâmpina eventualele discordanțe apărute și pentru buna desfășurare a proiectului.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Emil, Chira Laurenția.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, chestionare, discuții.

5. *Descrierea activității: Activitatea 5 (O₂)*

Titlul activității: Promovarea / mediatizarea proiectului.

Data/perioada de desfășurare: 24 noiembrie - 07 decembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str. V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT, profesori psihologi școlari din instituțiile școlare care doresc să se implice în prezentul proiect.

Descrierea pe scurt a activității: Profesorii consilieri școlari precum și membrii VOLUNTAREX vor mediatiza proiectul educațional în școli, vor anunța termenele activităților și desfășurarea proiectului. Mediatizarea se va face prin afișe, corespondență pe e-mail, presa locală.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Emil, Chira Laurenția.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, chestionare, discuții.



6. *Descrierea activității: Activitatea 6 (O₃)*

Titlul activității: Desfășurarea propriu-zisă a activității.

Data/perioada de desfășurare: 14-21 decembrie 2020.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj și în locațiile stabilite la domiciliul beneficiarilor.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT.

Descrierea pe scurt a activității: Activitatea propriu-zisă se va desfășura în locațiile stabilite, la domiciliul beneficiarilor. Vor fi împodobiți 5 brazi, obținuți prin sponsorizare de la Colegiul Silvic Gurghiu, cu decorațiuni primite prin donații de la școlile și liceele implicate în proiect, și se vor oferi cadourile de Craciun (cărți, îmbrăcăminte, jucării, rechizite).

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Sorin, membri VOLUNTAREX– membri IMPACT.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, poze, filmări.

7. *Descrierea activității: Activitatea 7 (O₄)*

Titlul activității: Evaluarea activității.

Data/perioada de desfășurare: 15-20 ianuarie 2021.

Locul desfășurării: CJRAE Mureș, str V. Babeș nr. 11, cam 320, Tg Mureș - Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian”, piața Lupeni, nr. 2 Dej, jud. Cluj.

Participanți: membri VOLUNTAREX – membri IMPACT.

Descrierea pe scurt a activității: activitatea va consta în prezentarea rezultatelor și evaluarea activităților desfășurate în cadrul proiectului; se va realiza un album de fotografii, cu aspecte din derularea activităților.

Responsabili: Nichiforiuc Carmen, Bloj Sorin, Membri Voluntarex, – membri IMPACT profesorii consilieri școlari implicați în acțiune.

Modalități de monitorizare și evaluare: proces-verbal, poze, filmări, jurizare.

Rezultate calitative și cantitative așteptate, ca urmare a implementării proiectului: creșterea interesului elevilor privind participarea la activitățile de voluntariat; realizarea a cel puțin trei activități de mediatizare la nivelul școlilor de unde provin voluntarii, în scopul diseminării activității; implicarea reprezentanților comunității locale și atragerea de noi parteneri în derularea proiectului; implicarea a cel puțin 50% din elevii școlilor partenere în programul de voluntariat; realizarea unui album cu poze realizate în cadrul proiectului.

Modalități de monitorizare și evaluare a proiectului: Monitorizarea activităților se va concretiza în tabelele de participare și procesele verbale de la activități, poze și filmări. *Evaluarea proiectului va fi efectuată prin:*

- Constituirea unei echipe de proiect;
- Urmărirea respectării termenelor pentru fiecare etapă a proiectului;
- Analiza periodică a activităților desfășurate în cadrul proiectului, prin întâlniri de lucru și materiale de sinteză;
- Urmărirea disfuncționalităților în derularea proiectului.



Modalități de asigurare a sustenabilității proiectului: Pentru sustenabilitatea proiectului, ne vom axa pe sensibilizarea autorităților locale și atragerea în activități a acestora și a părinților dispuși să sprijine acest proiect și în continuare.

Diagrama Gantt a activității:

Ob spec	Activitate	Activ. 1 05-12 XI	Activ. 2 13-19 XI	Activ. 3 20-26 XI	Activ. 4 20-22 XI	Activ. 5 23XI-05	Activ. 6 15-23 XII	Activ. 7 15-20	Resp.
O ₁	Contactarea voluntarilor în vederea repartizării sarcinilor	***							Carmen Nichiforiuc, Emil Bloj și Chira Laurenția coord. de proiect
O ₁	Elaborarea calendarului activităților	***	***						Echipea de proiect
O ₁	Pregătirea materialelor promoționale: fluturași, afișe, anunț în presa locală și pe pagina de facebook a grupului	***	***						Membrii VOLUNTAR EX-IMPACT
O ₂	Contactarea partenerilor și stabilirea strategiei de colaborare		***	***	***				Echipea de proiect, prof. cons. școlari
O ₂	Promovarea/mediatizarea proiectului		***	***	***				Echipea de proiect, membrii VOLUNTA REX-IMPACT, prof. cons. școlari
O ₃	Desfășurarea propriu-zisă a activității				***	***	***		Echipea de proiect, membrii VOLUNTA REX-IMPACT
O ₄	Evaluarea finală a activității							***	Echipea de proiect, membrii VOLUNTA REX-IMPACT, prof. cons. școlari

OBS. Activitatea directă se va derula pe parcursul a 6 săptămâni. Astfel: 5 săptămâni pregătire și desfășurare: 20 noiembrie-23 decembrie 2020. Evaluarea va avea loc în a VII-a activitate a proiectului, în perioada 15-10 ianuarie 2021.

Referințe bibliografice:

1. Formular de aplicație, pentru proiectele ce vor fi cuprinse în Calendarul Activităților Educative Județene/Regionale/Naționale [online] [citată 01 sept. 2022]. Disponibil: <https://www.edums.ro/noutati.php>.

**CONCEPTUL DE EVALUARE ȘI CORELAREA CU CONCEPTELE DE SUCCES ȘI
INSUCCES ȘCOLAR, PERFORMANȚĂ**
**THE CONCEPT OF ASSESSMENT AND THE CORRELATION WITH THE
CONCEPTS OF SCHOOL SUCCESS AND FAILURE, PERFORMANCE**

**Angela CHIROȘCĂ, profesoară pentru învățământul primar, grad didactic unu,
Mihaela Rely AVRAM, Școala Gimnazială Nr. 29, Galați, România**

Rezumat: Cunoscând, prin evaluare, conținutul complet al pregătirii elevilor și particularitățile lor psihice manifestate în procesul de învățământ, respectiv aspectele pozitive și negative în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, progresele realizate, rămănerile în urmă, greșelile săvârșite, potențialul insuficient stimulat, învățătorul are posibilitatea de a-și regla strategia didactică în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune de toți elevii.

Cuvinte-cheie: evaluare, calitate, succes și insucces școlar, performanță

Abstract: Knowing, through evaluation, the full content of the students' training and their mental characteristics manifested in the educational process, namely the positive and negative aspects in acquiring knowledge and training skills, the progress made, the lagging behind, the mistakes made, the potential insufficiently stimulated, the teacher has the opportunity to adjust his didactic strategy in order to achieve the best results for all students.

Keywords: evaluation, quality, school success and failure, performance

Teoria evaluării eficienței învățământului constituie un sistem de concepții și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute în activitatea de învățământ în general și cu deosebire a rezultatelor școlare.

În plan specific, evaluarea apare ca un proces de apreciere a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului. Ea are menirea de a stabili „dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sunt realizate”.

În același timp, o evaluare cât mai obiectivă cu putință a randamentului învățământului reprezintă condiția *sine qua non* pentru adoptarea unor măsuri menite să amplifice succesul acțiunii de educație. Există o interacțiune între procesul perfecționării învățământului și evaluarea randamentului școlar. Cunoașterea cât mai exactă a rezultatelor școlare constituie premisa oricăror măsuri destinate să îmbunătățească desfășurarea activității în sine.

În evoluția concepțiilor privind evaluarea eficienței învățământului se pot distinge două tendințe. Pe de o parte se constată extinderea acțiunilor de evaluare de la rezultatele școlare obținute de elevi către multiplele aspecte ale activității învățământului ca subsistem social. Pe de altă parte, în corelație cu prima tendință se constată în acest domeniu abordarea multidisciplinară, vizând examinarea cât mai completă posibil a unui domeniu atât de complex cum este învățământul.

Ca urmare, evaluarea randamentului școlar devine fructuoasă numai în condițiile în care promovează un spirit multidisciplinar, dezvăluind influențele reciproce dintre multiplele laturi ale învățământului, dintre structura sistemului și conținutul său, dintre conținut și metodologie, dintre toate acestea de o parte și celelalte subsisteme ale sistemului social, de altă parte. Înțelegerea naturii proceselor de evaluare din unghiul celor două abordări permite relevarea acestei acțiuni, și anume aceea de cunoaștere a efectelor acțiunii desfășurate, în vederea perfecționării procesului în etapele următoare.



Așa cum arată Dicționarul de pedagogie, randamentul școlar reprezintă nivelul de pregătire teoretică și practică la care s-a ajuns la un moment dat cu elevii. Gradul de concordanță dintre cunoștințele elevilor și obiectivele programei școlare constituie un indiciu al randamentului școlar. Coeficientul ridicat de corelație dintre obiectivele programei școlare și cunoștințele elevilor este o dovadă a randamentului școlar superior.

Randamentul școlar concretizat în succes sau insucces la învățătură este un fenomen foarte complex și multiplu determinat de nenumărați factori, situații, împrejurări angajate în desfășurarea procesului evolutiv al dezvoltării elevului prin și datorită învățării, al activității școlare. Un anumit randament școlar depinde la rândul său de un anumit nivel de angajare a potențialului intelectual global, respectiv a personalității elevului. Altfel spus, de nivelul și calitatea activității sale concrete, deoarece, randamentul elevilor depinde de nivelul de activitate, iar acesta, la rândul lui, este decisiv determinat de nivelul și aria de cuprindere a evaluării muncii școlare efectuate, a investițiilor de efort cuprinse în ea.

În acest fel, nivelul reușitei școlare se asociază și se exprimă prin nivelul efortului propriu, al angajării elevului, ca și prin cel al muncii formative efectuate, imprimare, valorizatoare și optimizatoare a potențialului intelectual global, cu nivelul muncii instructiv-educative în ansamblu. În această accepție, rezultatul școlar nu poate fi înțeles, explicat și măsurat printr-o variabilă unică (nota), ci numai printr-o analiză care ia în considerație un evantai de factori, condiții, comportamente.

Insuccesul – respectiv succesul școlar este un moment de bilanț (mulțumitor sau nu) de o relativă stabilitate cu care se soldează efortul în desfășurare al elevului de a-și însuși un anumit quantum de cunoștințe și deprinderi, la un anumit nivel de prelucrare logică și de asimilare intelectual-practică, nivel considerat atât în raport cu cerințele generale formulate pentru sarcina respectivă, cât și în raport cu norme precis determinate de vârsta și de dezvoltarea psihică corespunzătoare.

Insuccesul (succesul) la învățătură trebuie privit și înțeles ca un rezultat temporar al acțiunii de învățare, putând lua diferite stadii ale acestui proces evolutiv, fie înfățișarea rămânerii în urmă la învățătură, fie înfățișarea eșecului școlar, fie pe cel sal dificultăților școlare cu care este confruntat elevul.

Rămânerea în urmă la învățătură – stabilită fie în comparație cu alții, fie față de nivelul propriu de dezvoltare și performanță școlară – este o fază a insuccesului școlar, acesta constituind la rândul său o etapă în procesul evoluției spre eșecul școlar propriu-zis. Tocmai de aceea, cu cât rămânem în urmă la învățătură este sesizată mai devreme, cu atât eficiența acțiunii pedagogice este mai mare. Cadrele didactice pot preveni rămânerea în urmă la învățătură, numai în măsura în care intuiesc apariția ei, încă de la primele manifestări ale dificultăților la învățătură.

Pentru aceasta trebuie să se cunoască în fiecare moment evoluția reală, intelectuală și școlară a elevului, să se surprindă primele sale dificultăți. Acțiunea pedagogică întreprinsă și în acest stadiu este de obicei reușită.

Un tip aparte de insucces școlar, nu mai puțin însemnat ca cele semnalate până acum și care nu apare evident deoarece se manifestă în rândurile elevilor care obțin



performanțe școlare mulțumitoare sau chiar bune, este acel insucces rezultat ca decalaj între performanța obținută și capacitățile reale ale elevului respectiv. Deci, nu orice reușită înseamnă succes la învățătură.

Procesul dezvoltării este o trecere alternativă și reciprocă de la succes la insucces, de rezolvare continuă, dialectică și creatoare a contradicțiilor obiective ale acestor laturi ale procesului unic de progres în și prin învățare. Succesul sau insuccesul se evaluează întotdeauna în raport cu un anumit nivel de cerințe. Cum acest nivel trebuie să se diferențieze neîntrerupt, să crească în raport cu posibilitățile, cu dinamica dezvoltării, a progresului, este cunoscut că un succes oarecare, de un anumit nivel, la un anumit moment al dezvoltării, poate deveni insucces în etapa următoare, în raport cu un alt nivel de cerințe.

Egalizarea șanselor în învățământ înseamnă a crea o șansă optimă de muncă și de succes pentru fiecare, potrivit cu posibilitățile reale, atent și optim valorificate în procesul educației.

Succesul (insuccesul școlar) reprezintă o treaptă a calității, pregătirii și rezultatelor dobândite în munca școlară în raport cu un grad anumit, general atins și acceptat (cantitativ și calitativ) ca performanță medie (reper) în funcție de care și pe baza căruia, prin comparație, se diferențiază continuu și dinamic rezultatele concrete, individualizate. Învățătorul este acela care depistează la timp indicii care semnaleză diferite dificultăți întâmpinate de elevi. Tocmai de aceea, în școală se efectuează atât o apreciere finală a cunoștințelor, cât și o verificare curentă, amândouă reprezentând un tot bazat pe control și observare.

Mijloacele de depistare a succesului sau insuccesului (dificultăți, rămăneri în urmă la învățătură, eșec) se bazează pe o îmbinare a observării cu controlul. Rămânerea în urmă la învățătură depistată trebuie să fie înlăturată la timp, în caz contrar, aceasta ducând la instalarea fenomenului de eșec la învățătură.

Reușita la învățătură nu trebuie să fie apreciată exclusiv după performanțele strict școlare obținute ca efect al învățării. Activitatea școlară are multiple funcții formative, de formare intelectuală, de dezvoltare psihică. Important în acest cadru este a împlini modele optimale de eficiență ale învățării cu exercitarea și valorificarea pleneră și intensivă a aptitudinilor, a experienței concrete, proprii fiecăruia, comportamentul dirijat în procesul învățării fiind și unul de adaptare diferențiată, de realizare de sine, de transfer optim de cunoștințe. De aici și preocuparea pentru a evalua reușita la învățătură și sub raportul conținutului său formativ, atitudinal și operațional, al comportării active și al desfășurării întregului potențial în vederea realizării obiectivelor urmărite.

Pedagogic, această preocupare presupune educarea „voinței de a învăța”, formarea priceperii de a munci și învăța organizat, temeinic și eficient, crearea condițiilor pentru trăirea sentimentului împlinirii, perfecționării neîntrerupte. Aceasta implică și presupune „să dezvoltăm la copii în procesul învățării și în evaluarea sa, interesul pentru ceea ce învață și să-i formăm un sistem adecvat de atitudini și valori privind activitatea intelectuală în general”. În acest fel reușita la învățătură determină un ansamblu mult mai nuanțat de procedee și metode de instruire și educare, o acțiune



susținută în vederea transformării acestei activități într-un mijloc de înfăptuire a obiectivelor, de prevenire și înlăturare a insuccesului școlar în toate formele sale de manifestare.


Realizarea evaluării nivelului de pregătire al elevilor prin raportarea acestuia la obiectivele urmărite asigură obținerea unor date exacte și relevante cu privire la progresul și randamentul școlar al elevilor. Cunoscând, prin evaluare, conținutul complet al pregătirii elevilor și particularitățile lor psihice manifestate în procesul de învățământ, respectiv aspectele pozitive și negative în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, progresele realizate, rămănerile în urmă, greșelile săvârșite, potențialul insuficient stimulat, învățătorul are posibilitatea de a-și regla strategia didactică în vederea obținerii unor rezultate cât mai bune de toți elevii.

Evaluarea continuă, formativă, se efectuează pe parcursul întregului program de instruire și se prezintă ca „O preocupare continuă a tuturor celor angajați în activitatea evaluată de a recepta efectele acțiunii (feed-back)”. Aprecierea formativă constă deci în a descompune o sarcină, un curs în unități și a determina pentru fiecare unitate, în ce măsură un elev a învins o dificultate. Conexiunea inversă desemnează un astfel de mecanism de reacție, de reîntoarcere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare în vederea reglării și autoreglării din mers a procesului dat, a maximalizării șanselor de succes și minimalizării probabilităților de eșec.

Sistemul caută să-și adapteze astfel performanțele și operațiile de învățare-predare în funcție de ceea ce semnalează acest feed-back. Prin feed-back se poate face astfel ca efectul să aibă o influență transformatoare asupra cauzei, să se obțină o reglare a cauzei prin efectul provocat. Elevii au nevoie de o multitudine de conexiuni inverse cu privire la caracterul adecvat sau neadecvat al răspunsurilor lor, la conștientizarea dificultăților întâmpinate și erorilor comise, la adaptarea eforturilor proprii potrivit sarcinilor de învățare impuse sau autoimpuse. Informația inversă este utilă și pentru învățător pentru că indică operații de confirmare (întărire) sau infirmare a rezultatelor curente, de sesizare și prevenire a dificultăților posibile, de corectare a greșelilor ivite și retușare a performanțelor constatate.

Pe baza feed-back-ului sunt posibile intervenții spontane aduse procesului. Fără o informație inversă învățătorul nu știe dacă elevul înțelege sau nu, nu-și dă seama cât de pronunțat este decalajul între ceea ce spune el și ceea ce reține și înțeleg elevii. Fără un control imediat nu știm niciodată exact ce facem și încotro mergem. Se poate afirma că feed-back-ul se instituie ca un autentic instrument de control operativ și continuu, integrat în structura și de-a lungul întregii desfășurări a procesului de învățământ, ca posibilitatea de a discerne eficacitatea și eficiența actelor de predare și învățare, în scopul reglării și autoreglării. Analizând cu elevii rezultatele obținute prin toate formele de evaluare, învățătorul îi ajută să-și dea seama de nivelul la care se situează în raport cu obiectivele pe care trebuie să le realizeze, de lipsurile din pregătirea lor, de cauzele care le-au generat.

Aprecierea învățătorului interiorizată de elev devine autoapreciere și îl stimulează să colaboreze cu autoexigență și în cunoștință de cauză la înlăturarea lacunelor. Acest fapt prezintă și valoarea educativă, dezvoltând capacitățile de autocunoaștere,



autoevaluare, dorința de a se depăși și de a progresa. Informațiile obținute prin evaluarea pregătirii elevilor indică învățătorului calitatea și eficiența propriei sale activități, determinându-l să-și reevalueze și să-și perfecționeze întregul stil de activitate cu elevii.

Referințe bibliografice:

1. JINGA, I., PETRESCU, A. *Evaluarea performanțelor școlare*. București: Ed. Delfin, 1996. 204 p. ISBN 978-571-632-5;
2. MIHAIL, R., LIȚOIU, N., STOICA, A. *Evaluarea curentă și examenele*. Ghid pentru profesori. Ed. Pro-Gnosis, 2001. 89 p. ISBN 978-296-752-6;
3. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Ed. Aramis, 2000. ISBN 973-8866-45-X;
4. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P., 2001. 238 p. ISBN 973-35-1084-X;
5. RADU, I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: E.D.P., 2000. 72 p. ISBN 973-697-230-5.

CZU 371.213.3

**DEZVOLTAREA COOPERĂRII INTERSECTORIALE PENTRU INCLUZIUNEA
EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE
DEVELOPMENT OF INTERSECTORAL COOPERATION FOR THE EDUCATIONAL
INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS**

**Galina CHISTREA, șefă,
Serviciul de Asistență Psihopedagogică din Drochia, Republica Moldova**

Rezumat: Domeniul larg al educației incluzive necesită un angajament cuprinzător și intersectorial. Intersectorialitatea trebuie să aibă loc într-un mod articulat și să integreze politici publice pentru efecte mai semnificative asupra calității vieții populației. Din această perspectivă, acțiunea intersectorială permite subiectului să fie deservit pe deplin, garantând dreptul la sănătate și la viață cu mai multă calitate. Acest articol oferă o perspectivă globală pentru discutarea specificului cooperării intersectoriale pentru realizarea educației incluzive. Este necesar să fie conștientizate de toți actorii beneficiile și oportunitățile generate de colaborarea intersectorială, astfel stimulând o implicare asumată, conștientă și profund motivată pentru a depăși barierele de implementare a programelor de intervenție comune.

Cuvinte-cheie: cooperare intersectorială, educație incluzivă

Abstract: The broad field of inclusive education requires a comprehensive and cross-sectoral commitment. Intersectorality must take place in an articulated way and integrate public policies for more significant effects on the quality of life of the population. From this perspective, intersectoral action allows the subject to be fully served, guaranteeing the right to health and a better quality of life. This article provides a global perspective for discussing the specifics of intersectoral cooperation to achieve inclusive education. It is necessary for all actors to be aware of the benefits and opportunities generated by intersectoral collaboration, thus stimulating an assumed, conscious and deeply motivated involvement to overcome the barriers to implementing common intervention programs.

Keywords: intersectoral cooperation, inclusive education

Educația se află în centrul dezvoltării umane. Ea joacă un rol central în promovarea mobilității sociale și economice a indivizilor și este fundamentală pentru bunăstarea și prosperitatea oricărei societăți și economie. Într-adevăr, o mulțime de



cercetări au demonstrat impactul puternic pe care educația îl are asupra rezultatelor individuale, ca să nu mai vorbim de efectele sale sociale și economice la nivel național.

La nivel mondial, educația incluzivă a devenit un concept integrativ și o direcție prioritară pentru politicile educaționale, în strânsă legătură cu noțiunea de educație pentru toți, cu preocuparea tot mai mare pentru drepturile omului, justiția socială și acceptarea diversității.

Promovarea incluziunii înseamnă încurajarea unor atitudini pozitive și îmbunătățirea cadrului social și educațional pentru a face față noilor cerințe, implicând îmbunătățirea intrărilor, proceselor și mediului învățării, pentru a sprijini experiența de învățare atât la nivel de elev și mediul lui de învățare, cât și la nivel de sistem. Realizarea dezideratului respectiv se bazează pe voința politică și capacitatea statelor de a adopta politici de echitate socială, prin dezvoltarea legăturilor intersectoriale și promovarea incluziunii educaționale ca element constitutiv al învățării pe parcursul întregii vieți.

În consecință, conducerea țării noastre și-au asumat un angajament susținut de a se asigura că toți copiii au acces la o educație de calitate. Abordarea sistemică a educației incluzive s-a produs după aprobarea, în anul 2011, a Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Perioada care a urmat după 2011 a fost marcată de dezvoltarea educației incluzive la nivel național prin elaborarea cadrului de reglementare a dezvoltării educației incluzive, crearea rețelelor de structuri/servicii de suport educațional, dezvoltarea competențelor profesionale în domeniul EI, precum și crearea mecanismelor de finanțare a incluziunii educaționale a copiilor cu CES.

Deși s-au făcut îmbunătățiri substanțiale în ultimii ani, un număr considerabil de copii cu dizabilități și cei care sunt săraci, vulnerabili și marginalizați se confruntă cu dificultăți în a accesa educația, a avea performanțe bune în școală și a-și atinge întregul potențial.

Aceste rezultate nesatisfăcătoare sunt în mare măsură determinate de faptul că sistemele educaționale, sociale și de sănătate existente sunt proiectate inadecvat pentru a satisface nevoile suplimentare ale acestor elevi vulnerabili. În consecință, tot mai multe țări recunosc nevoia unei abordări holistice pentru a răspunde acestor nevoi complexe.

Rezultatele educaționale sunt strâns corelate cu sănătatea, excluziunea socială și sărăcia în general, serviciile trebuie să fie furnizate într-un mod care să abordeze eficient provocările multidimensionale cu care se confruntă elevii dezavantajați.

Guvernele din întreaga lume recunosc din ce în ce mai mult potențialul inherent integrării serviciilor și experimentează diferite moduri de cooperare între și în cadrul sectoarelor pentru a îmbunătăți eficiența și eficacitatea politicilor care vizează îmbunătățirea educației incluzive și a rezultatelor pentru copii și tineri în general.

În ciuda acestei voințe politice în creștere și a potențialului demonstrat de a oferi răspunsuri cuprinzătoare, multisectoriale pentru a aborda mai bine nevoile complexe ale copiilor și tinerilor care se confruntă cu dezavantaje și vulnerabilitate, multe provocări legate de integrarea eficientă rămân atât în nordul global, cât și în sudul global. Deși



multe politici naționale evidențiază politicile educaționale incluzive ca obiectiv central și serviciile integrate ca o cale-cheie în realizarea acestora, actorii naționali, regionali și locali responsabili de implementarea acestora de multe ori le lipsesc mijloacele de punere în practică a acestor principii.

Provocările intersectoriale reflectă nevoia de schimb de experiență și de învățare a lecțiilor despre cum să fie depășite provocările și să fie furnizate în mod eficient servicii într-o manieră interdisciplinară. Acestea solicită, de asemenea, claritate în ceea ce privește domeniul de aplicare a cooperării intersectoriale și, în consecință, o înțelegere a în ce constau serviciile integrate și oportunitățile asociate implementării acestora.

Orice specialist care realizează educația incluzivă trebuie să analizeze profund rațiunea politicilor care integrează serviciile în cadrul și între sectoare pentru a îmbunătăți educația incluzivă, luând în considerare în special nodurile cheie de coordonare și cooperare în relație cu sectorul educațional.

Este necesar să fie conștientizate de toți actorii beneficiile și oportunitățile generate de colaborarea intersectorială, astfel stimulând o implicare asumată, conștientă și profund motivată pentru a depăși barierele de implementare a programelor de intervenție comune. Prin reunirea diferitelor servicii și sectoare, serviciile integrate orizontal ajută la extinderea capacității serviciilor educaționale de a fi mai incluzive, holistice și de succes.

În scopul asigurării unui proces educațional de calitate pentru copiii cu CES, în Republica Moldova au fost dezvoltate diferite tipuri de servicii de suport, în acord cu punctul 64 din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [11].

Acestea sunt instituite în baza unui pachet minim de servicii de educație incluzivă, care vizează servicii, precum CDS, CREI, cu educație specializată – abilitare/reabilitare, suport în pregătirea temelor, alimentație gratuită, manuale, conform legislației în vigoare, SAP, CRAP, și care funcționează la toate nivelurile: instituțional, raional/municipal și național. În prezent în Republica Moldova managementul educației incluzive se structurează pe trei niveluri, după cum urmează ilustrat în Figura 1.

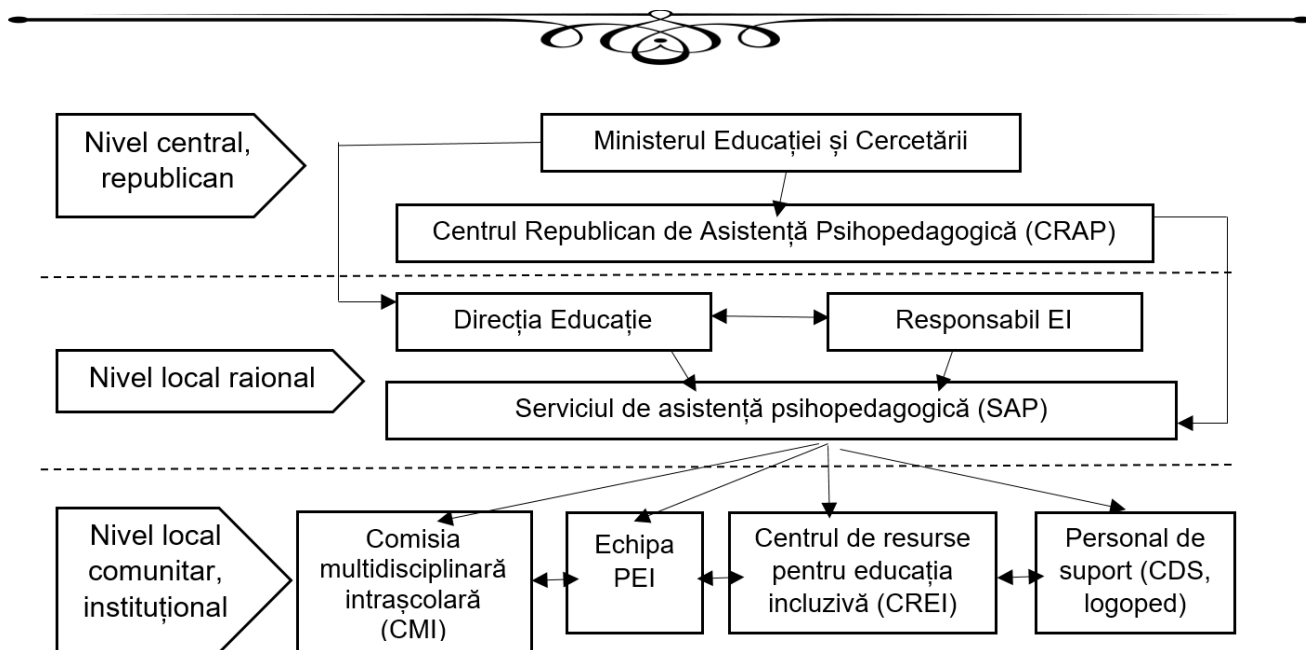


Fig. 1. Managementul educației incluzive

În procesul de promovare și dezvoltare a politicilor și practicilor incluzive, un rol important îl au parteneriatele socio-educative între toți actanții relevanți. Parteneriatele, formale și informale, se manifestă pe toată verticala, la toate nivelurile, dar și pe orizontală între sectoarele cu atribuții în domeniu, constituind o matrice de instituții și procese interconectate.

La nivel central, parteneriatul ia forma colaborării intersectoriale între ministerele și agențiile guvernamentale care împărtășesc aceleași viziuni privind dreptul la educație al tuturor copiilor și își asumă angajamentele conforme misiunii instituțiilor respective, pentru realizarea acestui drept. Domeniile cu cea mai directă implicare în problematica EI sunt educația, protecția/asistența socială și sănătatea.

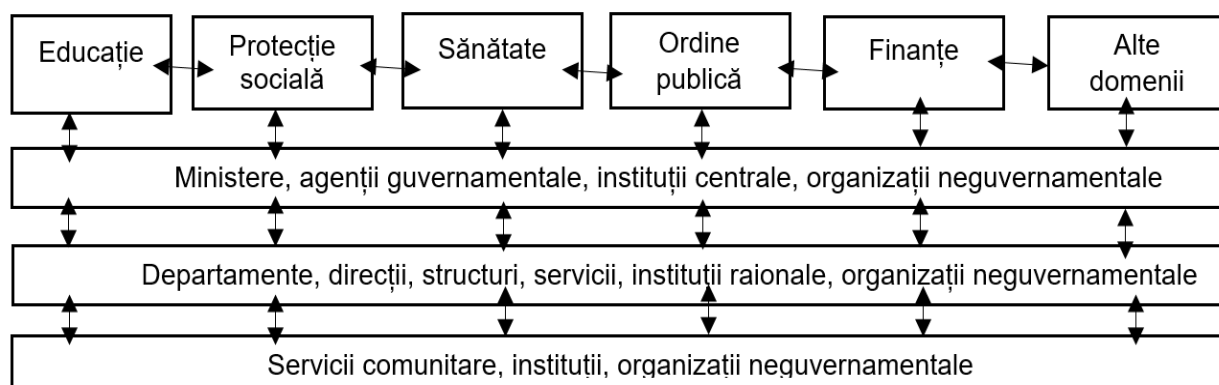


Fig. 2. Rețeaua parteneriatelor în domeniul educației incluzive

Intersectorial, educația incluzivă este susținută prin acte normative și strategii din domenii conexe. Adaptarea programelor educaționale la necesitățile speciale ale copiilor cu dizabilități, diversificarea serviciilor de educație incluzivă și îmbunătățirea calității serviciilor educaționale pentru copii și tineri cu dizabilități au fost prevăzute prin *Legea nr 169/2010, care a adoptat Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, 2010-2013*. Doi ani mai târziu, drepturile persoanelor cu dizabilități au fost



reafirmate prin *Legea nr 60/2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități* [8]. Aceste normative au urmărit să garanteze posibilitatea participării în toate domeniile vieții fără discriminare, la un nivel identic cu ceilalți membri ai societății, având ca bază respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (art. 1).

În acest scop, Ministerul Educației și autoritățile administrației publice locale trebuie să asigure condiții favorabile pentru accesul copiilor cu dizabilități la educație timpurie și la servicii de reabilitare (art. 28). Legea prevede măsuri de sprijin pentru elevii cu dizabilități - cadre didactice de sprijin, asistenți personali, alte servicii de suport și/sau cu adaptare rezonabilă, burse sociale, în condițiile legislației în vigoare.

Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 [13] a propus măsuri pentru reducerea continuă a numărului de copii aflați în îngrijire rezidențială, unele dintre acestea vizând dezvoltarea educației incluzive și eficientizarea serviciilor de sprijin. Planul de măsuri pentru anii 2016-2020 a pus în legătură realizarea acestei strategii cu implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive, astfel încât consolidarea caracterului incluziv al educației duce implicit la condiții mai bune de dezvoltare pentru copii.

Noul document de politică în domeniul protecției copilului *Programului Național pentru Protecția Copilului pe anii 2022 – 2026 și a Planului de acțiuni pentru implementarea acestuia* interferează prin cele 3 obiective trasate cu *noul Program de dezvoltare a educației incluzive* prin asigurarea continuității și abordării integrate a necesităților copilului aflat în situație de risc, dar și de asigurare a drepturilor copilului la general.

Programul național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022 [12] prevede o abordare intersectorială în incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități și asigurarea respectării drepturilor fundamentale ale acestora în egală măsură cu ceilalți cetățeni în toate domeniile vieții sociale asigură cu Programul o viziune comună prin Obiectivul 2 *Asigurarea dreptului la educație de calitate a copiilor și tinerilor cu diferite tipuri de dizabilități în instituțiile de învățământ în condiții de egalitate cu ceilalți*.

T. Booth și M. Ainscow, susțin că incluziunea este „o responsabilitate comună” și accentuează că „promovarea procesului de învățare și participare, precum și combaterea discriminării” sunt „sarcini care nu se vor epuiza niciodată”.

Prin Dimensiunea B. „Elaborarea politicilor incluzive”, specificată prin B2. „Organizarea suportului pentru diversitate” și prin indicatorul 1. „Toate formele de sprijin sunt coordonate între ele”, autorii propun următoarele întrebări, care constituie un bun punct de pornire în procesul de autoevaluare a gradului de cooperare intersectorială:

- a. „Se subînțelege suportul drept totalitate de activități îndreptate spre a ridica capacitatea școlii de a răspunde la diversitatea copiilor, astfel încât aceștia la fie tratați în mod egal?
- b. Sunt toate formele de suport coordonate și adaptate, astfel încât ele să contribuie la dezvoltarea incluzivă a școlii?
- c. Este suportul considerat o acțiune de mobilizare a resurselor din interiorul și exteriorul școlii?



- d. Este subînțeles faptul că elaborarea activităților incluzive de studii, precum și promovarea unei culturi de colaborare pentru școală și clasele acesteia, sunt forme de suport?
- e. Este subînțeles faptul că dezvoltarea unei culturi de colaborare și receptivitatea la diversitatea activităților de învățământ poate semnifica că un suport individual nu este necesar?
- f. Se obține dezvoltarea suportului între semeni în funcție de cultura de colaborare promovată de școală, care acordă prioritate acesteia în raport cu tipul de suport oferit individual de către adulți?
- g. Minimizează școala necesitatea de suport individual acordat din partea adulților pentru a susține procesul de studiu al copiilor?
- h. Se subînțelege suportul drept acțiune de eliminare a barierelor din calea jocului, însușirii și participării?
- i. Este preconizat ca suportul să includă elaborarea curriculumului, cuprinzând implicarea intereselor copiilor și experiențele acestora?
- j. Este suportul din partea serviciilor sectoarelor de învățământ, sănătate și cele sociale integrat astfel încât să servească scopului destinat copiilor și familiilor?
- k. Sunt toate activitățile de suport coordonate prin prisma unei singure politici?
- l. Este politica de acordare a suportului negociată și aprobată cu implicarea părinților?
- m. Este clară politica de suport pentru participanții din exteriorul școlii, care acordă sprijin proceselor de studiere și participare din interiorul școlii?
- n. Este procesul de coordonare a suportului condus de către membrii superiori din secția de cadre?
- o. Este personalul școlii conștient de totalitatea resurselor umane de adulți și copii, care poate fi mobilizată pentru acordarea suportului la elaborarea proceselor de studiere și participare?
- p. Sunt atrași mentorii adulți și voluntarii, inclusiv utilizatorii limbii de predare și adulții cu dizabilități, în calitate de resurse pentru școală?
- q. Reduce școala barierele din calea comunicării dintre profesioniștii cu diferită experiență?
- r. Este preocupat personalul școlii de faptul când se face simțită situația că unii sunt ghidați doar de menținerea teritoriului profesional și nu de ceea ce ține de interesul major al copiilor?
- s. Sunt solicitați toți cei ce oferă suport din afara școlii să-și coordoneze efortul cu alte intervenții, care pot să coincidă, înainte ca toate aceste acțiuni să fie integrate în activitățile școlii?" [2, p. 113]

În aceeași ordine de idei, amintim Dimensiune C. „Dezvoltarea practicilor incluzive”, și mai exact secțiunea C2. „Dirijarea învățării”. Indicatorul 14 „Resursele din localitatea școlii sunt cunoscute și exploatate” propune următoarele întrebări de autoevaluare:

- a. „Se contribuie la procesul de educație în școală din partea membrilor comunității din localitate?
- b. Susțin părinții/îngrijitorii și alți membri ai comunității procesul de educație în școală?



- c. Este acordat suport din partea organizațiilor comunitare pentru organizarea procesului de studiere în afara claselor și școlii?
- d. Se oferă oamenii din vecinătate în calitate de mentori pentru copiii care întâmpină greutăți?
- e. Este recunoscut faptul că unii adulți, cum ar fi cei cu dizabilități, familiile care călătoresc mult sau cei ce vorbesc o limbă minoritară, pot juca un rol special în sprijinirea copiilor care ar putea să se simtă vulnerabil?
- f. Sunt făcute disponibile în orice timp resursele din unele familii, cum ar fi cunoștințe și capacități deosebite, computere și materiale de referință, terenuri, pentru un grup lărgit de copii?
- g. Există un registru actualizat cu privire la resursele disponibile din localitate, accesibile în orice timp pentru personalul școlii, spre a-i susține la procesele de educație și predare?” [2, p. 181].

Conform Indexului incluziunii, resursele pot include:

- terenuri serviciul de urgență, galerii de artă, organizații de caritate și promovare, maternități, cinema, birouri de informare pentru cetățeni, ferme agricole urbane și rurale;
- fermieri, grupuri comunitare, autorități locale, cluburi de dans/trupe de dans, organizații ecologice, organizații și lideri ai minorităților etnice, evenimente și sărbători naționale, grădini botanice, asistență socială;
- asistență medicală, autoritățile de conservare a moștenirii și a clădirilor vechi;
- cluburi de hobby, case de bătrâni/centre de zi, organizații ale lesbienelelor, homosexualilor, bisexualilor și transsexualilor;
- biblioteci, autorități locale/agenții pentru copii, expoziții și evenimente locale;
- Fondul Național/organizații pentru persoane cu dizabilități;
- alte școli/instituții de învățământ superior;
- părinți/îngrijitorii și membrii comunității;
- consilii parohiale, orășenești, municipale și raionale;
- parcuri, grădini;
- poliția, serviciul de pompieri, spitale, politicieni și partide politice;
- centre de reciclare, centre profesionale;
- oficii poștale, centre comerciale;
- grupuri de interpreți, cluburi sportive și centre de animatori de stradă, centre de studiu, bazine de înot;
- companii de telefonie/comunicații, teatru/trupe teatrale;
- stații de trenuri, autobuze, aeroporturi, porturi maritime, sindicate;
- servicii de furnizare a apei;
- centre de meditație și yoga, centre pentru tineret [2, p. 181].

Intersectorialitatea trebuie să aibă loc într-un mod articulat și să integreze politici publice pentru efecte mai semnificative asupra calității vieții populației. Din această perspectivă, acțiunea intersectorială permite subiectului să fie deservit pe deplin, garantând dreptul la sănătate și la viață cu mai multă calitate. În acest context, amintim părțile implicate în promovarea educației incluzive în plan național:



- *autorități administrative centrale:* Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Sănătății, Ministerul Finanțelor;
- *autorități publice autonome și autorități publice locale:* Oficiului Avocatului Poporului, Consiliului Național pentru Determinarea Dizabilității și Capacității de Muncă, Organele locale de specialitate în domeniul învățământului, autorități publice de nivelul doi și unu;
- *părțile afectate de problema de politică publică:* părinți, copii, cadre didactice, specialiști din educație, specialiști din structurile de asistență psihopedagogică;
- *actori relevanți din societatea civilă:* Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități, Alianța ONG-urilor în domeniul Protecției Copilului, Federația pentru Drepturi și Resurse a Persoanelor cu Tulburări din Spectrul Autism din Republica Moldova, Parteneriate pentru Copil, Keystone, Fundația Lumos, CCF Moldova
- *mediul academic:* Universitățile din țară;
- *parteneri de dezvoltare:* UNICEF, Oficiului Înaltului Comisar ONU pentru Drepturile Omului (OHCHR), Organizația Mondială a Sănătății, Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, OeAD - solicitarea opiniilor, desfășurarea audierilor publice.

Societatea civică și sectorul privat se implică din ce în ce mai mult atât în creșterea gradului de conștientizare, cât și în promovarea serviciilor incluzive. Gama largă de activități în care sunt implicate aproape toate Organizațiile pentru persoane cu dizabilități subliniază potențiala forță pe care acest sector ar putea-o aduce unei politici care vizează schimbarea percepției asupra dizabilității în rândul populației generale. Dependența de fonduri străine sau private și capacitatea de a implica persoanele cu dizabilități în organele de conducere sunt câteva dintre punctele slabe.

În varianta proiect a Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2022-2027 este stipulat că „reprezentanții sectoarelor sănătate, protecție socială, de cele mai dese ori, se implică separat în depistarea, evaluarea și monitorizarea cazurilor, astfel încât se evidențiază o slabă coordonare/lipsa acțiunilor conjugate în acest proces.

Se atestă o cooperare insuficientă între sectoarele educație-sănătate-protecție socială pe domenii ce vizează identificarea, referirea, asistența (inclusiv, asistența personală) și incluziunea timpurie, în special, a copiilor cu dizabilități severe. Nu există mecanisme intersectoriale funcționale, care să asigure identificarea, asistența, referirea și monitorizarea copilului cu CES și/sau dizabilități. La fel, nu există baze de date, care să scoată în evidență, la nivel local cât și național, nevoile copiilor cu dizabilități – informație ce ar orienta, inclusiv, procesul de planificare și bugetare a serviciilor necesare” [11].

Conform analizelor efectuate, „slaba cooperare intersectorială și lipsa unor date comune, actualizate privind copiii cu CES și/sau dizabilități și nevoile lor, generează dificultăți însemnate în identificarea și încadrarea acestora în programe de asistență, conform necesităților individuale. Menținerea problemelor de cooperare dintre domenii condiționează lipsuri în vederea proiectării și dezvoltării serviciilor necesare pentru asigurarea incluziunii socio-educative a copiilor cu CES și/sau dizabilități. Aceste



dificultăți determină lipsa accesului la serviciile de asistență și educație incluzivă, care ar favoriza stimularea dezvoltării potențialului fiecărui copil” [Ibidem].

Domeniul larg al educației incluzive necesită un angajament cuprinzător și intersectorial care se extinde la nivelul guvernului. Prin urmare, legislația și politica trebuie să ia în considerare toate ministerele și mecanismele relevante cu responsabilități comune, pentru a realiza o abordare integrată, o muncă de colaborare și realizarea comună a Agendei 2030.

Măsurile de responsabilitate pentru toate ministerele implicate sunt esențiale pentru a respecta angajamentele politice. Ar trebui create parteneriate cu furnizorii de servicii, organizațiile nonguvernamentale care se preocupă de problemele persoanelor cu dizabilități, mass-media, societatea civilă în general, autoritățile locale, asociații și federații studențești, universități, colegii de formare a profesorilor etc.

Pe măsură ce guvernele își continuă eforturile de a îmbunătăți educația incluzivă și de a reduce inegalitățile în educație, sănătate, rezultate sociale și economice, ar trebui să se acorde o atenție suplimentară și susținută modurilor în care aranjamentele existente de furnizare de servicii nu reușesc să răspundă eficient nevoilor complexe ale elevilor vulnerabili și modului în care integrarea serviciilor în educație și alte servicii le poate aborda mai bine.

Abordarea intersectorială are un mare potențial în atingerea acestor obiective și îmbunătățirea utilizării serviciilor și a rezultatelor pentru grupurile vulnerabile.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V.. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Ed. rev. și compl. Chișinău: S. n., Tipogr. „Bons Offices”, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0;
2. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Chișinău: Pro-Mapex, 2019. 200 p. ISBN 978-99753366-04;
3. BULAT, G, RUSU. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. Tipografia „Bons Offices”, 2015. 152 p. ISBN 978- 9975-80-916-0;
4. BULAT, G., SOLOVEI, R., BALAN, V. [et. al.]. *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Vol. 1. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2016. 168 p. ISBN 978-9975-3144-0-4;
5. *Conceptul Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2022-2027* [online] [citată 10.10.2022]. Disponibil: <https://particip.gov.md/ro/document/stages/elaborarea-programului-de-dezvoltare-a-educatiei-incluzive-in-republica-moldova-pentru-anii-2022-2027/9256>;
6. *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, adoptată la 13 decembrie 2006. În vigoare pentru Republica Moldova din 21 octombrie 2010 [online] [citată 12.10.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro;
7. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016, 230 p. ISBN 978-973-46- 5664-6;
8. *Legea nr 60/2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități* [online] [citată 15.10.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=83915&lang=ro;
9. Legea privind drepturile copilului. Nr. 338 din 15.12.1994. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 1995, nr.13, p. 16.
10. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 17 iulie 2011 [online] [citată 15.10.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=103260&lang=ro;
11. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2022-2027*. Proiect.
12. *Programul național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022* [online] [citată 14.10.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=101863&lang=ro;
13. *Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 dizabilități* [online] [citată 16.10.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18628&lang=ro.

**ASPECTE DE PROMOVARE A MENTORATULUI DE INSERȚIE PROFESIONALĂ
ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE
ASPECTS OF PROMOTING PROFESSIONAL INSERTION MENTORING IN
KINDERGARTEN**

***Eleonora EREMIA, directoare, grad managerial doi,
Instituția de Educație Timpurie Nr. 75, Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: Instituția de învățământ trebuie să creeze condițiile necesare de integrare și dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante în vederea persistării în carieră. În acest context, managementul inserției profesionale constituie o abordare complexă, sistemică, planificată, individualizată axată pe învățare, monitorizare, evaluare, progres, carieră și performanță, care asigură calitatea procesului instructiv, iar eficacitatea sa depinde de gradul de colaborare a managerilor, mentorilor de inserție și a cadrelor didactice debutante. În articol sunt descrise experiențele de mentorat obținute în IET nr.75 din mun. Chișinău. Recomandările propuse pot contribui la îmbunătățirea procesului de inserție profesională, care trebuie monitorizat și evaluat.

Cuvinte-cheie: mentor, mentorat, inserție profesională

Abstract: The educational institution must create the necessary conditions for the integration and development of the professional skills of beginning teachers in order to persist in their career. In this context, professional insertion management is a complex, systemic, planned, individualized approach focused on learning, monitoring, evaluation, progress, career and performance, which ensures the quality of the instructional process, and its effectiveness depends on the degree of collaboration of managers, mentors insertion of beginning teaching staff as well. The article describes the mentoring experiences obtained in IET no. 75 in the municipality of Chisinau. The proposed recommendations can contribute to the improvement of the professional insertion process, which must be monitored and evaluated.

Keywords: mentor, mentorship, professional insertion

În primii ani de activitate, profesorii debutanți se confruntă cu numeroase provocări și au nevoie de sprijin acordat formal și organizat la nivel de instituție. În acest sens, valoarea mentoratului pentru profesorii aflați la începutul carierei didactice, se supune analizei teoretico-practice, tot mai frecvent, în mediul educațional.

Problematika inserției profesionale a tinerilor profesori se regăsește în literatura de specialitate de când se vorbește cu tot mai multă insistență despre necesitatea profesionalizării pentru cariera didactică. Noțiunea de inserție profesională redă procesul de integrare a unui tânăr debutant sau nou angajat în mediul profesional pentru care a primit o pregătire specifică. Noii sau tinerii angajați au avut mereu nevoia de sprijin din partea membrilor comunității în care au intrat ca nou-veniți. Cercetătorii din domeniul științelor educației și cadrele manageriale recunosc faptul că pregătirea pentru a deveni profesor necesită o asistență și supervizare specializată, de lungă durată.

Codul Educației, art. 58, promovează „activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor, schimb de experiență și cunoștințe altei persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Una dintre formele de mentorat este mentoratul de inserție profesională, care „se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant” [5].



Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general, aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr.1124 din 20 iulie 2018, prin Domeniul 3 Resurse umane, Standardul 3. Managerul școlar creează și menține mediul stimulat și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii. Indicatori, indicatorul 3.2. Asigură eficacitatea dezvoltării profesionale continuă a personalului (didactic, didactic auxiliar, nedidactic, descriptorul 3.2.4. Asigură funcționalitatea mentoratului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, accentuează importanța dezvoltării programelor de mentorat de inserție la nivel instituțional [9, p. 9].

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018, oferă un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate. În contextul cercetării date facem trimitere la *Domeniul de competență 4. Dezvoltarea profesională*, Standardul 4.1. Cadru didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă cu următorii indicatori: 4.1.1 Edifică propria identitate profesională în concordanță cu rolurile prescrise de funcția didactică; 4.1.2. Proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă; 4.1.3. Realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională [10, p. 8]. Fiecare cadru didactic debutant, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue.

Studiile realizate în domeniul mentoratului de inserție profesională sunt puțin numeroase. Unele dintre ele remarcă, totuși, că nu activitatea de mentorat ca atare este cea care poate conduce la performanțe profesionale mai bune, ci calitatea mentorilor care exercită unele funcțiuni specifice (Johnson Susan Moore, 2003). Pe baza unor astfel de observații și constatări s-a ajuns la ideea că mentorii ar trebui să fie special pregătiți pentru a dobândi competențe în domeniul facilitării procesului de inserție profesională a tinerilor profesori debutanți (Breaux & Wong, 2003).

Conceptul de mentorat de inserție vizează ghidarea individului la începutul carierei profesionale. Este practicat frecvent de organizații cu scopul de a ajuta noii angajați să se adapteze la condițiile de muncă specifice. Acest proces presupune ca debutul celui mentorat să fie orientat în cunoașterea statului funcțional al organizației, dar și a modalității de efectuare a serviciului solicitat [Apud 1, pp. 64-65].

L. Marin consideră că „inserția profesională este determinată de tipurile de competențe solicitate de instituția școlară, dar și de ansamblul de competențe pe care acesta le deține ca rezultat al formării inițiale” [Apud 3, p. 244]. Prin urmare, putem afirma că sistemul de competențe este apreciat drept instrument / mecanism de inserție profesională de succes. Nu putem discuta de inserție profesională fără să nu menționăm noțiunea de socializare ce reprezintă o etapă importantă a acestui proces.



G. Pânișoară prezintă o definiție de tip proces-produs, evidențiind atât procesul cât și rezultatele obținute prin intermediul acestuia. Astfel, socializarea „este mai mult decât contactul cu anumite valori sau atitudini organizaționale, ea privește integrarea în organizații sub mai multe aspecte, nu doar sociale (valorile, inter-relațiile umane etc.), ci și profesionale (responsabilitățile, nivelul de autoritate, puterea de decizie în plan profesional, nivelul postului în ierarhia organizațională etc.)” [8, p. 156].

Perioada de debut în cariera profesională reprezintă o etapă de schimbare de mediu, de achiziționare de noi reguli, norme, responsabilități unele conștientizate doar teoretic, prea puțin practic, altele necunoscute. Orice schimbare de mediu stimulează tendința de a se adapta, de a se acomoda noilor reguli, de a se supune unui proces de schimbare și dezvoltare personală. Contactul cu o instituție nouă implică descoperirea elementelor culturii organizaționale care cuprinde ansamblul de reguli, norme, poziții, ierarhii, cu caracter formal, simbolistica organizației (rituri, ritualuri, ceremonii specifice), cât și climatul organizațional care se exprimă prin: ansamblul trăirilor, sentimentelor, aspirațiilor persoanelor care compun colectivul.

Activitățile de mentorat constituie un tip de relații umane cu particularități creative, axate pe învățare, progres, carieră și performanță. Persoana care poate oferi această asistență de sprijin continuu poate fi mentorul.

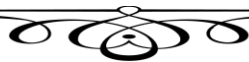
Dezvoltarea mentee-ului depinde nu doar de talentul mentorului, ci foarte mult și de dedicația pe care o are acesta în a-și explora aspirațiile profesionale, punctele tari și slabe, de colaborarea cu mentorul asupra mijloacelor de a atinge scopurile, de angajamentul său față de programul de mentorat, de efortul pe care îl depune în implementarea strategiilor identificate. Mentorul va ajuta mentee-ul să vadă calea pe care trebuie să o urmeze. Mentee-ul se va putea bucura de beneficiul pe care îl aduce posibilitatea de a învăța din experiența și greșelile mentorului.

Tipul de mentorat determină specificul delimitării prototipului mentorului:

- *Mentorul executiv* vine în sprijinul personalului de conducere, intervenind în sugerarea diverselor strategii de ordin executiv.
- *Mentorul expert* susține discipolul în dezvoltarea unui hobby, fiind o persoană cu experiență în domeniul de care este pasionată persoana care îi cere sfatul.
- *Mentorul general* intervine în ajutorarea discipolului pentru a-l ajuta să facă față unor probleme reale din viață.

Varietatea abordărilor relațiilor de mentorat din perspectiva factorilor de intensitate a acestora, categoriile de vârstă implicate, specificul activităților vizate – experiența domeniului concretizează:

- *Mentorul tradițional*, mai numit și clasic, caracterizează un „bătrân înțelept” care educă sub aripa sa protectoare un „tânăr naiv” [4, p. 35].
- *Mentorul între egali* poate interacționa cu persoana mentorată, schimbându-se cu rolul.
- *Mentorul amic* este selectat dintre persoanele cu aceleași responsabilități, pe care trebuie să le deprindă persoana mentorată.



- *Mentorul în echipă* își desfășoară activitatea într-un grup de discipoli, care la rândul lor sunt mentori. Acest tip de activitate dă posibilitatea de inter-relaționare în echipă, oferind și primind în același timp asistență.
- *Mentorul pentru consultanță* este persoana din afara organizației, care are experiența de a efectua consultări în anumite probleme.
- *Mentorul virtual* este accesibil la distanță și poate oferi sprijin virtual on-line.

Mentoratul de toate tipurile este important pentru instituțiile de învățământ și cadrele didactice dintr-o serie de motive: Beneficii pentru instituțiile de învățământ: cercetările evidențiază impactul semnificativ asupra recrutării și retenției, atât a mentorului, cât și a discipolului, o satisfacție mai mare la locul de muncă. Beneficiile pentru persoana mentorată: rezultatele dezvoltării care pot include cunoștințe, îmbunătățiri tehnice și comportamentale, gestionare mai bună a obiectivelor carierei, încredere sporită și autoconștientizare care ajută la construirea performanței. Beneficiile pentru mentor: satisfacția formării colegilor și transferul cunoștințelor, aptitudinilor și stilurilor comportamentale, dobândirea de cunoștințe de la discipol cu privire la standardele recente, stiluri și tehnici.

Instituția de educație timpurie nr. 75 din municipiul Chișinău deține o experiență frumoasă în organizarea mentoratului. În cadrul instituției noastre, organizăm activitatea de mentorat în baza următoarelor principii, respectarea cărora ghidează activitatea și asigură eficiența procesului:

- Principiul respectării drepturilor și demnității umane a oricărei persoane, indiferent de apartenența de gen, etnie, naționalitate, vârstă, religie, condiție socială, abilități fizice sau intelectuale, religie etc.;
- Principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare profesională pentru toți;
- Principiul confidențialității și încrederii reciproce;
- Principiul imparțialității și obiectivității;
- Principiul responsabilității împărtășite pentru asigurarea calității activității;
- Principiul integrității profesionale;
- Principiul integrității morale;
- Principiul stimulării inovației;
- Principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare, dar nu prin competiție.

La necesitate, sunt realizate programe de mentorat, care se structurează pe două forme de activitate: *mentoratul de grup și mentoratul individual*.

Procesul mentoratului de inserție este ciclic – începe și se încheie cu fiecare grup de nou veniți/ profesori debutanți care trec prin programul de mentorat. Programurile de mentorare au fost concepute ca pe un proces structurat, compus din 3 etape (Figura 1).

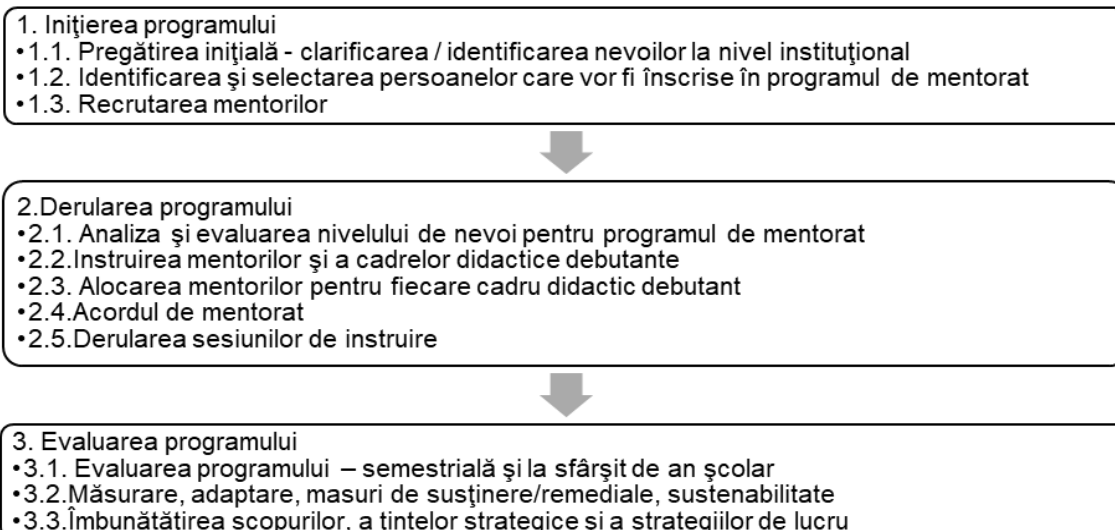


Fig.1. Etapele programului de mentorat

Mentoratul de inserție profesională a fost realizat pe parcursul primului an de activitate al cadrului didactic debutant. Nu a fost necesar, în conformitate cu prevederile Codului educației, art. 134, p. 7, să se ofere sprijin din partea unui cadru didactic mentor în primii trei ani de activitate pedagogică, în calitate de tânăr specialist.

Am pornit prin realizarea *Analizei SWOT* a debutantului:

<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Suport și încurajare; • Nevoia de a primi feed – back/confirmare din partea beneficiarilor de educație Necesitatea sprijinului din partea părinților și colegilor; • Interesul pentru învățământul modern și de calitate; • Educator stagiar dornic de performanță; • Dorința de a participa la activitățile extrașcolare inițiate de instituția unde profesază. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lipsa sprijinului material (mijloace și echipamente) și teoretic (ghiduri metodologice, fișe de lucru adaptate situațiilor concrete din grădiniță); • Dificultăți în alcătuirea proiectelor didactice; • Dozarea necorespunzătoare a timpului didactic; • Reținere pentru aplicarea strategiilor interactive, pentru activitățile pe grupe și pentru exploatarea modalităților de cooperare între copii; • Utilizarea limitată a mijloacelor moderne de comunicare și de procesare a informației; • Relații mai puțin eficiente cu copiii, cu familiile lor, cu colegii, dificultăți în realizarea comunicării cu aceștia; • Necesitatea aplicării standardelor privind învățarea și evaluarea copiilor.
<i>Oportunități</i>	<i>Amenințări</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Existența mentorului în instituție, a unor cadre didactice cu spirit de inițiativă; • Curriculum la decizia grădiniței; • Oferta cursurilor de perfecționare/ formare-support teoretic pentru formarea continuă și dezvoltarea personală; • Facilitarea accesului la informație prin intermediul IT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Siguranța în cariera didactică; • Regulamente de funcționare și organizare neclare, instabile, insuficiente; • Neimplicarea părinților și a comunității locale în activitățile educative organizate în grădiniță; • Asigurarea resurselor financiare necesare organizării activităților educaționale.



Apoi a fost formulat *scopul*: Dezvoltarea profesională a debutantului, prin îmbunătățirea cunoștințelor de specialitate și a competențelor metodologice, pentru a atinge standardele profesionale ale cadrului didactic model.

Pentru realizarea scopului au fost trasate *obiectivele*:

- să cunosc documentele reglatorii pentru învățământul preșcolar, precum și nivelele de competență care trebuie atinse la sfârșitul fiecărei unități de învățare;
- să dobândesc abilități de a gestiona comportamentul copiilor, prin explorarea de strategii noi, prin aplicarea regulamentului grădiniței;
- să pot identifica și sprijini grupurile de copii cu dificultăți, apelând la sprijinul personalului de suport;
- să pot comunica eficient cu colegii și părinții copiilor, informându-i verbal și în scris asupra copiilor;
- să demonstrez responsabilitate pentru calitatea pregătirii profesionale.

Resurse implicate au fost:

- Umane: Stagiarul, mentorul, directorul unității, metodistul, copiii și părinții acestora;
- Materiale: Documente reglatorii, cărți de metodică, cărți de specialitate etc.. Calculatorul, imprimanta, poșta electronică, coli de scris. Planul de dezvoltare profesională pentru debutant. Fișa de evidență a activităților și preocupărilor extrașcolare. Fișa de evidență a activităților de dezvoltare profesională. Fișe de evaluare, fișe de lucru, fișa de dialog profesional etc.

Timpul de desfășurare a programului a fost de un an de studiu.

Rezultate așteptate trasate au fost: Satisfacerea nevoilor de asistență ale debutanților: managementul grupei, ca mediu de învățare, managementul timpului, proiectarea și organizarea lecțiilor, a conținuturilor, evaluarea achizițiilor copiilor, aplicarea standardelor privind învățarea și evaluarea copiilor, adaptarea la mediul de învățare, etc.

Mentorii din instituția noastră elaborează *Portofoliul cadrului didactic mentor*, care conține următoarele componente:

- diploma, certificat sau adeverința care să ateste calitatea de cadru didactic-mentor;
- programul de desfășurare a practicii pedagogice și a stagiaturii (zile pe săptămână, orar instituție de învățământ, orar universitate, orar profesor mentor, orar stagiari etc.);
- evidența orelor ținute de profesorul mentor și asistate de elevi/studenti-stagiari / cadre didactice mentorate;
- evidența orelor predate de elevi/ studenți-stagiari / cadre didactice mentorate și asistate de profesorul mentor;
- analiza punctelor tari și a punctelor slabe ale activității de mentorat, propuneri de eficientizare a acesteia;
- fișa de observare pentru fiecare elev/student-stagiari / cadru didactic mentorat;
- cel puțin patru proiecte de lecție/unitate de învățare oferite practicanților sau



stagiilor într-un an școlar;

- raportul final al profesorului mentor asupra activității practicanului/ stagiului, care va fi înaintat metodistului / cadrului didactic universitar responsabil de practică – sau metodistului;
- Raportul va cuprinde evoluția profesională a candidaților și calificativul acordat prin raportare la standarde;
- propuneri de perfecționare a activității din cadrul stagiului de practică pedagogică / perioadei de inserție / perioadă de mentorare pentru dezvoltare profesională.

Evaluarea a fost realizată prin:

- Observații făcute asupra impactului pe care l-au avut activitățile asupra stagiului;
- Fișe de evaluare;
- Chestionare.

Ca parte a formării profesionale continue în cadrul programului de mentorat, cadrele didactice au avut sarcina de a nota în jurnalul reflexiv, pentru a fi discutat cu mentorul în cadrul activităților individuale de mentorat.

Evaluarea în procesul de mentorat reprezintă un continuum. Împreună cu feedback-ul, evaluarea permite o calibrare fină a intervențiilor și o reajustare continuă pe parcursul procesului. La sfârșitul activităților de mentorat au fost colectate opiniile debutanților prin chestionare.

Analizând răspunsurile obținute în comentariile calitative, putem considera că programele de mentorat aplicate în instituția nominalizată, răspund nevoilor cadrelor didactice. Comentariile calitative subliniază îndeosebi caracterul practic-aplicativ al activităților de mentorat. Aprecieri favorabile au reieșit din majoritatea comentariilor calitative. Toate instrumentele propuse: exercițiile reflexive, listele de verificare, sugestiile de pregătire, planificare și desfășurare a activității de mentorat au întrunit aprecieri pozitive.

Întrebarea nr.1 „*Considerați că activitățile din cadrul mentoratului au fost adecvate nevoilor de formare ale Dvs.?*” a obținut 39 (90,70 %) de răspunsuri afirmative și 4 (9,30 %) răspunsuri negative. Numărul de răspunsuri afirmative denotă un grad înalt de satisfacerea a nevoilor de formare profesională a cadrelor didactice. Conținuturile activităților de mentorat au fost corect selectate și ajustate specificului instituțiilor incluse în experiment. Activitățile din cadrul mentoratului au fost adecvate categoriilor de competențe considerate prioritare în unitățile preșcolare.

Întrebarea nr. 2. „*Ce schimbări s-au produs în rezultatul programului de mentorat în activitatea Dvs. și în instituție?*” a obținut un șir de răspunsuri care au accentuat rolul programului de mentorat realizat: Am valorificat oferirea feedbackului constructiv. Am început să utilizăm un vocabular cu termeni noi din domeniul educației incluzive. Comunicarea între cadre didactice a devenit mai interactivă și ascultarea mai empatică. Am adaptat mediul de activitate în grupă la cerințele copiilor cu CES. Am practicat mai des schimbul de experiență. Mai mulți colegi au acceptat incluziunea copiilor cu CES. Am avut o experiență nouă de lucrarea cu echipa SAP. Acest program m-a motivat să contribuie la asigurarea calității educației timpurii. Am conștientizat care este rolul meu



în educația incluzivă. Am învățat pașii pe care trebuie să-i parcurg pentru a evalua dezvoltarea copilului. Mi-am dezvoltat capacitatea de a stabili o relație de încredere și respect cu părinții copiilor cu CES. Mi-am aprofundat cunoștințele în domeniul educației incluzive.

„Cum ați colaborat cu mentorul?” a fost întrebarea nr. 3 din chestionar. Am primit multe răspunsuri similare. În continuare propunem câteva care au evidențiat specificul activității de mentorat sesizat de participanți:

- În cadrul desfășurării activităților de mentorat am solicitat personal să fiu inclusă în mentoratul individual. În activitatea de pre-asistență am discutat despre problema pe care o am în activitatea cu copilul X. Mentorul a construit o relație de încredere, susținere, încurajare, și într-o atmosferă calmă, prietenoasă mi-a oferit un șir de soluții.
- M-am adresat mentorului cu problema că nu reușesc să implic toți copiii în activitate la Mesajul zilei, ba chiar unii din ei se plictisesc. Am formulat în jurnalul reflexiv câteva întrebări: Relatați din experiența dumneavoastră cum practicați mesajul? Ce poate conține un mesaj? Care este structura mesajului? De ce trebuie să țină cont cadrul didactic atunci când propune copiilor un mesaj? Care este importanța mesajului pentru copii? Cum credeți, cât este bine să dureze mesajul? Cum să implementăm mesajul în grupa mixtă? Ce metode, forme de organizare putem utiliza? Mentorul a analizat întrebările și mi-a propus sfaturi relevante în soluționarea problemei discutate: Mesajul este un element al întâlnirii în grup mare, cu caracter integrat, este încadrat în subiectul zilei, în probleme, evenimente, ceea ce face să fie relevant pentru copii. Fiecare copil are posibilitatea de a exprima, justifica opiniile, de a realiza diferite sarcini din toate ariile curriculare. În realizarea mesajului cadrul didactic trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă și individuale a copiilor. Mesajul nu trebuie să fie prea lung sau prea complicat, dar să fie atractiv. Să elaborăm sarcini mai complicate pentru copiii mai mari și sarcini mai simple pentru cei mici. Să adresăm întrebări deschise, să introducem exerciții de creativitate, simboluri, ghicitori care promovează curiozitatea, spiritul de explorare, gândirea critică și cooperarea.

Întrebarea nr. 4. „Ce activități ale mentorului v-au impresionat și v-au decis să colaborați cu el?” a avut drept scop identificarea factorilor care au determinat eficiența programului de mentorat. Prelucrând răspunsurile cadrelor didactice am elaborat o listă de comportamente care au fost susținute de beneficiarii mentoratului: *Crearea climatului de lucru care să inspire siguranță. Înțelegerea nevoilor. Controlul emoțiilor. Recunoașterea succeselor. Invitarea la activitățile promovate cu copiii cu CES. Povestirea despre cum au greșit și ei. Încurajarea.*

Întrebarea nr. 5. „De ce este nevoie să țineți cont într-o relație de succes cu mentorul?” a stimulat reflecția și autoevaluarea cadrelor didactice. Beneficiarii programului de mentorat trebuie să conștientizeze că dezvoltarea profesională depinde în mare măsură de propriul efort. Cadrele didactice au oferit o gamă largă de răspunsuri pe care le-am prelucrat și am sintetizat următoarele rezultate: *Timpul limitat pe care îl*



are mentorul și pe care îl poate acorda. Deschiderea pe care trebuie să manifeste cadrul didactic în relația cu mentorul. *Învățarea în ritm rapid. Interesul necesar pentru a asculta cu atenție. Aplicarea, în măsura în care este posibil a celor învățate. Responsabilitate.* Răspunsurile cadrelor didactice vorbesc despre faptul că s-a reușit acceptarea și conștientizarea colaborării în cadrul mentoratului.

Întrebarea nr. 6. „*Descrieți un caz concret pe care l-ați soluționat în cadrul mentoratului individual*” a vizat identificarea domeniului în care au fost utilizate cunoștințele teoretice obținute în cadrul programului de mentorat. Propunem câteva cazuri descrise de cadrele didactice:

- Copilul nu servește din bucatele mesei, stă nemișcat, nici nu se atinge de lingură, la rugămintea cadrului didactic de a mânca, plânge, apare tusa puternică, care uneori provoacă vomă.
- Copilul este foarte activ, agitat, stă într-un loc doar câteva minute. Se plictisește foarte repede chiar dacă este impresionat de ceva nou, de ceva interesant. Lucrul început nu-l duce până la capăt. În timpul activităților vorbește, concentrarea este redusă, provoacă colegii, poate să-i lovească, să-i izbească. Nu respectă regulile jocului, grupului de copii, nu se implică în procesul educațional.
- Copilul se opune categoric somnului la prânz. Nu vrea să se dezbrace de hăinuțe, nu vrea să intre în dormitor, plânge și este capricios.

Am elaborat un șir de recomandări cu privire la activitățile de mentorat:

- Selectarea mentorilor în programul de mentorat nu este o garanție *sine die* a reușitei procesului de mentorat; pregătirea înainte de începerea procesului de mentorat este indispensabilă mentorilor;
- Pentru a se putea implica cu succes în dezvoltarea profesională a profesorilor, mentorul trebuie să adopte o atitudine deschisă către celălalt și nevoile sale;
- Rolul de model al mentorului este fundamental; așadar, mentorul trebuie să demonstreze capacități de lider, să încurajeze dezvoltarea autonomă a formabililor, luând în considerație ritmul individual și personalitatea sa;
- A-i îndruma pe debutanți să-și alcătuiască un Jurnal reflexiv în care să înregistreze progresele făcute în achiziția unor competențe de predare – învățare – evaluare nu poate fi posibil decât dacă, la rândul său, mentorul are exercițiul reflecției: anticipare și analiză a actului pedagogic, a intențiilor și realizărilor, autoevaluare;
- A realiza documentele cerute de persoanele și instituțiile abilitate reprezintă înțelegerea justă a nevoii de profesionalizare a mentorului. Dacă mentorii vor percepe planificările, planurile de dezvoltare, fișele de observație ca o nouă corvoadă sau o formă de birocrație, eșecul procesului de mentorat este aproape iminent;
- activitate desfășurată fără demersul de proiectare-evaluare va fi dezorganizată, haotică, lipsită de sens. Teama cadrelor didactice de așa zisele *hârtii* se explică prin neînțelegerea rolului organizării și planificării în muncă, iar stăpânirea



vocabularului pedagogic în documentele de lucru face parte din bazele activității de mentorat;

- Mentorul nu se va substitui, în funcțiile și rolurile asumate, conducerii unității. Evaluarea în mentorat trebuie făcută cu prudență și respect pentru cadrul didactic.

În *concluzie*, menționăm că evaluarea programelor de mentorat ne-a ajutat să facem ajustările necesare și să-i stabilim eficiența:

- În această ultimă parte sintetizăm contribuția științifică și practic-aplicativă a cercetării întreprinse și propunem piste pentru cercetările viitoare în domeniul mentoratului. Având în vedere stadiul incipient la care se află cercetarea mentoratului în Moldova, îndeosebi mentoratul cadrelor didactice, orice contribuție științifică validă și originală va reprezenta un pas înainte în cunoașterea mentoratului și instituționalizarea lui cu succes. Studiul tematic cu privire la mentoratul în educație aduce cadrelor didactice interesate de mentorat, soluții practice pentru problemele lor concrete.
- Experiența ne-a întărit convingerea că mentorii au nevoie de resurse pedagogice și materiale de sprijin. Activitatea de cercetare-dezvoltare de material ne-a arătat cu claritate că producerea de materiale didactice și auxiliare curriculare trebuie realizată în mod științific.

Referințe bibliografice:

1. ANDREESCU, M.C., APETROAE, M. ș.a. *Manualul mentorului*. Iași: Spiru Haret, 2014. 70 p. ISBN 978-973-579-246-6;
2. *Asigurarea unei educații de calitate: Ghidul mentorului*. Programul Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Editura Epigraf SRL, 2007. 96 p. ISBN 978-9975-903-26-4;
3. BALAN, Tatiana. Mentoratul de dezvoltare profesională – perspectivă a realizării reformelor educaționale în Republica Moldova. In: *Școala modernă: provocări și oportunități*. 5-7 noiembrie 2015, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 243-246. ISBN 978-9975-48-100-7;
4. CHIȘIU, C. *Mentorat și dezvoltare vocațională*. Note de curs. Sibiu: Editura Universității „L. Blaga”, 2011. 106 p.;
5. Codul educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial* Nr. 319-324 art Nr: 634 din 24.10.2014 [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>;
6. CRASOVAN, Mariana. *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*. București: Editura Universitară, 2016. 280 p. ISBN 978-606-28-0463-3;
7. EZECHIL, Liliana (coord.) *Ghidul mentorului de inserție profesională* [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/439396287/Ghidul-mentorului-de-inserție-profesionala-pdf>;
8. PÂNIȘOARĂ, G. *Integrarea în organizații: Pași spre un management de succes*. Iași: Polirom, 2006. 232 p. ISBN 973-46-0553-4;
9. *Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*. Aprobate: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr.1124 din 20 iulie 2018;
10. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobate: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.

**ASIGURAREA PROGRESULUI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL
PRIN PROIECTE EDUCAȚIONALE
ENSURING THE PROGRESS OF THE GENERAL EDUCATION INSTITUTION
THROUGH EDUCATIONAL PROJECTS**

***Natalia MERENIUC, directoare,
Instituția Publică Gimnaziul Nicoreni, Drochia, Republica Moldova***

Rezumat: Prin analiza teoretică, articolul evidențiază importanța proiectelor în dezvoltarea parteneriatelor din domeniul educațional și multiplele beneficii pe care acesta le comportă; evidențiază importanța parteneriatelor și a dialogului social larg în realizarea obiectivelor educației; dezvoltarea abilităților și competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. Din punct de vedere practic, lucrarea este importantă prin modalitățile de implicare a partenerilor din comunitatea locală, regională, națională și internațională în realizarea obiectivelor educației. Este utilă experiența IP Gimnaziul Nicoreni privind dezvoltarea parteneriatelor prin proiectele educaționale.

Cuvinte-cheie: proiect educațional, progresul instituției

Abstract: Through the theoretical analysis, the article highlights the importance of projects in the development of partnerships in the educational field and the multiple benefits it entails; highlights the importance of partnerships and broad social dialogue in achieving the objectives of education; development of professional skills and competences of teaching and managerial staff. From a practical point of view, the work is important through the ways of involving partners from the local, regional, national and international community in achieving the educational objectives. The experience of IP Gimnaziul Nicoreni regarding the development of partnerships through educational projects is useful.

Keywords: educational project, progress of the institution

Școala, este, poate mai mult ca oricare instituție, expusă exigențelor prezentului. Ea trebuie să se adapteze rapid schimbărilor sociale pentru a putea pregăti indivizi adaptați lumii în care trăiesc și capabili de a face față constrângerilor și provocărilor unei societăți complexe, cum este cea a secolului XXI.

Evoluția și transformările sociale din ultimii ani, inclusiv în sistemul de învățământ, au determinat modificări în abordarea și aplicarea conceptului de educație, în special prin delimitarea și consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparținând unor medii sociale variate și cu posibilități intelectuale și aptitudinale diverse.

Elucidarea teoriei și metodologiei managementului proiectelor educaționale devine o necesitate stringentă pentru domeniul pedagogic, în condițiile în care, din punct de vedere practic, se extinde tot mai mult sfera de implicare a instituțiilor educaționale și a actanților educaționali, în mod particular, în procesul respectiv, fiind provocați atât de problematica acută cu care se confruntă azi grădinița, școala, dar și din punct de vedere teoretic, de vreme ce investigațiile în domeniul sociouman demonstrează că proiectul a devenit omniprezent în activitatea educațională mondială și comportă impact progresiv și multistadial asupra beneficiarilor.

Proiectele au devenit un indicator de calitate în dezvoltarea strategică a unei instituții, o oportunitate majoră pentru obținerea de fonduri suplimentare pentru rezolvarea numeroaselor probleme, pe care le are de soluționat organizația,



comunitatea sau societatea, în general, dar și o șansă reală de dezvoltare personală și profesională a fiecărui angajat, în parte.

Școala recurge la proiecte educaționale prin care generează structuri asociative ale căror performanțe se măsoară în funcție de adaptabilitatea la rezolvarea obiectivelor propuse. Proiectele educaționale reunesc, în funcție de obiective, profesori, elevi, părinți, agenți economici, organizații nonguvernamentale, agenții și instituții publice. Flexibilitatea și adaptabilitatea acestora permit regruparea și recombinația resurselor disponibile pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Pentru școală, proiectele educaționale devin repere de stabilitate și centre de gravitație pentru interesele elevului și ale comunității în care acesta își va trăi existența: ele inițiază și susțin schimbarea în mediul educațional, facilitând adaptarea școlii la cerințele socio-economice specifice ariei geografice în care realizează educația formală [6]. Mai mult, proiectele educaționale sporesc atractivitatea școlii pentru elevi: folosesc metode activ-participative care au un potențial formativ ridicat, oferă un mediu nonformal de educație diferit de sala de clasă/atelier/ laborator și dezvoltă abilități de viață necesare inserției socio-profesionale de succes a absolvenților.

Actualmente, domeniul învățământului are un concept de serviciu, care vine în ajutor diverșilor actanți – proiectele educaționale. Definit ca ansamblu de resurse orientate spre rezolvarea unei probleme, proiectul se impune ca un imperativ pentru acest început de secol [5]. Managementul de proiect revine, cel mai frecvent, în responsabilitatea unui coordonator sau director de proiect, care urmează să asigure derularea acestuia în parametrii fixați, respectând condițiile contractuale stabilite. Managerul de proiect trebuie să aibă, în mod prioritar, calități excepționale de lider, pentru a înțelege proiectul în ansamblu, pentru a conduce, a organiza, a coordona și a controla resursele și echipele de lucru.

Orizontul și oportunitatea dezvoltării de proiecte în școli s-au extins foarte mult, aceasta devenind o practică destul de cunoscută în rândul instituțiilor școlare. Pentru a argumenta această afirmație prezentăm câteva exemple de categorii și tipuri de proiecte ce pot fi elaborate și implementate la nivelul instituțiilor și organizațiilor ofertante de servicii educaționale din sistemul public sau privat:

- a) *proiecte de atragere a resurselor financiare și de dezvoltare a bazei materiale* - centrate pe achiziționarea de echipamente, mijloace de învățământ, material informativ, tehnică de calcul, softuri și alte categorii de resurse care pot asigura formarea unei baze de date, suport pentru activitatea didactică și pentru activitățile nonformale din școală [1];
- b) *proiecte de dezvoltare a resurselor umane* – centrate pe informarea și formarea corpului profesoral în diferite domenii atractive pentru activitatea la nivelul instituției și/sau comunității;
- c) *proiecte de intervenție educațională* - elaborate în vederea identificării unor aspecte problematice specifice comunității educaționale și rezolvarea acestora prin elaborarea unor proiecte de intervenție promptă în plan educațional.
Exemple:
 - proiecte de conștientizare și rezolvare a fenomenelor sociale;
 - proiectele de asistență psihopedagogică specializată.



d) *proiecte de dezvoltare a relațiilor comunitare* – axate pe identificarea la nivelul comunității a unor categorii speciale de „resurse educaționale” (limbă, tradiții, obiceiuri, arhitectură locală, port popular etc.) și integrarea acestora cu succes în procesul instructiv-educativ, prin crearea unor parteneriate între școală și comunitatea locală. Exemple:

- *parteneriatele cu părinții și alte instituții ale comunității la nivel local* (ziua porților deschise, clubul părinților, inițierea și derularea unor campanii de conștientizare a unor probleme cu care se confruntă comunitatea etc.);
- *parteneriate între instituții la nivel național* (pot aborda fenomene reale și provocatoare atât pentru copii, cât și pentru cadrele didactice: cunoașterea modelului cultural național, prin includerea uilor domenii diverse : literatură, artă, istorie, relația dintre minorități și majoritate, promovarea unor șanse egale pentru minoritățile dezavantajate, comunicare intercultural etc.);
- *parteneriate între instituții la nivel internațional* – aceste tipuri de proiecte au fost încurajate și susținute prin unele programe europene, unele devenite familiare și în sistemul nostru de învățământ [8].

Instituția Publică Gimnaziul Nicoreni din s. Nicoreni, r. Drochia deține experiență în managementul diferitor tipuri de proiecte și se preocupă mereu de valorificarea practicilor de succes obținute. *Susținerea participării personalului didactic la programe și proiecte de cooperare* a început cu realizarea unui șir de activități de dezvoltarea profesională continuă a cadrelor manageriale și didactice (Tabelul 1).

Tabelul 1. Conținutul seminarelor de formare a cadrelor didactice

Unități de conținut	Tipul de activitate
Tema 1. Introducere în managementul proiectelor educaționale. Rolul investițiilor în educație. Managementul schimbării în serviciile educaționale. Programe și proiecte.	Seminar introductiv
Tema 2. Analiza problemelor existente în sistemul educațional din țară. Identificarea problemei. Prioritizarea problemei. Justificarea problemei. Arborele problemei. Cauze. Efecte. Soluții.	Seminar
Tema 3. Conceptul de proiect educațional de investiții. Tipuri. Etape. Definițiile și caracteristicile proiectelor. Ciclul unui proiect. Tipologia proiectelor comunitare/educaționale/sociale.	Seminar
Tema 4. Elaborarea propunerii de proiect. Rezumatul proiectului. Descrierea parteneriatului și a echipei de management a proiectului. Descrierea obiectivelor și activităților proiectului. Planul financiar al proiectului. Impactul, continuitatea, durabilitatea. Beneficiarii. Grup-țintă.	Atelier
Tema 5. Managementul proiectelor. Managementul riscului. Managementul timpului în cadrul proiectului. Managementul financiar al proiectului. Monitorizarea proiectelor. Evaluarea proiectelor.	Atelier

Activitățile au fost realizate la un nivel înalt datorită implicării partenerilor instituției și a cadrelor didactice cu experiență în managementul proiectelor educaționale.

Formarea cadrelor didactice a contribuit la constituirea unor echipe eficiente a noilor proiecte, iar membrii echipelor de proiect existente și-au consolidat competențele și au valorificat experiența implicându-se activ în promovarea activităților de formare profesională.



Alegerea membrilor echipei este din acest punct de vedere esențială și condiționează succesul sau eșecul proiectului. Oamenii foarte bine pregătiți tehnic dintr-o echipă de proiect nu oferă întotdeauna garanția succesului acestuia. Ideale sunt echipele în care există un amestec de personalități, atitudini și așa-numite „soft” skills, cum ar fi buna comunicare, capacitatea de lucru în echipă. De aceea e foarte important să-i cunoaștem pe oamenii alături de care lucrăm și să-i selectăm corect pe cei pe care îi vrem în echipa noastră de proiect.

Dacă membrii echipei trebuie să lucreze împreună, atunci trebuie să fim atenți la personalitățile selectate, astfel încât să evităm conflictele. Uneori conflictele vor fi inevitabile, însă la fel de adevărat este că uneori acestea generează idei și soluții. Nu trebuie uitat faptul că un proiect poate implica lucrul cu subcontractorii, ceea ce înseamnă ca și aceștia trebuie incluși în echipă pentru o bună coordonare. În construirea unei echipe, tot greul cade pe șef, care, la rândul-i, trebuie să îmbine inteligența cu carisma astfel încât să se facă ascultat și respectat. El trebuie să știe că echipele numeroase nu sunt neapărat și cele mai eficiente.

Rolurile trebuie bine trasate astfel încât fiecare să știe ce are de făcut și fiecare să primească un număr egal de sarcini pentru a nu se simți excluși sau suprasolicitați. În plus, cu cât sunt mai mulți, cu atât sunt mai greu de coordonați. Trebuie să ținem cont și de faptul că există posibilitatea, în funcție de proiect, să nu avem nevoie de toți membrii echipei în același timp și atunci e obligatoriu să ne asigurăm ca cei de care avem nevoie la un moment dat sunt și disponibili. Dar resursa umană nu este singura care trebuie planificată.

Cum s-a menționat mai sus, foarte importantă este atitudinea. Trebuie căutați așadar oamenii cu o atitudine pozitivă și bine crescuți, respectuoși față de colegii de echipă și dispuși să învețe de la alții, dar și să-i învețe pe ceilalți. Un cinic în echipă poate strica tot spiritul acesteia. De aceea este bine că, dacă avem de ales între aptitudini și atitudini, să alegem fără dubii atitudinea, pentru că mai ușor e să deprinzi un coleg de echipă cu tehnici de lucru sau cunoștințe decât cu buna creștere.

Specialiștii susțin că, dacă un proiect comportă mai multe riscuri, cu atât este mai bună diversitatea membrilor echipei, ca tipuri de personalitate, dar și ca domeniu de activitate, pentru că asigură un anumit echilibru echipei [8]. Experiența lucrului împreună a membrilor echipei contribuie, de asemenea, la succesul unui proiect, pentru că asta înseamnă că se cunosc cât de cât, că își cunosc punctele tari și că se pot folosi de experiența anterioară pentru a porni la drum.

Odată stabilită echipa, singurul obstacol este reunirea ei. Este important ca membrii să aibă specializări diverse, ceea ce înseamnă că provin din departamente diferite, conduse de manageri diferiți. E bine, așadar, să avem relații cordiale cu ceilalți manageri pentru a ne facilita alcătuirea echipei. Oricum, când e vorba despre alcătuirea unor echipe de proiect, managerul de proiect nu trebuie să accepte refuzuri nici din partea managerilor și nici a membrilor. Dacă nu reușește să formeze echipa pe care și-o dorește, cea mai bună soluție e să amâne proiectul pentru că o echipă pe care nu te poți baza e aproape sinonimă cu eșecul.



Așadar, chiar dacă planificarea și tehnicile de administrare a proiectului sunt necesare, cheia succesului proiectului o constituie tot oamenii. Și dincolo de asta, esențial este felul în care comunică membrii între ei, membrii cu managerul de proiect și managerul de proiect cu clienții și managementul superior.

Identificarea partenerilor din comunitatea locală, raională/municipală, națională și internațională constituie mereu o prioritate de dezvoltare pentru instituția noastră. O comunitate este puternică dacă membrii nu sunt indiferenți față de problemele cu care se confruntă aceasta și se simt responsabili pentru viața lor în comun, au încredere și cooperează pentru rezolvarea problemelor existente.

Parteneriatul trebuie privit ca o prioritate, deoarece în acest fel:

- pot fi preluate roluri și responsabilități la nivel local;
- se creează condiții pentru integrarea tinerilor în comunitate;
- se realizează o influență semnificativă asupra generației în creștere;
- contactul permanent dintre diferiți parteneri sociali facilitează racordarea școlilor la realitate, acoperind unele nevoi de educație la nivel comunitar.

În acest context, primul obiectiv al școlii este realizarea unei comunicări pozitive cu toți părinții – cei mai apropiați parteneri, precum și cu agenții economici. De aceea trebuie să se cunoască:

- categoriile de parteneri din rândul agenților economici interesați și capabili să susțină inițiative de conlucrare;
- căile de sensibilizare și atragere a agenților economici în parteneriate pentru rezolvarea problemelor comunității;
- modalitățile de colaborare cu agenții economici;
- finalitățile comune care pot fi promovate;
- condițiile de încheiere a parteneriatelor și derularea colaborării;
- beneficiile comunității prin realizarea parteneriatului;
- avantajele agenților economici în cadrul unui parteneriat [5].

Un factor-cheie al parteneriatului constă în colaborarea dintre școală și autoritățile locale, conlucrare care, în termeni de avantaj reciproc, ar aduce beneficii majore pentru toate categoriile de populație. Aceasta poate fi inițiată prin:

- participarea reprezentanților autorității locale la întruniri cu corpul profesoral, vizite comune la domiciliul elevilor, ședințe cu părinții;
- participarea reprezentanților profesorilor, părinților, elevilor (în calitate de invitați) la ședințele Consiliului local;
- organizarea unor activități pe bază de parteneriat;
- colaborarea în domeniul informării comunității;
- programe și acțiuni comune, implicarea altor actori comunitari.

Parteneri pot fi și ONG-urile. Multe dintre ele dispun de un potențial substanțial care poate fi valorificat în cadrul parteneriatului. Colaborarea, cooperarea dintre școli și organizațiile neguvernamentale poate fi un puternic factor dinamizator atât în dezvoltarea procesului educațional cât și în evoluția comunităților, în revigorarea spiritului civic și comunitar.

Pentru a identifica un partener este important să fie studiate posibilitățile localității în care se află instituția de educație. Pot fi descoperite mulți parteneri (potențiali) dar și



persoane interesate, deschise pentru colaborare. Biserica din localitate, primăria, ziarul, biblioteca, școala sau grădinița, centrul de medicină, casa de cultură, unii agenți agricoli cu ferme sau terenuri cultivate, poliția sau stația de pompieri – este doar un început de listă, care poate fi continuat. Propunem să nu demarați acțiuni de lungă durată – deoarece toți potențialii actori comunitari sunt la serviciu sau pot oferi timp și spațiu pentru unele activități în anumite perioade concrete.

Fie că este un parteneriat cu familia sau un parteneriat comunitar, actorii implicați se vor axa pe relațiile și lucrurile comune – de mare importanță pentru cei implicați. Este vorba de – valorile comune ce se vor promova în cadrul relației de parteneriat, interesele comune în acest context, scopurile comune prestabilite, unele resurse dar și axarea pe problemele ce pot apărea și desigur vor fi comune, solicitând decizii comune și eficiente.

Instituția are încheiate acorduri de parteneriat cu reprezentanții comunității, cu alte instituții educaționale la nivel internațional, bazate pe aspecte ce reflectă interesele elevilor. Am elaborat și valorificat frecvent un set de proceduri democratice de delegare și promovare a tuturor părților cointeresate în structurile decizionale ale instituției, de implicare în activități ce asigură progresul școlar, informare periodică în privința succeselor elevilor și a cadrelor didactice din instituție.

Aducem câteva exemple din ultimii ani de activitate:

1. Acord de parteneriat cu școala gimnazială, proiect "Ursulețul de pluș Ro-Md", 12.10.2020 - 06.12.2020;
2. Acord de parteneriat cu AGIRO, 7 decembrie 2020, proiect internațional "Surprize de Crăciun 2020";
3. Acord de parteneriat cu biblioteca publică Nicoreni.

Cele mai relevante proiecte educaționale implementate recent sunt:

- Proiectul „Abilitare pentru IMPLICARE” implementat de Institutul pentru Inițiative Rurale (iRi) și partenerii locali în cadrul Programului de granturi 2021 pentru organizațiile de tineret al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării. Jocuri educative.
- Programul de instruire și granturi „Tânăr și activ în comunitatea mea”.
- Proiectul „O livadă în dar”.
- Proiectul „Spre o școală incluzivă în Moldova”, în contextul acordului de colaborare, MEC susține implementarea acestui proiect, în baza ordinului nr. 3592 din 28.07.2021 și a planului de acțiuni, semnat pe data de 19.07.2021. Perioada de realizare a proiectului: iulie 2021 – iunie 2023, în parteneriat cu ChildFund Germania din fondurile Ministerului Federal al Afacerilor Externe al Germaniei.
- Proiectul „Tineri în capul mesei: soluții regândite de parteneriate între APL și tineri” implementat de Institutul pentru Inițiative Rurale (iRi) și partenerii locali în cadrul Programului de granturi 2022 pentru organizațiile de tineret al Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova.
- Proiectul „Fotbal în școli”.
- Programului de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova a fost inițiat procesul de proiectare și pilotare a Cercurilor STEM&Criminalistică.



- Programului de Socializare Juridică în Școlile din RM.
- Proiectul „ReGândește Moldova Rurală”.
- Proiectul „AbiliTare pentru IMPLICARE”, „Împuternicirea comunităților etnice – MEM PLUS”.
- Proiectul „IntegrACT ALUMNI: tineri activi din mediul rural mobilizează comunități de absolvenți în implementarea politicilor de tineret în comunitatea de baștină”
- Proiectul „IntegrACT Amplify: împuternicirea tinerilor din mediul rural”;
- Proiectului „PEACE” (Partajare, Educație, Angajament, Cooperare, Egalitate).

În instituție se atestă o implicare activă a cadrelor didactice și elevilor în proiecte educaționale, astfel promovând imaginea și crescând prestigiul instituției la nivel raional, național și chiar internațional.

La terminarea proiectului e momentul să răspundem la întrebarea: A fost sau nu acesta un succes? Nu este suficient că sîntem toți mulțumiți (sau bucuroși că s-a terminat), e nevoie de o apreciere obiectivă a reușitei proiectului. Aceasta se realizează prin evaluare. Orice proiect prezintă un ciclu de derulare care este orientat spre îndeplinirea obiectivelor specifice și generale prevăzute. Evaluarea este o unealta de apreciere, care masoara în mod general, rezultatele, obiectivele și impactul proiectului, asigurând date pentru proiecte similare în viitor. Evaluarea se poate realiza la finalul proiectului sau pot avea loc evaluări intermediare.

Evaluarea de proiecte este un proces de determinare a nivelului de atingere a obiectivelor proiectului. Astfel, evaluarea reprezintă „procesul prin care sînt determinate eficacitatea și eficiența proiectului. Ea implică colectarea, analiza și interpretarea datelor despre îndeplinirea obiectivelor proiectului”.

Evaluarea a permis îmbunătățirea deciziilor, evitarea repetării greșelilor și risipirii resurselor. În urma evaluării unui program, se pot lua decizii de continuare, modificare sau întrerupere a acestuia. „Evaluarea proiectelor reprezintă utilizarea unor metode științifice pentru a măsura implementarea și rezultatele acestuia, în scopul luării deciziilor” [2].

Evaluarea a examinat opinia beneficiarilor privind calitatea produselor și serviciilor generate de proiect. Evaluarea s-a concentrat asupra a patru aspecte principale:

- Resurse investite;
- Obiective realizate;
- Rezultate obținute;
- Impactul realizat [1].

Evaluarea a răspuns la următoarele întrebări:

- În ce măsură proiectul și-a atins obiectivele și dacă nu, de ce nu?
- În ce măsură activitățile au fost îndeplinite?
- În ce măsură munca a fost bine făcută?
- În ce măsură resursele au fost utilizate în mod eficient?
- Care a fost impactul proiectului? Ce a schimbat proiectul?
- Ce ați învățat pe parcursul proiectului?
- Cum veți utiliza experiența dobîndită prin proiect pentru proiectele viitoare?



Planul de evaluare a cuprins informații despre modul în care vor fi culese informațiile privind progresul proiectului (monitorizarea) și felul în care se va aprecia măsura în care au fost atinse obiectivele și rezultatele preconizate. Evaluarea nu poate fi realizată de una singură, fără a fi precedată de monitorizare, presupunând stabilirea prealabilă a unor indicatori și standarde de performanță. Dacă rezultatele proiectului nu sunt conforme cu cele din planul initial, se stabilesc cauzele care au condus la aceste abateri și care este impactul asupra resurselor utilizate. Principalele diferențe dintre monitorizare și evaluare se referă la momentul realizării, la frecvența acțiunilor de monitorizare și evaluare și la tipul de întrebări puse.

Proiectele educaționale realizate în parteneriat de către instituția noastră au întărit relațiile dintre părinți, elevi, cadre didactice și manageriale, comunitate, a crescut gradul de implicare a tuturor factorilor educaționali. Activitatea în parteneriat a contribuit la clarificarea diverselor probleme educative, a oferit un nou cadru în dezvoltare a personalității elevilor.

Au fost identificate următoarele semne clasice de avertizare care au indicat că în derularea unor parteneriate realizate pot apărea probleme:

- Existența dovezilor că unii parteneri au agende ascunse;
- Lipsa unui scop clar definit;
- Stabilirea unor obiective nerealiste;
- Unul dintre parteneri manipulează sau domină;
- Existența unui conflict istoric al intereselor-cheie;
- Lipsa intereselor-cheie comune în cadrul parteneriatului;
- Diferențele între abordări și modalități de acțiune;
- Existența/instaurarea unui echilibru inegal și inacceptabil al puterii și controlului;
- Stabilirea angajamentelor financiare și de timp mai mari decât potențialele beneficii.

Pentru instituția noastră a fost important să se înțeleagă că un parteneriat nu va fi niciodată perfect și, dacă sunt semnalate anumite dificultăți, pur și simplu, se rezervă timp, se fac câțiva pași înapoi pentru a analiza, onest și deschis, situația, a reconsidera viziunile comune și raționamentele de bază pentru care s-a inițiat colaborarea; se re-negociază și se re-stabilesc condițiile pentru o colaborare mult mai eficientă.

În *concluzie* putem menționa că reușita proiectelor implementate în parteneriat a depins de:

- voința de a reuși a tuturor factorilor care pot contribui la derularea proiectului, ceea ce presupune participarea acestora în toate etapele în care își pot aduce contribuția; este obligatorie explicarea clară a dificultăților cu care grupul de pregătire/gestionare/implementare a proiectului se va confrunta pe parcurs, a obiectivelor de atins, instaurarea unui sistem de evaluare a progresului, precum și recunoașterea și punerea în valoare a tuturor acțiunilor care determina minimizarea riscurilor;
- claritatea structurării proiectului, care presupune o bună înțelegere a contextului existent, a obstacolelor și avantajelor, a resurselor disponibile sau potențiale, a condițiilor de reușită și a elementelor implicate în implementarea proiectului;
- urmărirea unui ciclu judicios de viață a proiectului;
- calitatea managementului proiectului.



Referințe bibliografice:

1. BUNĂIAȘU, C. M. *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*. București: Editura Universitară, 2012. 159 p. ISBN 978-606-591-572-5;
2. COTOMAN, Tatiana. Eficientizarea managementului strategic prin elaborarea și implementarea proiectelor educaționale. In: *Revista Didactica Pro...* 2017, nr. 5-6(105-106), pp. 48-50. ISSN 1810-6455;
3. FLORESCU, M. et al. *Managementul proiectelor. Dezvoltarea durabilă: Suport de curs*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2014. 118 p.;
4. GHERGUȚ, A., CIOBANU, C. *Elaborarea și managementul proiectelor în servicii educaționale*. Ghid practic. Iași: Ed. Polirom, 2009;
5. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia proiectelor educaționale*. Studiu monografic. Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-71-365-8;
6. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. Managerul de proiect: competențe reclamate de piața educațională. In: *Revista Didactica Pro...*, 2011, nr. 2(66), pp. 22-24. ISSN 1810-6455;
7. HAHEU-MUNTEANU, Efrosinia. *Elaborarea proiectelor educaționale: Suport de curs: Ciclul 2-masterat*. Chișinău: S.n., Tipografis UPS „Ion Creangă”, 2016. 100 p. ISBN 978-9975-46-278-5;
8. MOCANU, M., SCHUSTER, C. *Management de proiect: calea spre creșterea competitivității*. București: All Beck, 2005;
9. PROȚIUC, Silvia. Rolul proiectelor educaționale în dezvoltarea instituției de învățământ profesional tehnic.. In: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 1(57), pp. 76-84. ISSN 1811-5470;
10. VEVERIȚA, Ana-Maria, ZNACENI, Ana, SECRIERU, Angela [et. al.] *Elaborarea proiectelor: Ghidul autorităților publice locale*. Chișinău: S. n., Tipogr. „Bons Offices”, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-87-075-7.

CZU 373.2:37.018.1

**COLABORAREA FAMILIE-GRĂDINIȚĂ ELEMENT DE BAZĂ AL DEZVOLTĂRII
ARMONIOASE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ
FAMILY-KINDERGARTEN COLLABORATION BASIC ELEMENT OF THE
HARMONIOUS DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

***Gabriela MILICI-SUVERJAN, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Republica Moldova***

Rezumat: *Formarea preșcolarilor ca viitoare personalități creative, ingenioase și active în societate depinde în mare măsură de părinți și instituțiile de învățământ. Pentru o bună creștere și dezvoltare armonioasă a celor mici este foarte important ca parteneriatul dintre grădiniță și familie să fie unul strâns și prietenos. Prin această colaborare atât familia cât și instituția de învățământ cultivă și educaă în copii frumosul, dragostea față de obiceiuri și tradiții, atitudinea pozitivă și emoțională a celor mici la activități de voluntariat, manifestări artistice și mai mult formarea și pregătirea lor ca membri activi ai societății. Aportul adus de către familie în dezvoltarea continuă și armonioasă a preșcolarilor permite ca instituțiile preșcolare să obțină rezultate înalte la nivel de pregătire a copiilor pentru următoarele treptă de învățământ.*

Cuvinte-cheie: *parteneriat, colaborare, educație muzicală, abilități muzicale, dezvoltarea muzicală*

Abstract: *The formation of preschoolers as future creative, resourceful and active personalities in society largely depends on parents and education institutions. For a good growth and harmonious development of the little ones, it is very important that the partnership between the kindergarten and the family is a close and friendly one. Through this collaboration, both the family and the educational institution cultivate and educate in children the beauty, the love for customs and traditions, the positive and emotional attitude of the little ones to volunteer activities, artistic manifestations and more their training and preparation as active members of society. The contribution brought by the family to the continuous and harmonious development of preschoolers allows preschool institution to achieve high results in term of preparing children for the next level of education.*

Keywords: *partnership, collaboration, music education, music skills, music development.*



Dezvoltarea muzicală are un impact de neînlocuit asupra dezvoltării generale a bebelușului: se formează sfera emoțională, se îmbunătățește gândirea, copilul devine sensibil la frumusețe în artă și în viață. Este foarte important ca la o vârstă fragedă să existe lângă copil un adult care ar putea să-i dezvăluie frumusețea muzicii, să-i dea ocazia să o simtă. Este recunoscut în întreaga lume că cele mai bune condiții pentru dezvoltarea educației timpurii, inclusiv a educației muzicale, sunt create în familie. Depinde de înclinațiile muzicale înnăscute, de modul de viață al familiei, de tradițiile acesteia, de atitudinea față de muzică și de activitatea muzicală, de cultura generală [4, p. 58].

Tipul principal de activitate muzicală a copiilor este percepția muzicii. Acest tip de activitate este disponibil copilului din momentul nașterii. Cântecul de leagăn al mamei este prima cunoștință cu muzica. Absența impresiilor muzicale face imposibilă stăpânirea limbajului muzical. Un copil se naște cu un analizor vizual practic nedezvoltat, dar este deja capabil să distingă multe sunete și să reacționeze la ele cu o sensibilitate neobișnuită. Primele reacții la sunete sunt destul de primitive: înfiorări, clipire, plâns, îngheț [2, p. 24]. Dezvoltă treptat atenția la sunet, capacitatea de a localiza sursa sunetului. Auzul sunet-altitudine se dezvoltă mult mai lent la copii. Simțul ritmului este inerent fiecărui copil, dar simțul muzicii poate fi predat. Trebuie să ascultați împreună cu copilul orice muzică, precum și cântece de creșă și cântece de leagăn. Ar trebui să fie încurajat să danseze, să mășăluiască, să bată din palme și, de asemenea, să fie încurajat să cânte la instrumente muzicale. Primul instrument poate fi unul dintre tobe și totul, de la o tigaie la o tamburină, poate servi ca atare [7, p. 88].

S. Lupan în cartea sa „Crede în copilul tău” cheamă părinții: „Cântă!” Dacă părinții sunt stânjeniți de cântarea lor, este mai bine să faceți acest lucru numai în prezența copilului. Ar trebui să cântați cântece pentru copii, pentru ca copilul să învețe o serie de melodii simple și să învețe cum să le reproducă, trebuie să cântați cântece „adulte”. Copiii pot simți muzica la fel de bine ca și adulții. Adevărat, ei nu vor înțelege toate cuvintele. Dar adulții, care ascultă muzică străină, nu înțeleg nici cuvintele. S. Lupan recomandă părinților să includă muzica în copiii lor de la o vârstă fragedă. Este necesar să porniți muzică diferită (de bună calitate), să numiți interpreții, să atrageți atenția copilului asupra frumuseții vocii umane, a originalității acesteia [3, p. 153].

Pentru dezvoltarea muzicală în familie se folosesc următoarele metode pedagogice:

- *Metoda vizual-auditivă* este principala. Dacă un copil crește într-o familie în care nu doar sunete distractive, ci și muzicale clasice și populare, el se obișnuiește în mod natural cu sunetul acesteia, acumulează experiență auditivă în diferite forme de activitate muzicală.
- *Metoda vizual-vizuală* în educația familiei are avantajele ei. Aceasta implică arătarea copiilor cărți cu reproduceri de picturi, introducerea copiilor în tradițiile și obiceiurile populare. Metoda verbală este de asemenea importantă. Scurte conversații despre muzică, replicile unui adult îl ajută pe copil să se adapteze la percepția ei. În timpul ascultării, un adult poate atrage atenția copilului asupra unei schimbări de dispoziție, asupra modificărilor sunetului.



- *Metoda practică* (învățarea să cânte la instrumente muzicale pentru copii, cântatul, mișcărilor muzicale și ritmice) permite copilului să stăpânească anumite abilități și abilități de performanță și creativitate [8, p. 261].

Pentru dezvoltarea muzicală a preșcolărilor se propun câteva sugestii care ar permite creșterea armonioasă și creativă a acestora:

1. Lăsați spiritul de dragoste și respect pentru muzică să domnească în casa dumneavoastră.
2. Înțelegeți muzica cu copilul dumneavoastră, fiți surprinși, supărați, bucurați-vă alături de el când sună muzica.
3. Lăsați muzica să fie un oaspete binevenit și onorat în casa voastră.
4. Lăsați copilul să aibă o mulțime de jucării care sună: tobe, țevi, metalofoane. Dintre acestea, puteți organiza orchestre de familie, încurajați „cântarea muzicii”.
5. Învațați copiii să asculte cu atenție muzică, tocmai așa, televizorul aprins este inamicul educației muzicale. Muzica funcționează doar dacă o ascuți.
6. Luați în serios latura muzicală a dezvoltării copilului dumneavoastră și veți descoperi că ai realizat că aveți tot ceea ce are legătură cu creșterea lui corectă.
7. Manifestarea timpurie a abilităților muzicale indică necesitatea de a începe dezvoltarea muzicală a copilului cât mai devreme.
8. Nu trebuie să fiți supărați dacă bebelușul dumneavoastră nu are chef să cânte ceva, sau nu vrea să danseze. Sau dacă apar astfel de dorințe, atunci cântatul, după părerea dumneavoastră este departe de a fi perfectă, iar mișcărilor vă par ridicole și incomode. Nu fiți supărați, abilitățile cantitative se vor transforma în curând în abilități calitative, doar prin exercițiu comun și muncă asiduă.
9. Absența oricăreia dintre abilități poate împiedica dezvoltarea celorlalți. Aceasta înseamnă că sarcina unui adult este să elimine o frână nedorită.
10. Nu-ți eticheta copilul „non-muzical” dacă nu ai făcut nimic pentru a dezvolta această muzicalitate în el [4, p. 316].

Copiii le este frică să deschidă gura și să cânte două cuvinte solo?

Dacă dumneavoastră le-ați cântat ceva de mult timp fără sprijinul unui pian sau al unei fonograme, pentru ca copiii să vă audă exact vocea? La urma urmei, pentru a-i învăța pe copii să cânte, nu ai nevoie deloc de instrument! Cu cât folosești mai rar un acompaniament instrumental sau o piesă de suport, învățându-i pe copii să se acorde la vocea ta și la vocile celuilalt, cu atât mai repede vor învăța să cânte! Un adevăr foarte simplu:

Părinții cărora le place să cânte ei înșiși au copii care cântă bine! Vocea unui adult sună ca un instrument frumos, iar copiii, ascultând-o, învață să-i imite sunetul în acest fel. Foarte curând încep să înțeleagă că este o plăcere să cânte împreună cu adulții, adaptându-se la vocile lor [2, p. 24].

Dacă un adult nu suportă să cânte și se teme de vocea lui, înecându-l cu un instrument sau fonogramă, atunci nicio metodă nu îl va ajuta să învețe copilul să cânte. Un copil mic nu poate fi învățat decât ceea ce iubești să faci însuși și, mai mult, printr-o implicare non-totală. Situațiile care trebuie deseori observate nu le lasă copiilor nicio șansă de a învăța cum să-și controleze vocea. Recent, copiii cântă mult pe coloana



sonoră (karaoke). Pasiunea nebună pentru a cânta pe coloana sonoră servește doar ambițiilor adulților: „original, frumos, pornește muzica mai tare, nu este la fel de audibilă precum cântă ei...”. Într-un cuvânt, ușurează viața adulților și îi îndepărtează infinit pe copii de muzică: ei nici măcar nu o cântă la un instrument! Și ce le mai rămâne copiilor? Obiceiul de a striga peste muzica tare cu o voce forțată, incapacitatea completă de a o stăpâni, o ureche nedezvoltată pentru muzică și o înțelegere că este nevoie de un magnetofon pentru a cânta, vocea în sine nu este suficient de frumoasă, nimeni nu o va asculta! Vocea copiilor, după cum știți, este foarte slabă, crește încet și apoi până la vârsta de 8-9 ani [mislitchi, p.138]. Preșcolarii nu pot cânta decât liniștit și pentru scurt timp, deoarece vocea lor obosește foarte repede și încetează complet să se supună. În cele din urmă copiilor trebuie să le fie creată competența de interpretare vocală corectă. Educarea culturii interpretării vocale poate fi realizată prin exerciții care vor permite formarea vocii preșcolarilor pentru o interpretare îndelungată și intonare corectă a melodiei. În cele ce urmează propun un șir de activități cu ajutorul cărora cultura vocală a copiilor se va forma corespunzător cerințelor și standardelor de dezvoltare a preșcolarilor:

Dezvoltarea vorbirii copiilor prin muzică

Vreau să vorbesc despre cum poți dezvolta vorbirea unui copil prin muzică. În ultimii ani, din păcate, s-a înregistrat o creștere a numărului de copii cu tulburări de vorbire. Pentru a obține rezultate bune, interacțiunea tuturor cadrelor didactice și părinților preșcolari este obligatorie.

Educația muzicală a copiilor la grădiniță este de mare importanță pentru dezvoltarea vorbirii copiilor. În grădiniță, se acordă multă atenție dezvoltării vorbirii la orele de muzică. Dar această muncă se dovedește a fi mai eficientă din moment ce părinții aplică aceleași metode care vin în ajutorul copiilor de a depăși tulburările de vorbire. Sarcina principală a educației muzicale este de a cultiva dragostea și interesul pentru muzică. Această problemă poate fi rezolvată prin dezvoltarea percepției muzicale și a auzului atât la activitățile muzicale cât și în mediul familial [7, p. 55].

Vorbire și cânt

Desigur, principalul tip de activitate muzicală cel mai strâns legată de dezvoltarea vorbirii este cântul. Cântarea este de mare importanță pentru dezvoltarea respirației vorbirii. Îi învață pe copii să numere expirația pentru o frază muzicală fără a rupe melodia cântecului (de exemplu: cânta la instrumente muzicale de suflat, de exemplu, un fluier).

Cântecele îi învață folosească o voce naturală fără tensiune și strigăte, dezvoltă capacitatea de a controla vocea: de a cânta tare și liniștit. De asemenea, cântatul face posibil ca copiii să dezvolte o pronunție prelungită a sunetelor vocale și o pronunție clară, inteligibilă, dar nu exagerată a sunetelor consoanelor, îi învață pe copii să pronunțe cuvintele unui cântec clar și răspicat, fără stres nejustificat, de exemplu ajută la dezvoltarea unei dicții bune. Majoritatea cântecelor pentru copii constau din cuvinte simple, adesea repetate, iar principalul mijloc de stăpânire a limbajului și de dezvoltare a vorbirii este repetarea. Copiii nici măcar nu realizează că prin repetare memorează cuvinte, pe măsură ce le pronunță iar și iar, memorarea versurilor din cântece dezvoltă



capacitatea de a face fraze și propoziții. Și ei înșiși, fără să observe, învață elementele de bază ale poeziei! Cântarea necesită o muncă clară a aparatului articulator (buze, limbă), acest lucru, desigur, ajută la dezvoltarea unei dicții clare a copilului.

Cântarea ajută la dezvoltarea chiar și a abilităților de citire. Copiii stăpânesc structura ritmică a limbajului, pentru că trebuie să fredoneze fiecare silabă. Când cântă, copiii rimează inconștient anumite silabe. Există și alte exemple despre modul în care cântatul poate ajuta la dezvoltarea abilităților lingvistice. De exemplu, completarea vocabularului copilului, cunoașterea noilor concepte. Acest lucru se poate întâmpla nu doar la activitățile din grădiniță, ci și acasă, cu ajutorul părinților, fraților mai mari, a bunicilor. Toate etapele activității muzicale contribuie la dezvoltarea unui tempo și ritm normal la copii, dezvoltă unitatea și fluența vorbirii, capacitatea de a folosi mijloace de exprimare a intonației. Muzica dezvoltă capacitatea de a distinge sunetele prin intermediul aparatului auditiv, dezvoltă imaginația copiilor, capacitatea de a exprima gândurile în cuvinte, mișcări și gesturi [6, p. 194].

Vorbirea și vocea

Acordați mai multă atenție vocii copilului. Vocea este un instrument de comunicare, semnale în vorbire, intonație. Este necesar să monitorizați în mod clar intervalul pentru fiecare grupă de vârstă și să nu îl încălcați. Astfel încât antrenamentul să nu conducă la o deteriorare a vocii și la consecințe dureroase. Copiii le plac jocurile educativ-vocale. Acestea sunt jocuri imitative cu sunetele lumii (tuse, strănut, voci de animale și păsări, natură neînsuflețită: ceas, ploaie, scârțâit uși, sunet mașină). În aceste jocuri, formarea sunetului se realizează involuntar. Dacă folosești în mod sistematic jocuri educaționale cu voce, poți simți cum copiii împrășcă energie suplimentară, învață să-și asculte vocea și să se joace cu ea. În astfel de exerciții se dezvoltă intonația și sunetul fonetic [7, p. 91].

Vorbirea și mișcarea

Minunatul muzician și profesor Carl Orff credea că muzica, mișcarea și vorbirea nu sunt separate unele de altele, ci sunt un tot unic pentru copil. Mișcările muzical-ritmice sunt o activitate sintetică. Prin urmare, orice mișcare către muzică dezvoltă atât urechile muzicale, cât și abilitățile motorii, precum și acele procese mentale care le stau la baza și contribuie la dezvoltarea emoțională și psihofizică a copiilor. Exercițiile de mișcare pe muzică însoțite de vorbire sunt neprețuite. La urma urmei, exercițiile motorii antrenează în primul rând creierul și mobilitatea proceselor nervoase. În procesul de stăpânire a mișcărilor la activitățile muzică, copiii învață să se concentreze asupra muzicii ca un semnal special pentru acțiune și mișcare, îmbunătățesc abilitățile motorii (generale, fine și articulatorii), coordonarea mișcărilor, dezvoltă arbitraritatea mișcărilor, abilitățile de comunicare, forma și dezvoltă idei despre conexiunea dintre muzică, mișcări și vorbire. Mișcările însoțite de acompaniament muzical au un efect pozitiv asupra dezvoltării auzului, atenției, memoriei; capacitatea de a-și aranja mișcările în timp, după modelul metru-ritmic al unei opere muzicale. Pulsația metrică, cu care sunt asociate mișcările, provoacă o reacție coordonată a întregului organism (sisteme respirator, cardiace, musculare) la o persoană și are, de asemenea, un efect emoțional pozitiv asupra psihicului, ceea ce contribuie la îmbunătățirea generală a corpului. Mulți



oameni de știință au observat că, cu cât activitatea motrică a copilului este mai mare, cu atât vorbirea acestuia se dezvoltă mai bine [1, p. 39].

Metode și tehnici de logaritmică utilizate în diferite tipuri de activitate muzicală

Audierea muzicii – După ce ascultăm o piesă, purtăm o conversație despre natura și conținutul muzicii, încercăm să stimulăm afirmațiile copiilor despre atitudinea lor față de muzică și, de asemenea, îi invităm pe copii să treacă la această muzică, astfel încât să o simtă.

Cântând – De exemplu, cu pronunția neclară, „înghițind” terminațiile cuvintelor (în special consoanele), folosim tehnica de a cânta o melodie pe silabele „la-la”, „ti-li-li”, „tu-ru”. -ru”, care contribuie la automatizarea sunetului și la fixarea pronunției corecte [2, p. 73].

Jocuri muzicale și didactice – Pentru dezvoltarea auzului fonetic și fonematic se organizează jocuri muzicale și didactice care ajută la menținerea interesului copiilor și la stimularea activității acestora. Precum: „Puii” de D.Radu, „Trei urși” de M.Ungureanu, „Ghicește după voce” de E. Mamot și alții. Pentru dezvoltarea atenției auditive, a memoriei auditive, diferențierea sunetelor non-vorbale, se folosesc jocuri muzicale și didactice precum: „La ce instrument cânt?”, „Ciocane muzicale”, „Ghicește și cântă ca mine!” și etc [9, p. 67].

Jocuri didactice de vorbire și muzical. Din punct de vedere muzical – jocurile didactice, sarcinile didactice, unele jocuri cu interpretare vocală contribuie la dezvoltarea auzului fonetic – fonematic. Este necesară în special dezvoltarea atenției auditive și a memoriei auditive la copii.

Pentru a putea fi realizate se propun următoarele jocuri:

- „Ghici ce sună?”;
- „La ce instrument cânt?”;
- „Mișcă-te așa cum spune muzica”;
- „Joacă ca mine”;
- „În pădure”;
- „Cuc”, etc. [4, p. 59].

Aceste activități nu este suficient de a fi mplimentate doar în cadrul activităților zilnice a copiilor la grădiniță, continuitatea aplicării acestora în sânul familiei vor oferi rezultatele spre care se tinde și vor ajuta copiii să depășească mai ușor aceste blocaje în comunicare și în exprimarea liberă și coerentă. Prin urmare venim cu câteva sfaturi pentru părinți în vederea susținerii copiilor lor la etapa depășirii tulburărilor de vorbire prin activitățile muzical-vocale și muzical-ritmice:

- Comunicați emoțional cu copilul din momentul nașterii.
- Creați condiții pentru comunicarea cu alți copii.
- Cântați cu copiii voștri.
- Recitați versuri utilizând geturile și mimica.
- Relizați mișcări muzicale cu ei pe orice tip de muzică.
- Redați muzica la instrumentele muzicale pentru copii.
- Recompensați copilul când se mișcă și cântă, când audează cântecele cu caracter variat! [Ibidem, p. 149].



Întreaga noastră viață este pătrunsă de muzică: cântăm, fredonăm, fluierăm, batem din palme diverse ritmuri. Nu există copii incompetenți din punct de vedere muzical, acest lucru a fost dovedit de mult. Și să nu aveți nici un pic de îndoială: dezvoltarea abilităților muzicale va ajuta cu siguranță copilul să reușească în școală în viitor! Atunci când lucrăm cu copiii, trebuie să ne amintim că „Un copil nu este un vas de umplut, ci o torță de aprins”. Iar pentru a menține această torță aprinsă venim cu un șir de jocuri prin care veți putea stimula abilitatea muzicală a copilului dumneavoastră și în sânul familiei neavând pregătire muzicală specializată.

„Jocuri muzicale în familie”

Jocul este o nevoie urgentă a copilului, calea către cunoașterea lumii, școala vieții. În joc, copiii găsesc o ieșire pentru imaginația lor neobosită, marea energie și își arată abilitățile la maximum. Activitățile muzicale și de joc contribuie atât la dezvoltarea muzicală, cât și la dezvoltarea generală a copiilor, ajută la perceperea și aprecierea muzicii, le dezvoltă urechea pentru muzică, abilitățile muzicale, întăresc ideile copiilor și trezesc interesul pentru lumea din jurul lor, le îmbogățesc orizonturile. De o importanță excepțională este activitatea muzicală și de gaming pentru dezvoltarea fizică generală a abilităților motrice: a merge, a alerga, a sări, a se mișca în armonie cu muzica corect. As dori să vă ofer o listă de sugestii pe care le puteți urma în drumul spre grădiniță [5, p. 96]:

- Fredonați melodii cunoscute de copil;
- Adresați întrebări despre sunetele auzite în natură;
- Discutați despre semnele anotimpurilor și ce sunete domnesc în fiecare anotimp;
- Repetați cântecele și mișcări pe care copiii le îndrăgesc;
- Realizați exerciții de înviorare și exerciții fizice care vor permite fortificarea rezistenței fizice;

Principalul tip de activitate muzicală, care joacă un rol principal în implementarea funcției cognitive și comunicative a muzicii, este percepția și analiza acesteia. Ascultarea muzicii este una dintre cele mai bune forme de lucru pentru dezvoltarea capacității de a percepe în mod activ muzica. Copiii au ocazia să audă lucrări vocale, instrumentale, orchestrale în bună interpretare, ele formează selectivitatea consumului de impresii muzicale în concordanță cu nivelul de gust artistic educat. Atunci când selectați lucrări pentru ascultare, ar trebui să vă bazați pe faptul că acestea îndeplinesc două principii conducătoare – înaltă artă și accesibilitate, apoi muzica trezește interes și emoții pozitive la copii [9, p. 183].

O altă formă de introducere a muzicii copiilor este activitatea creativă interpretativă (cântat, mișcări ritmice și dans, cântatul la instrumente muzicale).

Cântarea corală este un mijloc de educare a gustului estetic, a imaginației, a abilităților muzicale (voce cântând, simțul ritmului, memoria muzicală). Cântarea îmbunătățește pronunția sunetului, întărește aparatul vocal al copiilor – este un fel de exercițiu de respirație. Cântarea la instrumente muzicale îmbogățește experiența muzicală a copiilor, dezvoltă abilitățile muzicale. Cel mai important lucru este că copilul se exprimă prin cântec la instrumente muzicale. Exercițiile muzicale și ritmice îl ajută pe copil să învețe să-și controleze corpul, să-și dezvolte dexteritatea, coordonarea și



frumusețea mișcărilor, predau orientarea în spațiu și contribuie la stăpânirea elementelor dansurilor și jocurilor. Sub influența muzicii, mișcărilor devin mai precise, ritmice și se dezvoltă postura corectă. Schimbările dinamice și de tempo ale muzicii provoacă modificări ale mișcărilor, afectând viteza și gradul de tensiune ale acestora. În procesul sarcinilor creative, copiii sunt implicați în activități de căutare care necesită activitate mentală: combină mișcărilor de dans, caută mijloace expresive pentru a transmite imagini de joc. Ei formează judecăți de valoare cu privire la acțiunile lor și acțiunile camarazilor lor [5, p. 91].

Profesorii și psihologii insistă pe bună dreptate ca adulții care cresc un copil în copilărie determină cât de activ și diversificat va decurge dezvoltarea lui. Activitățile comune ale părinților cu copiii pe parcursul copilăriei preșcolare pot îmbunătăți calitatea educației copiilor și pot folosi potențialul fiecărui copil. Pentru îmbunătățirea nivelului de educație muzicală și estetică a preșcolarilor, pe baza cercetărilor pe această temă, au fost elaborate sarcinile dezvoltării muzicale în familie.

Auz-percepție

Menține interesul pentru a asculta muzică. Să formeze educația muzicii în legătură cu „opere materiale”, pictură, teatru. Când discutați despre ceea ce au auzit copiii, îndreptați-le atenția către evaluarea morală și estetică a conținutului muzical.

Organizarea acestor activități în familie se pot desfășura după următoarele etape:

- Crearea condițiilor pentru ascultare.
- Dotarea cu mijloace tehnice (casetofon, centru muzical etc.).
- Selectarea repertoriului muzical (casete, discuri).
- Asigurarea/crearea unui mediu confortabil, calm în camera în care copilul ascultă muzică.
- Realizarea excursiilor comune cu copiii la teatru, concert.
- Colectarea unei biblioteci muzicale de acasă [3, p. 109].

Activitate de canto

Încurajează manifestările vocale ale preșcolarilor. Îndreptați interesele copiilor către interpretarea de cântece care sunt accesibile în conținut și limbaj muzical; mic ca volum, melodii strălucitoare într-o gamă convenabilă pentru vocea unui copil. Încercați să limitați vocea copilului de la încărcături excesive (nu cântați melodii „pentru adulți” cu o un diapazon înalt). Pe cât posibil, aranjați duete comune (cu mama, tata, bunica), care contribuie la corelarea reciprocă și formează o dragoste pentru cânt și cântece. În vederea realizării acestui tip de activitate muzicală propunem părinților să respecte etapele următoare:

- Conversație cu copiii despre impresiile primite la activitățile de muzică, despre cântece noi care le-au plăcut. Cereți să cânte acete cântecele. Oferiți posibilitatea copilului să vă învețe aceste cântece.
- Colectarea unei biblioteci muzicale de acasă, compilarea din melodiile preferate ale copiilor, precum și casete karaoke (atât video, cât și audio). Interpretarea în familie a cântecelor preferate la sărbătorile familie voastre [5, p. 168].

Activitate muzicală și ritmică:



Sușține interesul pentru activitățile muzicale și motorii ale copiilor. Pe cât posibil, creeți situații pentru improvizația de dans a preșcolarilor. Folosiți muzica pentru exerciții fizice. Când se discută despre balet, dans, filme văzute, teatru, la un concert, copiii sunt atrași de frumusețea mișcărilor, de posibilitățile limbajului gestual, de expresiile faciale, de posturi, de pantomimă.

Organizarea acestor activități în sânul familiei pot fi realizate conducându-vă de etapele propuse mai jos:

- Efectuarea exercițiilor de dimineață, exerciții de fizioterapie pe muzică;
- Vizionarea programelor care difuzează concerte, spectacole de teatru, filme, spectacole de balet adecvate vârstei copilului, urmate de o discuție;
- Folosiți atât compoziții de dans pregătite independent, cât și în comun pentru sărbătorile în familie, precum și improvizații de dans [8, p. 218].

Introducere în cântarea la instrumente muzicale pentru copii:


Asigurați condiții pentru realizarea muzicii elementare pe cele mai simple instrumente muzicale: populare (tamburină, linguri, clopoței, zdrănițoare și altele), instrumente de orchestră pentru copii (metalofon, triolă, xilofon). Învațați copii să cânte melodiile pe unul, două – trei sunete individual și în colaborare cu adulții. Oferiți improvizații creative care să fie apropiate de interesele copilului (plouă, foșnește briza, bubuie tunetul etc.). pentru realizarea celor expuse anterior veți avea nevoie de :

1. Suport material pentru realizarea muzicii elementare:
 - achiziționarea de instrumente muzicale;
 - realizarea unui colț muzical;
 - realizarea în comun a instrumentelor muzicale din materiale improvizate.
2. În timpul orelor independente de muzică, creați condiții pentru copil, astfel încât să nu fie distras în acest moment.
3. Creați orchestre de familie improvizate, cu implicarea rudelor și prietenilor (de exemplu, orchestre de zgomot la vacanțele în familie) [9, p. 293].

Se poate concluziona că prin educația muzicală și estetică activă în familie în procesul de rezolvare a sarcinilor de mai sus folosind diverse forme ale activității muzicale a copilului, precum și implicarea părinților în activitățile de grădiniță legate de dezvoltarea muzicală a unui preșcolar, contribuie la îmbogățirea lumii spirituale a copilului, dezvoltarea mai eficientă a abilităților sale muzicale, receptivitatea emoțională și formarea culturii muzicale în general. Parteneriatul educațional va spori considerabil succesele copiilor, iar etapele de dezvoltare a abilităților muzicale vor fi mult mai ușor de parcurs pentru copii, care inconștient prin ajutor și stimuli externi din partea familiei și a grădiniței vor reuși să atingă noi culmi ale succesului.

Referințe bibliografice:

1. BIRKENBIHL, V. F. *Semnălele corpului — cum să înțelegem limbajul corpului*. București: Editura Gemma Press, 1999;
2. DOLGOȘEV, M., MARINESCU, E. *Metodica educației în grădinița de copii*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2004;
3. MAMOT, E. *Educarea auzului muzical prin intermediul sistemului relativ de solmizare*. Chișinău, 2003;
4. MÎSLIȚCHI, V. *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015;

-
- 
5. POPESCU, N. *Cântec și joc, jocuri muzicale pentru preșcolari*. București: Ed. V & I Integral, 2005;
 6. PÂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2006;
 7. RĂȘCANU, Ruxandra. *Psihologie și comunicare*. București: Editura Universității, 2001;
 8. STICI, Al. *Educația muzicală și metodică predării: Pentru colegiile pedagogice cu profilul Pedagogia Învățământului Preșcolar*. Tipografia „Elena V.I.”;
 9. VASILESCU, A. *Jocuri și activități alese. Perfecționarea activității instructiv-educative în grădiniță*. București: E.D.P., 1976. 174 p.

CZU 373.2:51:37.018.1

**DEZVOLTAREA REPREZENTĂRILOR NUMERICE LA COPIII DE VÂRSTĂ
PREȘCOLARĂ MARE ÎN PARTENERIAT CU FAMILIA
THE DEVELOPMENT OF NUMERICAL REPRESENTATIONS AT HIGH
PRESCHOOL AGE IN PARTNERSHIP WITH FAMILY**

***Mihaela PAVLENCO, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: Parteneriatul educațional grădiniță-familia constituie o formă de comunicare, cooperare și colaborare a educatorului cu părinții în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ. Acest tip de parteneriat se realizează la nivelul tuturor activităților desfășurate în Instituțiile de Educație Timpurie, inclusiv în activitățile cu conținut numeric. Procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale sunt realizate prin diverse activități în care pot fi implicați cu eficiență și părinții, atât pentru a constata anumite reușite ale copiilor, cât și pentru a participa la înlăturarea problemelor, obținerea unui succes școlar.

Cuvinte-cheie: parteneriat grădiniță-familie, preșcolari, reprezentări despre numerele naturale, vârstă preșcolară mare, educator, părinte

Abstract: The partnership with family is a form of communication, cooperation and collaboration between the educator and the parents to support the children in educational process. This type of partnership is carried out in all activities from Early Education Institutions, including in activities with numerical contents. The process of forming representations about natural numbers are carried out through various activities in which parents can be effectively involved, both to ascertain certain successes of the children, and to participate in solving their problems, achieving the school success.

Keywords: kindergarten-family partnership, preschoolers, numbers representations, high preschool age, teacher, parents

Familia și grădinița sunt două entități, care stau la originile viitorului nostru, adică la formarea noilor generații. Familia exercită o influență deosebită asupra copiilor, deoarece o mare parte dintre cunoștințele despre mediul natural, societate, deprinderi și obișnuințe, copilul le obține în familie. Tot de familie depinde modul de integrare a preșcolarului în societate, fiindcă întotdeauna ambianța, climatul din familie influențează:

- personalitatea copilului;
- aspirațiile și idealurile;
- convingerile și atitudinile;
- sentimentele;
- trăsăturile de voință și caracter.

Savantul G. Mauco menționează că mediul familial ocupă un loc central în multitudinea factorilor determinanți ai evoluției individului. Trăsăturile și coordonatele



personalității se cristalizează în raport cu modelul și contextul trăit în mod direct, nemijlocit, de către copil în mediul său familial, iar atitudinile părinților au consecințe durabile asupra personalității, în formarea copilului. Statutul familiei ca prim educator al copilului reprezintă un factor important în stabilirea parteneriatului între serviciile de educație timpurie și familie [Apud 5, p. 1].

În aceste condiții, părinții sunt primii educatori ai copilului, după care vine rândul profesioniștilor din instituțiile de educație timpurie, ce se vor ocupa de educarea și instruirea copiilor potrivit unei metodologii construite în baza unui curriculum specific vârstei. Cu toate că preșcolarii la această vârstă se află mai mult în cadrul instituțiilor de educație timpurie, fiind încadrați în procesul de învățământ supravegheat de educator, totuși părinții trebuie să se implice în actul educațional alături de cadrele didactice pentru dezvoltarea competențelor copiilor. Acest parteneriat între educator și părinți oferă copiilor un model asupra felului în care adulții cooperează pentru a crea un mediu de învățare stimulator.

Astfel, *parteneriatul educațional dintre grădiniță și familie*, în viziunea cercetătorilor C. Boca, M. Bucinschi, A. Dulman, reprezintă o primă experiență relațională și de colaborare a părinților cu persoanele profesioniste în domeniul educației. Cei mai mulți părinți, afirmă autorii, manifestă deschidere, dorință de a colabora cu personalul grădiniței, dar se poate întâmpla ca realizarea unui parteneriat să fie împiedicată de atitudini necorespunzătoare ale fiecăruia dintre cei implicați [1].

A.C. Cristea și M. Ludușan sunt de părerea că parteneriatul familie-grădiniță presupune o relație deschisă între acești doi membri: educator-părinte, care să le ofere acestora posibilitatea de a adresa întrebări, de a-și spune punctul de vedere în legătură cu o situație dată, de a-și exprima dorințele dar și îngrijorările, de a participa activ în luarea deciziilor.

În relația familie-grădiniță părinții își doresc o persoană care să aibă grijă de copil, respect și să fie considerați membri eficienți ai echipei educaționale, să vadă că opiniile le sunt respectate și folosite în crearea mediului educațional, competență din partea profesioniștilor, care furnizează servicii educaționale, o relație apropiată cu profesioniștii [3, p. 32].

Despre rolul parteneriatului familie-grădiniță ne vorbesc și documentele de politică curriculară. *Cadrul de referință al Educației Timpurii* evidențiază faptul că familia reprezintă unul din factorii de învățare a copilului. Potrivit acestui document familia deține un rol educativ central, contribuind esențial la dezvoltarea copilului prin activitățile pe care le desfășoară, prin valorile și comportamentele promovate [2, p. 29].

Curriculumul pentru Educație Timpurie vine cu o precizie mai mare subliniind faptul că unul din principiile care orientează practica didactică a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie reprezintă principiul parteneriatului cu familia și comunitatea, care este necesar pentru ca, între cadru didactic și familie să se stabilească relații de parteneriat, care să asigure continuitate și coerență în demersul educațional. Familia și societatea trebuie să fie parteneri activi, nu doar receptori ai informațiilor furnizate de către educator cu referire la progresele realizate de către copil [4, p. 8].



Prin urmare, parteneriatul educațional grădiniță-familie în vederea formării personalității copilului de vârstă preșcolară se va realiza cu scopul ca:

- părinții să fie considerați participanți activi în procesul de instruire și educare a copiilor;
- părinții să ia parte la adoptarea deciziilor referire la dezvoltarea competențelor copiilor;
- părinții să sprijine activitățile educaționale organizate de educator prin activități desfășurate în mediul casnic, familial.
- părinții să urmărească în mod regulat progresul copiilor lor și să intervină în cazul unor dificultăți și eșecuri.
- cadrele didactice din grădiniță trebuie să stabilească relații strânse cu familiile din care provin copiii cu scopul de a afla informația necesară despre condițiile de dezvoltare de care beneficiază copiii la domiciliu. Educatorul se va interesa de situația adevărată a copilului în familie, care este atitudinea părinților față de copil, care este dispoziția lor emoțională dominant, cine dintre membrii familiei îi acordă copilului atenția cea mai mare.

Copiii de vârstă preșcolară mare își dezvoltă toate procesele cognitive într-un proces bine planificat și organizat de formare a noțiunilor matematice. Formarea reprezentărilor matematice, inclusiv și a celor despre numerele naturale sunt rezultatul dezvoltării bazei senzoriale de cunoaștere și a familiarizării cu toate formele gândirii matematice, ce se realizează nu numai în grădiniță, dar și în mediul familial.

Implicarea părinților în procesul de formare a reprezentărilor numerice la vârsta preșcolară are o deosebită importanță și poate genera atât efecte pozitive, cât și efecte negative asupra performanțelor academice ale copilului.

Prin urmare, rolul educației realizate în familie este unul crucial, deoarece părinții rămân primii și cei mai importanți educatori ai copiilor, mai întâi pentru că îi influențează moral, apoi pentru că ei au asupra lor autoritatea incomparabilă. Integrarea părinților în educația copiilor, inclusiv în formarea competențelor numerice, poate fi definită drept un set de activități, pe care părinții trebuie să le îndeplinească în vederea susținerii copilului pe tot parcursul procesului de formare a reprezentărilor matematice la vârsta preșcolară.

Mulți dintre părinți, din anumite motive, nu petrec foarte mult timp cu copiii lor, de aceea interesul preșcolarilor pentru activitățile cu numerele naturale este extrem de scăzut. Sarcina grădiniței, în aceste condiții este de a găsi diferite modalități de colaborare cu familia în realizarea competențelor numerice la copiii de vârstă preșcolară mare.

Una din modalitățile de realizare a parteneriatului cu familia pe dimensiunea formării reprezentărilor despre numerele naturale constituie implicarea nemijlocită a părinților în desfășurarea *activităților comune cu copiii*. Invitarea părinților la diferite activități în grădiniță cu scopul de a ajuta cadrul didactic se va realiza informarea acestora despre modalitățile și metode de organizare a procesului educațional din grădiniță. În cadrul acestor activități părinții vor distinge nivelul general de cunoștințe despre numerele naturale ale propriilor copii, vor descoperi dificultățile pe care



preșcolarii le întâmpină în cadrul acestui proces și, în aceste condiții, vor stabili cum pot să-l ajute pe copil, pe ce competențe va pune accent.

Pentru construirea metodologiei de dezvoltare a anumitor competențe de operare cu numerele naturale, cadrul didactic va opta pe *discuții cu părinții* privind particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor. Este bine ca educatoarea să practice „tehnicile de ascultare activă”, să ofere posibilitatea părintelui de a spune opiniile despre copil, despre interesele și preocupările acestuia.

S.E. Stokes afirmă că comunicarea informală cu părinții se poate realiza și prin mesaje scrise și carnete de dialog, care reprezintă un formular de informare zilnică. Aici se fac informarea părinților despre realizările din activitățile zilnice, formare de priceperi și deprinderi, probleme ale copilului [12, p. 13].

O altă modalitate de comunicare informală aplicată în cadrul parteneriatului grădiniță-familie reprezintă panoul de informație. Pe acest panou cadrul didactic afișează informații despre activitățile cu conținut numeric dezvoltate, precum și recomandările necesare dezvoltării acestor categorii de competențe la preșcolari. Activitatea din grupă poate fi surprinsă cu ajutorul unor camere video sau foto, iar produsele vor fi prezentate părinților cu scopul de a interveni în dezvoltarea propriilor copii pe dimensiunea formării reprezentărilor despre numerele naturale.

Sedințele periodice sunt și ele activități de informare permanentă a părinților despre succesele copiilor și metodologia de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la preșcolarii mari. Acestea pot avea diferite forme: conferințe și referate, seminare sau ateliere de lucru, expoziții.

Conferințele și referatele sunt realizate cu diferite ocazii, iar tematica acestora derivă din problemele cu care se confruntă preșcolarii pe diferite dimensiuni. În contextul formării reprezentărilor despre numerele naturale, educatorul va desprinde tematici pentru aceste categorii de activități ca:

- Particularități de vârstă caracteristică procesului de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la vârsta preșcolară.
- Strategii de dezvoltare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii 5-7 ani.
- Jocul activitate primordială în procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la vârsta preșcolară.
- Rolul părintelui în formarea competențelor de operare cu numerele naturale la copiii de vârstă preșcolară.

Ateliere de lucru sau seminarele metodologice cu părinții se vor desfășura la inițiativa educatoarei, iar rolul părintelui în cadrul acestor activități va fi unul activ. Educatorul, în cadrul seminarelor va prezenta modul de lucru a părintelui cu copiii, va descrie amănunțit metodele și mijloacele pe care le poate realiza în procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale; va enumera și descrie mediul și condițiile în care pot fi dezvoltate competențele numerice și, în final, va demonstra activități care pot fi realizate de către părinți.

Expozițiile constituie activități prin prisma cărora părinții sunt informați despre rezultatele copiilor, inclusiv și a celor legate de formarea reprezentărilor despre



numerele naturale. Prin prisma lucrărilor realizate de către copii pe durata activităților din centrele de interes și nu numai cadrul didactic demonstrează reușitele, dar și probleme întâlnite de fiecare copil în procesul de operare cu numerele naturale în centrul 1-10.

Multitudinea formelor de realizare a parteneriatelor educaționale grădiniță-familie descrise mai sus se pot organiza utilizând o varietate de metode și situații de învățare care vizează procesul de formare a reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de vârstă preșcolară mare printre care putem nominaliza:

Activități de modelare

Unitatea de competență: 2.2. Identificarea și scrierea numerelor naturale 0-10.

Exemplul 1

Mijloace de învățare: ață de diferite culori, lipici, foarfece, fișe de lucru.

Desfășurare: să taie fire de ațe de diferite culori, apoi preșcolarii vor aranja firele pe o suprafață pentru a obține diferite cifre.

Exemplul 2

Mijloace de învățare: lut.

Desfășurare: Copiii împreună cu părinții vor modela din lut cifrele, după care se va efectua exercițiul de ordonare a acestora în șir crescător și descrescător. Se pot modela cifrele și din alte materiale inofensive pentru copii pe care le găsesc părinții în curtea casei (nuci, sârmă moale, pietre, frunze etc.).

Activități de numărare

Unitatea de competență: 2.5. Realizarea numărării în șir crescător/descrescător în limita 1-10 (20).

Desfășurare: Copiii împreună cu părinții vor efectua numărarea diferitor corpuri din mediul natural sau casnic în șir crescător și descrescător până la 10 cu 1-2 unități. Acest proces poate fi desfășurat în diferite activități ca de ex: în timpul plimbării - să numere copacii, frunzele, florile ș.a., în timpul activităților de muncă în câmp, la culesul sau strânsul roadelor, în timpul activităților casnice, spălatul veselei etc.

Numărători

Unitatea de competență: 2.5. Realizarea numărării în șir crescător/descrescător în limita 1-10 (20). 2.1. Distingerea aspectului cardinal și ordinal al numerelor naturale 0-10.

Desfășurare: Se propune părinților să învețe cu copiii lor diferite numărători sau poezii despre numerele naturale.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Un pahar cu apa rece,
Și-o cafea amară
Ieși pe ușă afară.

Unu, doi și trei
Eu strâng flori de tei
Patru, cinci, șase
Florile miroase
Șapte, opt, nouă
Zece pomi cu rouă.

Câți pitici sunt în poveste
Câte zile-n săptămână
După șase poposește

Zici că-i o clepsidră mare
Așezată în picioare
După șapte ea sosește



Sigur știți ce cifră este.
(șapte)

Haide spune, se numește ...
(opt)

Jocuri didactice:

Joc „A câta jucărie lipsește?”

Scopul: consolidarea cunoștințelor despre numerarul ordinal, dezvoltarea spiritului de observație.

Sarcină: să recunoască locul jucăriei lipsă utilizând numeralul ordinal.

Mijloace didactice: jucării (păpuși, animale, mașinuțe etc.) și cuburi.

Elemente de joc: închiderea și deschiderea ochilor, ghicirea.

Regulile jocului: la semnal copiii închid ochii, iar la alt semnal – deschid ochii.

Desfășurarea jocului: Se prezintă copiilor un șir de jucării pe care le memorizează. Copilul închide ochii la un semnal, apoi îi deschid când li se spune. Părintele va lua o jucărie și o va ascunde. Copilul va fi întrebat „Care jucărie lipsește?”, răspuns corect: „Prima jucărie”, „A doua jucărie”, „Ultima jucărie” etc.

Joc „Bogățiile toamnei”

Scopul: Dezvoltarea capacității de numărare, consolidarea reprezentărilor despre gruparea corpurilor în funcție de un criteriu și raportarea numărului la cantitate și invers.

Sarcină: să grupeze fructele/ legume în funcție de culoare, mărime și formă. Raportarea numărului la cantitate și invers.

Mijloace didactice: fructe, legume.

Elemente de joc: mânuirea materialului, aprecieri verbale.

Regulile jocului: copiii vor grupa mai întâi după un criteriu, după care se va trece la altele. Sarcinile realizate corect sunt apreciate prin aprecieri verbale.

Desfășurarea jocului: Având diferite fructe și legume, copiii vor avea de le grupat mai întâi după culoare, apoi după formă și în final în funcție de mărime. După ce aceste mulțimi se vor forma se va stabili numărul de elemente prin procesul de numărare. Apoi părintele va spune un număr, iar copiii vor trebui să construiască din fructe și legume mulțimi care au tot atâtea elemente cât ne indică numărul.

Joc „Micii bucătari”

Scop: Consolidarea noțiunilor matematice cu privire la număr și cantitate. Formarea capacității de realizare a unor produse culinare.

Sarcina: să realizeze produse culinare conform rețetei.

Mijloace didactice: ingredientele necesare pentru realizarea rețetei culinare (brioșe, clătite, pizza, biscuiți).

Elemente de joc: mânuirea materialului.

Regulile jocului: respectarea rețetei la nivel de gramaj și a algoritmului de realizare a produsului.

Desfășurarea activității: Părinții îi vor implica să copii în realizarea unor deserturi sau a unor rețete simple de mâncare. Copiii vor primi instrucțiuni simple referitoare la cantități (pune în castron o cană de zahăr, pune în castron 5 linguri de ulei, ia 3 ouă din frigider etc.).

Jocul didactic „Cine sunt?”

Scopul: Formarea reprezentărilor despre numerele naturale în limita 0-10; Recunoașterea cifrelor; Formarea reprezentărilor despre locul fiecărui număr în șirul numeric.

Sarcina didactică: Să recunoască cifrele în limita lui 10; Să identifice numerele vecine.

Materiale didactice: cartonașe cu cifre, zar.

Elementele de joc: mânuirea materialului.

Regulile jocului: Copilul aruncă zarul. La semnalul părintelui preșcolarii vor indica vecinii numărului.

Conținutul jocului: Copilul primește un set cu numere de la 1 la 10 și un zar. Preșcolarul va arunca cu zarul după care va selecta numărul dat. Apoi vor avea ca sarcină să determine vecinii acestui număr. Jocul va continua de câteva ori, utilizând diferite configurații.

Activități pe fișe de lucru

Fișa nr. 1

Unitatea de competență:

2.2. Identificarea și scrierea numerelor naturale 0-10.

Descrierea activității:

Colorează imaginea potrivit codului de mai jos.

Fișa nr. 2

Unitatea de competență:

2.1. Distingerea aspectului cardinal și ordinal al numerelor naturale 0-10;

2.2. Identificarea și scrierea numerelor naturale 0-10;

2.5. Realizarea numărării în șir crescător/descrescător în limita 1-10 (20).

Descrierea activității:

Numără elementele fiecărei mulțimi și atribuie cifra corespunzătoare.

Fișa nr. 3

Unitatea de competență:

2.1. Distingerea aspectului cardinal și ordinal al numerelor naturale 0-10.

2.2. Identificarea și scrierea numerelor naturale 0-10.

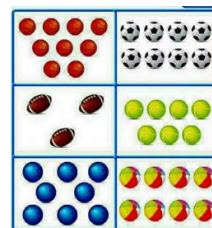
2.5. Realizarea numărării în șir crescător/descrescător în limita 1-10 (20).

Descrierea activității:

Numără animalele de același fel și scrie în căsuțele alăturată cifra corespunzătoare.

Jocuri pe calculator. Pentru jocurile de calculator se vor utiliza atât resurse închise, cât și cele deschise, fie vor fi create pe platforme educaționale de felul:

- wordwall.net;
- learningapps.org;
- jigsawplanet.com;
- bookcreator.com;
- liveworksheets.com;
- Power Point;



- piticlic.ro ș.a.
Jocuri de masă

Pentru consolidarea reprezentărilor despre numerele naturale la copiii de vârstă preșcolară mare se vor utiliza diverse jocuri de masă, care sunt procurate sau pot fi confecționate din diferite materiale, precum cele prezentate mai jos:



Deci, parteneriatele dintre familie și grădiniță realizate în direcția formării reprezentărilor despre numerele naturale la preșcolarii mari cimentează relațiile dintre actorii procesului educațional desfășurat în Instituțiile de educație timpurie. Acest proces nu e ușor și necesită mult timp. Cu toate acestea, activitățile desfășurate în parteneriat cu părinții sunt modalități propice pentru atingerea unor obiective comune în ceea ce privește educația preșcolară.

Referințe bibliografice:

1. BOCA, Cristina (coord.), ș.a. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței*. București: Educația 2000+, 2009. 83 p. ISBN 978-973-1715-12-4;
2. *Cadrul de referință al educației timpurie din Republica Moldova*. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-6-2;
3. CRISTEA A.C., LUDUȘAN M. *Implicarea părinților în parteneriatul educațional grădiniță familie*. Alba-Iulia, România, 2014. 110 p.;
4. *Curriculum pentru Educație Timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978- ISBN 978-9975-3285-7-9;
5. Disponibil: <https://www.stepbystep.ro/wp-content/uploads/2020/07/Parteneriatul-cu-parinti-si-familia.pdf> [online] [citată 15 sept. 2022];
6. Disponibil: <https://wordwall.net> [online] [citată 9 sept. 2022];
7. Disponibil: www.learningapps.org [online] [citată 27 sept. 2022];
8. Disponibil: <https://www.jigsawplanet.com> [online] [citată 10 oct. 2022];
9. Disponibil: <https://www.canva.com/> [online] [citată 15 oct. 2022];
10. Disponibil: www.bookcreator.com [online] [citată 12 oct. 2022];
11. Disponibil: <https://www.liveworksheets.com> [online] [citată 15 oct. 2022];
12. STOKES, Szanton Eleanor. *Educația centrată pe copil 0-3 ani. Step by Step un program pentru copii și familie*. Iași: Cermi, 1999. 102 p.

**ADAPTAREA INSTITUȚIONALĂ A COPIILOR
CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE
INSTITUTIONAL ADAPTATION OF CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS**

**Ludmila PETRARI, cadru didactic de sprijin, grad didactic doi,
Instituția de Educație Timpurie Nr. 43 „Zâmbetul”, Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Conceptul de „adaptare școlară”, parte indispensabilă a procesului educațional, devine, astăzi, unul din cele mai actuale, sub influența schimbărilor din cadrul sistemului de învățământ, ca urmare a respectării drepturilor tuturor copiilor de a învăța în medii comune, a implementării reformelor în educație. Adaptarea la instituțiile preșcolare este un proces complex, conceput și dirijat de cadrele didactice, în vederea realizării unor relații optime între aceștia și mediul educațional/didactic.

Cuvinte-cheie: adaptare, adaptare psihosocială, adaptare școlară, copii cu cerințe educaționale speciale, mediu social, integrare, proces incluziv

Abstract: The concept of "school adaptation", an indispensable part of the educational process, is becoming, today, an increasingly current one, under the influence of changes within the education system, as a result of respecting the rights of all children to learn in common environments, of the implementation of reforms in education. Adaptation to preschool institutions is a complex process, designed and directed by teachers, in order to achieve optimal relations between them and the educational/teaching environment.

Keywords: adaptation, psychosocial adaptation, school adaptation, children with special educational needs, social environment, integration, inclusive process

Problema adaptării în instituțiile de educație timpurie a copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezent în viața grădiniței, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional.

Conceptul de „adaptare la grădiniță”, parte indispensabilă a procesului educațional, devine, astăzi, unul tot mai actual, sub influența schimbărilor din cadrul sistemului de învățământ preșcolar, ca urmare a respectării drepturilor tuturor copiilor de a învăța în medii comune, a implementării reformelor în educație. În acest sens, conceptul de „adaptare către grădiniță” urmează a fi reconsiderat în raport cu necesitățile actuale ale mediului educațional, orientat, în dezvoltarea sa, spre satisfacerea cerințelor educaționale ale unei largi diversități de copii [4]. Adaptarea la instituțiile preșcolare reprezintă un proces complex, proiectat și dirijat de cadru didactic, în vederea realizării unor raporturi optime între ele și mediul educativ/didactic.

Din punct de vedere social adaptarea către grădiniță marchează tendința de integrare a obiectului educației într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces, care începe în familie și continuă în instituția preșcolară, școlară, societate. Grădinița este o instituție care trebuie să ofere servicii educaționale oricărui copil, indiferent de originea, natura sau particularitățile lui bio-psiho-socioculturale. În plus, evoluția socială din ultimii ani a adus din ce în ce mai mult în actualitate ideea de diversitate umană, de unitate în diversitate, de valorizare a diversității și a oportunităților oferite educației și culturii universale de diversitatea experiențelor, tradițiilor și modelelor apărute în decursul timpului, fără a face ierarhii și judecăți de valoare subiective asupra lor.



În acest context destul de generos, putem afirma că apariția și fundamentarea teoriilor și practicilor referitoare la integrarea și adaptarea la instituțiile preșcolare a tuturor categoriilor de preșcolari au permis o nouă abordare a activităților educaționale în grădiniță, fapt determinat de necesitatea asigurării șanselor egale de acces la educație pentru toți membrii unei comunități, de necesitatea satisfacerii cerințelor de instruire și educație în funcție de potențialul intelectual și aptitudinal al fiecărui copil inclus în programul educațional al unei grădinițe. Această preocupare în domeniul politicilor educaționale poate fi înțeleasă și o (re)confirmare și o resemnificare a unui demers fundamental, respectiv adaptarea structurii și conținutului învățământului la particularitățile psihofizice, de vârstă și individuale ale , în vederea dezvoltării cât mai echilibrate și mai armonioase a personalității lor [8, p. 15].

Termenul „adaptare” provine de la latinescul „adaptatio” – confortabil. Încercând a stabili semnificația noțiunii de adaptare, s-a constatat că îi sunt conferite o pluralitate de sensuri, iar semnificația acestora este determinată de domeniul în care este abordată și de contextul specific în care este utilizată. Astfel, în sens larg, adaptarea este apreciată ca fiind acordul individului cu mediul său, în special cu cel social [9, p. 11]. În sistemul general al științelor, aceiași autori afirmă că adaptarea este concepută ca una dintre „proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzătoare schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător” [9, p. 11]. Deci, presupune prezența capacității omului de a face față, de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor anturajului, împlinindu-și, în același timp, și cerințele individuale. Dintre formele de adaptare specifice ființei umane amintim în cele ce urmează *adaptarea mentală, adaptarea senzorială și adaptarea socială*. Gândirea, adaptându-se la lucruri, ea însăși se organizează și, organizându-se, structurează lucrurile; prin adaptare se realizează o interdependență ireductibilă între experiență și rațiune. Adaptarea la grădiniță implică acțiunea de ajustare, de transformare a copilului, pentru a deveni „apt”, „capabil de” (a face față cerințelor instructiv-educative) și a fi „compatibil” (sub aspectul disponibilităților biopsiho-sociale), „în acord cu” (normele și regulile pretinse de programa preșcolară), pentru dobândirea cu succes a „statutului” [6, p. 10].

Tabelul 1. Definiții ale noțiunii de „adaptare”

Autori	Definiție
A. Coașanși A. Vasilescu (1988)	Consideră că adaptarea are în vedere reglementarea conduitelor și ajustarea acestora în raport cu situațiile cotidiene.
S. Cristea (2000)	Prezintă procesul de adaptare ca pe unul complex și îl descrie sub aspect psihologic, social, menționând că conținutul acestuia poate fi interpretat în sens restrictiv și în sens larg.
V. Mîslișchii (2014)	Adaptarea este un acord care se realizează între copil și mediu în diferite momente, ținând cont de o serie de indicatori.
A. Mihai (2010)	Descrie dimensiunea sociologică, psihologică, pedagogică a adaptării școlare.
D. Ștefăneț, I. Colomeițeva et al. (2013)	Susțin că adaptarea școlară reprezintă concordanța relației dintre personalitatea elevului și cerințele școlare, concretizate într-un rezultat favorabil al procesului de învățământ și este una socială.
L. Moșanu-Șupac, E. Rusu et al. (2012, 2014)	Consideră aspectul social al fenomenului de adaptare școlară ca fiind unul foarte important în procesul acestei adaptări.
V. Pascari (2014)	Consideră că procesul de adaptare este unul complex, producându-se în baza modificărilor biologice, psihologice și sociale.



Astfel, V. Mîslițhii (2014) consideră că se poate spune despre un copil că este bine adaptat după o *serie de indicatori*, cum ar fi: aptitudinea copilului de a însuși informațiile transmise și posibilitatea de a opera cu acestea; capacitatea de a stabili relații în cadrul grupului și în afara lui; interiorizarea unor norme sociale și valori sociale acceptate. În opinia autoarei, un copil este bine adaptat la grădiniță atunci când are relații amiabile cu ceilalți și răspunde în mod adecvat exigențelor externe, social acceptate [4, p. 41].

Cercetătorul roman A. Moisin identifică diverse cauze ale inadaptării copiilor de 6-7 ani la activitatea școlară. Printre acestea se enumără: capacitatea redusă de învățare sau temporară; dezorganizarea familiei; deficiențele fizice, de ordin medical sau blocaje psihice temporare; cauze generale (numărul mare de subiecți în clasă; lipsa de interes a învățătorului de a-i solicita mai des pe cei inadaptați; lipsa de preocupare a părinților pentru a-i determina pe copii să-și facă temele sau de a-i verifica sistematic; particularitățile vârstei copiilor de 6-7 ani) [7, p. 102].

Criteriile de evaluare a adaptării școlare vizează capacitatea elevului de integrare în activitatea didactică și în viața comunității. Această capacitate valorifică următoarele categorii de factori favorizanți: reușita școlară, care reprezintă un indicator cu o sferă mai largă de adaptarea școlară (adaptarea școlară fiind premisa reușitei școlare); acomodarea școlară la cerințele comunității școlare (colectiv didactic, clasa de elevi, microgrupuri formate etc.), aflate în continuă ascensiune; maturitatea școlară, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială și culturală specific vârstei și treptei de învățământ respective; orientarea școlară adecvată resurselor interne (intelectuale-nonintelectuale) și externe (cerințele familiei și ale mediului social) extinse sau aflate într-o anumită linie de evoluție; (re)orientare școlară specială, determinată de imposibilitatea rezolvării pedagogice a unor cauze obiective: debilitate mintală, intelect de limită, tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, mutism elective etc.), instabilitate psihomotrică, tulburări comportamentale [1].

Ludoterapia oferă copiilor posibilitatea de a-și exprima gândurile, stările afective vis-à-vis de mediul școlar.

Ludoterapia sau terapia prin joc este o formă de terapie demonstrată științific cu eficiență în multe tulburări psihologice. Terapia prin joc folosește o serie de tehnici și precum: terapia prin mișcare și dans, jocuri de societate, jocuri strategice, povesti terapeutice, jocul cu papusi, desenatul, pictura și modelajul, jocul cu nisip, vizualizarea creativă, jocurile de rol, etc.

Ludoterapia are beneficii în: creșterea stimei de sine, probleme de relaționare sociale, dificultati de vorbire/mutism, anxietate, tristete sau furie, probleme de adaptare școlară, fobii, depresii infantile, tulburări de atenție/hiperactivitate.

Jocul ca modalitate de relație între individ și lumea obiectelor și a relațiilor constituie formula primară a acțiunii umane, o formă de organizare a cogniției și, implicit, o cale de organizare a cunoașterii. Într-o anumită perioadă de viață, majoritatea relațiilor obiectuale se stabilesc în cadrul jocului.



Propunem câteva activități ludice ce vor servi cadrelor didactice ca resursă pentru adaptarea instituțională a copiilor cu CES.

Jocul de rol „Desfășoară dialogul”. Copiilor li se repartizează câte o foaie și o fișă. Sunt rugați să examineze desenul și să expună pe foaie ce situație este prezentată și să desfășoare conversația dintre personaje. La evaluare copiii își pot autoevalua activitatea și aprecia rezultatele cele mai reușite.

O tehnică mai avansată a jocului de rol este „Înghețat”. În timpul scenetelor într-un moment de maxima implicare a participanților moderatorul strigă „Înghețat”. Apoi roagă actorii să descrie emoțiile lor în acel moment.

O altă tehnică este „Schimbarea cu rolurile”. Jocul este oprit fără preîntâmpinare. Actorii sunt rugați să se schimbe cu rolurile și jocul continuă.

Dramatizarea poveștii „Căsuța din oală”

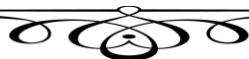
Conținutul poveștii este următorul: un șoricel găsește pe câmp o oală răsturnată, mare cât un butoi, pe care o transformă în căsuță. Diferite animale, broasca, iepurele, vulpea, lupul, încântate de ideea ingenioasă a șoricelului îl roagă să-i găzduiască și pe ei devenind colocatari și trăind în bună înțelegere. Dar, într-o zi, apare ursul cel mare și greoi, care, profitând de ospitalitate, preface, fără voie, casa în țandări. Animalele fug speriate care-n-cotro.

Din această poveste se deprind următoarele momente principale care să fie transpuse în jocul copiilor: a) ocuparea căsuței de către șoricel; b) instalarea broscuței în căsuță; c) instalarea iepurașului; d) instalarea vulpii; e) instalarea lupului; f) apariția ursului și deznodământul.

Căsuța poate fi improvizată din șase scăunele așezate în semincerc și care au ca semne distincte imaginile fiecărui animal în parte. După ce se explică destinația decorului improvizat, se precizează titlul jocului dramatizat și se distribuie rolurile, apoi se trece la înscenare, educatoarea, luând, pentru început, rolul șoricelului. Aceasta cere copiilor să urmărească cu atenție cum interpretează rolul. Ea se apropie de căsuțe, bate la ușă și, neprimind nici un răspuns, se așează pe primul scăunel din semicerc, arătându-și mulțumirea că a găsit un adăpost. Se cere apoi, copilului care interpretează acest rol să încerce să joace la fel. Acesta este ajutat cu explicații să se adapteze la rolul jucat. Se procedează asemănător, pedagogul demonstrând toate rolurile, precum și dialogurile care intervin între personaje:

- Căsuța, căsuță, cine locuiește aici?
- Eu, șoricelul roade multichel.
- Dar tu cine ești?
- Broscuța, broscuța.

De data acesta, copilul-interpret trebuie să ceară găzduire. Șoricelul a fost sfătuit să accepte propunerea. Întrucât dialogul rămâne același între personaje se acceptă răspunsurile personale ale copiilor, dialogul devenind astfel, cât mai personal, un dialog liber, o socializare rapidă în relațiile sociale. Când copiii vor ajunge să stăpânească bine rolurile, li se cere să imite mersul fiecărui animal pe care îl interpretează, glasul specific acestuia, ceea ce dă o notă de vociune dramatizării. Atmosfera se înviorează după introducerea costumelor, care-i ajută pe micii interpreți să se simtă cu adevărat în



lumea poveștilor. Oricare ar fi tehnicile în care se solicită de la copii un efort de teatralizare, bine gândite, copiii le vor trăi prin bucuria de „a face ca”, de a trăi o experiență care nu e a lor, se vor pune în locul altuia, se vor închipui un alt EU, contopindu-se cu personajul. Copiii vor trăi imaginar acte asemenea eroilor săi preferați, într-o lume în care virtuțile sunt răsplătite, iar ticăloșiile sunt pedepsite.

Ca concluzii menționăm că intrarea copilului la grădiniță este un moment special pentru el, mobilizându-i mecanismul adaptativ. Dat fiind faptul că adaptarea marchează tendința de a echilibra procesele de asimilare și acomodare, realizată în mod obiectiv la nivelul interacțiunii permanente existente între subiect și realitate, ludoterapia cu tehnicile specific vine să modifice, ajusteze transformarea copilului de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil și în acord cu normele și regulile pretinse de curriculum, pentru dobândirea cu succes a competențelor necesare.

Referințe bibliografice:

1. COASAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 126 p.;
2. CREȚU, E. *Probleme ale adaptării școlare*. Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor. București: All Educational, 1999;
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 395 p. ISBN 9975742483;
4. DUMBRĂVEANU, R. Importanța formării coeziunii grupului școlar în instituțiile cu practici incluzive. In: *Științe socio-umane*. 2018, nr.2, (39). ISSN 1857-0119;
5. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2013. 527 p. ISBN 978-973-46-3386-9;
6. GÎNU, D., BUCUN, N., KAWAFHH, N. Copii instituționalizați și direcțiile de acțiune pentru integrare în societate. In: *Aspecte metodologice ale implementării principiilor toleranței*: Materialele Conferințelor științifice, Chișinău, 2003, 302 p., pp. 145-154. ISBN 978-973-46-3386-9;
7. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 136 p. ISBN 978-973-30-2854-3;
8. MOLDOVANU, I., COADĂ, C., et. al. *Includerea socială a tinerilor*. Chișinău, 2004. 186 p. ISBN 978-9975-75-876-5;
9. VRĂȘMAȘ, E. *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Editura Credis, 2004, 324 p.

**CULTURA TOLERANȚEI ÎN FAMILIE PRIN PARTENERIAT EDUCAȚIONAL
THE CULTURE OF TOLERANCE IN THE FAMILY
THROUGH EDUCATIONAL PARTNERSHIP**

***Nina SACALIUC, conferențiară universitară, doctor,
Ludmila COTOS, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: Familia reprezintă cea mai importantă cale de transmitere a valorilor și a normelor culturale din generație în generație. Ea plămădește din punct de vedere psihosocial personalitatea umană și contribuie la dezvoltarea societății. Comportamentul tolerant al individului poate fi obținut în baza educației morale a acestuia și, anume, în baza formării unității dintre conștiință și conduita morală, ce se formează în cadrul familiei.

Cuvinte-cheie: cultura, toleranța, comportamentul tolerant, intoleranță, parteneriat educațional

Abstract: The family represents the most important transmission belt of values and cultural norms from generation to generation. It shapes the human personality from a psychosocial point of view and contributes to the development of society. The tolerant behavior of the individual can be obtained on the basis of his moral education, namely, on the basis of the formation of unity between conscience and moral conduct, which is formed within the family.

Keywords: culture, tolerance, tolerant behavior, intolerance, educational partnership

Familia reprezintă cea mai importantă cale de transmitere a valorilor și a normelor culturale din generație în generație. Ea este într-adevăr o realitate persistentă și structurală de o importanță majoră, care plămădește și stabilizează din punct de vedere psihosocial personalitatea umană.

Familia a avut întotdeauna o influență decisivă asupra educației. Ea este capabilă să reacționeze și să contribuie la dezvoltarea societății, anume ei îi datorăm virtuțile neamului. În familie se consolidează relațiile dintre generații, care sunt de o importanță deosebită pentru societatea umană. Pentru ca familia să-și exercite eficient funcția educativă, ea trebuie să dispună de o anumită cultură de un nivel intelectual adecvat, valori morale, etice și un cadru economic decent de viață.

În plan cultural, familia asigură însușirea de către copil a limbajului ca mijloc fundamental de comunicare umană și a unui ansamblu de cunoștințe elementare despre diverse aspecte ale mediului. Deci, mediul familial reprezintă cadrul în care se desfășoară acțiunea educativă a familiei [4].

Rolul familiei contemporane, viabilitatea ei, rezistența la încercările sorții depind în mare măsură de relațiile dintre membrii maturi ai ei, de efortul constant spre un anumit scop. Deci, mediul familial reprezintă cadrul în care se desfășoară acțiunea educativă a familiei.

Locul familiei este asigurat de relațiile umaniste între membrii săi, de atmosfera de încredere reciprocă. Numai în familie copilul simte deplină participare, atenție, înțelegere, bunățate fără de care el nu va trăi o viață adevărată. Cel mai mult copilul are nevoie de susținere emoțională din partea membrilor familiei, încrederea în susținerea moral-psihologică minimalizează încordarea, menține dispoziția bună a copilului.



Optimismul, gluma atribuie relațiilor familiale un colorit de bucurie, bunătate care-i ajută la învingerea insuccesului [Ibidem].

Anume în familie se transmit de la o generație la alta așa valori sociale și personale ca dragostea, compasiunea, bunătatea, înțelegerea, dorința de a veni în ajutor celui oprimat. Deci, ca mediu afectiv, familia are un rol esențial. Ea este o „școală a sentimentelor”, prilejuind copilului o gamă diversă de trăiri și experiențe afective. Aici învață să iubească și să fie iubit, să realizeze acomodări și adaptări afective; aici se confruntă cu stări de frustrare sau de gelozie și dobândește treptat controlul asupra propriilor stări afective. Toate acestea constituie ceea ce specialiștii au numit-o formă de „cunoaștere emoțională”, care asigură evoluția normală a copilului.

Comportamentul tolerant al individului poate fi obținut în baza educației morale a acestuia și, anume, în baza formării unității dintre conștiință și conduita morală ce se formează în cadrul familiei.

Psihologii menționează faptul că atmosfera familială contribuie la dezvoltarea vieții emoționale bogate la copil (trăirea, compasiunea, bucuria și necazul), ceea ce este foarte important pentru devenirea „climatului cald familial” (A.V. Zaporojeț). Cu totul altfel va fi acest climat și după conținut și coloritul emoțional pentru copilul ce crește într-o familie nefavorabilă, îndeosebi dacă el este supus înjosirii, violenței.

Toleranța înseamnă acceptare, atitudine îngăduitoare, indulgență, răbdare, blândețe, îndurare, iertare, predispoziție pentru dialog, pentru înțelegerea unui alt punct de vedere etc. Verbul a tolera (tolerare) incumbă și sensurile de a accepta, a concepe, a consimți, a suferi, a suporta [1].

Interpretarea strict pedagogică a conceptului în cauză: *toleranța* – atitudine binevoitoare și generoasă față de alte opinii, credințe religioase, obiceiuri ș.a. Toleranța presupune și reacția la intoleranță. Tolerante sunt mai ales acele persoane care prezintă o identitate puternică, sunt deschise și au interiorizat o credință religioasă etc [Ibidem].

Conform lui C. Mureșanu, toleranța și intoleranța își au originile în „reacțiile biologice instinctive ale ființei umane, de autoconservare față de altcineva sau cineva. Ele s-au insinuat, treptat, și în reacții de ordin psihic, inițial și acestea în forme elementare, iar pe încetul – tot mai „argumentate” [Apud 1].

Toleranța reprezintă norma stabilității psihologice a individului ce îi permite acestuia să supraviețuiască în condițiile complexe și variate ale comunității umane, iar formarea toleranței trebuie începută de la vârsta fragedă în procesul vieții cotidiene în cadrul familiei (Skvorțov Z.).

În această ordine de idei se pune accent pe conceptul cultura toleranței și următoarele fenomene familiale: toleranța familială, toleranța parentală, toleranța fraternă, toleranță maternă și paternă. Ea a fost convențional disociată într-un ansamblu de elemente constitutive ce se manifestă ca trăsături de personalitate. Formarea acestor trăsături depinde de mai mulți factori: biologici, mediul socio-cultural, educație, condiții economice și, neapărat, tendință de autoperfecționare a omului.

Cultura toleranței, pe care trebuie s-o posede fiecare membru al familiei, presupune simțul măsurii în respectarea normelor morale, incluse într-un cod etic



familial. Ea este utilizată atunci când se analizează toleranța ca valoare etică, care reperează pe umanism.

În continuare vom tâlmăci conceptul *intoleranței*. Vorbind de intoleranță atunci când un grup se consideră pe sine sau consideră credințele sale ori modul său de viață superior celorlalți. Ea poate antrena o gamă întreagă de consecințe, de la simpla lipsă de politețe sau ignorarea celuilalt până la sisteme sociale elaborate.

Faptul că există situații în care intoleranța poate fi considerată ca o valoare a drepturilor omului este demonstrat de unele dintre formele majore de intoleranță, împotriva cărora s-au ridicat mișcările de apărare a drepturilor omului, normele internaționale și educația pentru toleranță. Formele grave de intoleranță sunt componente semnificative ale violenței. Ca atare ele rețin atenția educatorilor și suscită diverse eforturi educaționale, cum ar fi educația multiculturală.

Netoleranța este neputința de a suporta ca cineva să fie, să simtă sau să gândească altfel de cum ne place nouă de obicei, de cum suntem, simțim și gândim noi.

Netoleranța este o stare de suflet alcătuită din tot ce este mai josnic în om. Ea presupune brutalitate de sentiment și inferioritate de gândire. Netoleranța este ură și lipsă de simpatie intelectuală.

Toleranța este produsul cel mai înalt al culturii sufletești. Ea e semnul adevăratei civilizații. Orice aspect mai înalt al vieții morale are la bază toleranța. Progresul omenirii este progresul toleranței [1].

Educația este mijlocul cel mai eficient pentru a preveni intoleranța. Prima etapă, în sensul educației pentru toleranță, e de a învăța pe fiecare persoană care îi sunt drepturile și libertățile pentru ca ele să fie respectate și de a promova voința de a proteja drepturile și libertățile altora.

Evident că educația pentru familie nu se poate reduce numai la acțiunile, procesele și influențele intrafamiliale, ci necesită acumulări noi din exterior pentru îmbogățirea etnosului pedagogic familial și elaborarea strategiilor de colaborare cu alți actori ai câmpului educațional. Părinții sunt receptivi și deschiși spre colaborare, iar instituția de educație timpurie este prima instituție din sistemul de învățământ care are posibilitate de a realiza educația pentru familie în baza principiului influențelor paralele (se educă copiii și părinții) [4].

Cercetările realizate în ultimii ani în Republica Moldova au demonstrat că instituția de educație timpurie este o instituție foarte importantă de educație a copilului și a familiei. Oricât de universală și de unică este educația în familie, ea totuși nu asigură pe deplin condiții pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității [2].

Recunoașterea priorității educației familiale cere altfel de relații între familie și grădiniță. Noile noțiuni în aceste relații sunt un „parteneriat” și o „colaborare reciprocă”. Vom descrie esența acestor noțiuni.

Parteneriatul educațional este un concept și o atitudine. Ca concept desemnează o formă de comunicare, cooperare, colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional și presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii, acțiuni educative între factorii educaționali [4].



Ca atitudine parteneriatul educațional presupune [Ibidem]:

- Acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite;
- Egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună;
- Interacțiuni acceptate de toți partenerii;
- Comunicare eficientă între participanți;
- Colaborare sau acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit;
- Cooperare, acțiune comună în care se petrec interrelații și roluri comune.

Împreună cu familia educatorul formează la copii bazele comportamentului uman. Desigur, că aceasta nu se realizează prin intermediul lecțiilor sau conferințelor, ci prin atmosfera creată și prin exemplul personal al părinților și al celorlalți membri ai familiei. Valori umane ca bunătatea, compasiunea, cordialitatea, grija față de alții, omenia, demnitatea, sinceritatea au ca „manuale” persoana părinților, iar ca „lecții” – comportamentul lor de fiecare zi [3].

În prezent are loc căutarea noilor căi de parteneriat pedagogic grădiniță-familie atât în cercetările savanților, cât și în practica instituțiilor preșcolare. O mare importanță în cultivarea sensibilității sufletești la copii au formele netradiționale de colaborare a grădiniței și familiei [Ibidem].

Pedagogii, părinții îi aduc pe copii în lumea frumosului și a valorilor umane educând adevărate personalități.

Prin urmare, capacitatea familiei de a recepta, a prelucra, a transforma și a transmite semnificațiile evenimentelor și a fenomenelor actualizate în experiența cotidiană a membrilor săi, plasează familia într-o situație deosebită de actor-subiect al cunoașterii și practicii și, totodată, de agent-obiect, supus acțiunilor și intervențiilor din exterior, inclusiv celor cu caracter educativ și partenerial.

Astfel, la etapa actuală necesitatea realizării parteneriatului grădiniță-familie nu trezește bănuieli nimănui.

În ultimii ani se înaintează mari cerințe cu privire la problema culturii toleranței în familie prin parteneriat educațional. În cadrul ședințelor cu părinții este rezervată tema de discuție orientată spre pedagogizarea părinților ce le ajută să înțeleagă mai bine copiii, căci cu toate că meseria de părinte este cea mai importantă în viață, totuși foarte puțini dintre părinți sunt instruiți în direcția respectivă.

În cadrul ședințelor special organizate părinților li se propun strategii de soluționare a situațiilor concrete. Părinții sunt orientați de către cadrele didactice să analizeze situația propriului copil fără a-l compara cu altul, ca să vadă saltul calitativ pe care-l face.

În concluzie: Urmează scopul studierii profunde a problemei educației pentru toleranță. Ceea ce înseamnă de a propune metode concrete de învățare, promovare a toleranței. Este necesar de a acorda atenție deosebită îmbunătățirii instruirii cadrelor didactice, programelor de studii, conținutului manualelor, cursurilor și a altor materiale, inclusiv noilor tehnologii educaționale, în vederea instruirii unor cetățeni activi și responsabili, deschiși spre alte culturi, capabili să aprecieze valoarea libertății, respectarea demnității umane și diferențelor dintre ele și care să fie în stare să evite conflictele sau să le soluționeze prin mijloace non-violente.



Astfel, problema educării toleranței la vârsta timpurie în prezent se ridică pe prim plan, deoarece toleranța se consideră ca o calitate a personalității umane. Un rol însemnat în această privință aparține familiei, ca unul din principalii factori în educarea toleranței la copii.

Pornind de la problema de cercetare ce ține de cultura toleranței în familie prin parteneriat educațional, s-a inițiat o activitate experimentală. Scopul a fost orientat spre delimitarea valențelor educării toleranței la preșcolarii superiori prin parteneriat educațional.

Am propus părinților un chestionar pentru a determina în ce măsură dispun aceștia de o cultură pedagogică și care este opinia lor cu privire la educarea toleranței la copii. Părinții au răspuns la următoarele întrebări:

- Vă ocupați de educația copilului Dvs.?
- Cum credeți, vă reușește educația copilului?
- La copilul Dvs. sunt educate așa calități ca: bunătatea, adevărul, respectul, compasiunea?
- Cum se manifestă aceste calități la el?
- Sunteți satisfăcut de comportamentul copilului Dvs.?
- Ce relații există între Dvs. și copil?
- Explicați noțiunea de toleranță?
- În familia Dvs. predomină cultura toleranței?

Analizând răspunsurile la întrebările chestionarului, am constatat următoarele:

Răspunzând la prima întrebare din 18 părinți, 8 au răspuns că se ocupă de educația copilului; 4 părinți (tați) au menționat că se ocupă când observă că copilul încalcă disciplina. Ceilalți 6 părinți au indicat că în prezent nu se ocupă de educația copilului, deoarece ei frecventează grădinița și educatorii au grijă de educația lor.

La întrebarea a doua, 7 părinți au indicat că le reușește educația; 8 părinți nu sunt siguri că le reușește, fiindcă uneori observă că copilul nu este așa cum doresc ei să fie (alintări, neascultare, nerespect etc.); ceilalți trei părinți au menționat că nu le reușește educația copilului, fiindcă uneori sunt nevoiți să-i pedepsească, când săvârșesc fapte nedemne.

Răspunzând la întrebarea a treia, o bună parte din părinți au indicat că la copiii lor le sunt educate așa calități ca: bunătatea, adevărul, respectul, compasiunea.

La întrebarea „Sunteți satisfăcut de comportamentul copilului Dvs?”, majoritatea părinților au menționat că sunt mulțumiți. Numai 3 părinți au indicat că uneori nu sunt mulțumiți, fiindcă educatoarea le face observații când se comportă urât la grădiniță.

Răspunzând la întrebarea „Ce relații există între Dvs. și copil?”, unii părinți au menționat că relațiile sunt bune, bazate pe dragoste și respect; doi părinți au indicat că relațiile sunt tensionate, fiindcă copiii lor primesc foarte multe observații, nu sunt apreciați obiectiv, ceea ce se răsfrânge asupra comportamentului copilului.

La propunerea de a explica noțiunea de toleranță, 9 părinți (50%) chestionați au identificat această noțiune cu acceptarea, răbdarea, îngăduirea, mila, iertarea, nediscriminarea; 9 părinți (50%) au întâmpinat dificultăți în explicarea noțiunii, remarcând că este un termen nou, puțin folosit în educație.



La întrebarea „În familia Dvs. predomină cultura toleranței?”, 10 persoane au dat răspunsuri afirmative, considerând că își educă corect copiii. Toleranța la copiii lor ca o calitate morală se manifestă prin compasiune, îngăduință față de problemele, suferințele celor din jur; iertare, milă. Opt părinți nu au putut aduce exemple de manifestări ale acestei calități.

Analiza răspunsurilor părinților la întrebările chestionarului ne-a dat posibilitate să constatăm că nu în toate familiile predomină o atmosferă liniștită. Aceste date vorbesc despre faptul că în unele familii nu există o cultură a toleranței. Este necesar studierea tuturor posibilităților care vor contribui la educarea toleranței la preșcolarii superiori și crearea la maximum a condițiilor favorabile pentru procesul educațional în scopul educării culturii toleranței în familie.

Următoarea probă a fost chestionarul oral pentru preșcolarii grupei pregătitoare.

- Ce deprinderi și obligațiuni cunoașteți?
- Ce drepturi aveți voi?
- Cine cel mai mult are nevoie în ocrotirea drepturilor tale?
- Ai putea rămâne indiferent, dacă colegii tăi ar face un lucru rău, interzis (de exemplu, fac gălăgie)?
- Ești gata să vii în ajutor colegului tău dacă el a nimerit într-o situație dificilă?
- Trebuie să fie toleranța („răbdare”) nelimitată?

La întrebarea „Ce drepturi și obligațiuni cunoașteți?”, 14 din cei 24 de copii au indicat următoarele: de a asculta părinții, educatoarea; de a avea o copilărie fericită. Opt copii au enumerat unele drepturi și obligațiuni ale copiilor: dreptul la joacă, dreptul de a vorbi, dreptul la odihnă, muncă, învățătură.

Răspunzând la a doua întrebare „Ce drepturi aveți voi?”, copiii au menționat dreptul la educație, dreptul de a se juca, dreptul de a avea prieteni.

La a treia întrebare „Cine cel mai mult are nevoie în ocrotirea drepturilor tale?”, unii copii au întâmpinat dificultăți, neputând explica pentru ce trebuiesc ocrotite drepturile lor. Astfel, 14 respondenți au răspuns că în ocrotirea drepturilor lor au nevoie copiii, 6 copii au numit părinții și educatoarea.

La întrebarea „Ai putea rămâne indiferent, dacă colegii tăi ar face un lucru rău, interzis (de exemplu, fac gălăgie)?”, 8 copii au răspuns „Da”; 10 au indicat „Nu”; iar 4 copii nu știu cum ar proceda, poate ar influența, dacă va avea efectul cuvenit.

Din răspunsurile preșcolarilor la ultima întrebare am constatat că ei nu înțeleg sensul cuvântului toleranță. Unii copii au menționat că toleranța, adică răbdarea, este necesară tuturor persoanelor, deoarece, dispunând de această calitate, nu vor încălca disciplina, nu se vor certa cu nimeni, nu vor fi indiferenți față de soarta altuia.

Analizând răspunsurile la întrebările chestionarului, am constatat că preșcolarii superiori înțeleg ce sunt drepturile și obligațiunile lor, însă nu pot explica sensul cuvântului „toleranță”. Deci, se cere o muncă asiduă și insistentă.

În primul rând, copilul trebuie orientat în direcția de a conștientiza că toleranța nu este numai capacitatea de a fi răbdător, înțelegător, dar și a ști să te împaci cu existența a ceva (cuiva), adică a admite (a accepta existența a ceva/cuiva, a fi îngăduitor față de cineva). La vârsta preșcolară mare educarea toleranței continuă într-un mod activ. Fără



Îndoială că familia își aduce aportul în cea mai mare măsură, însă instituția de educație timpurie dispune de un cadru special și de un personal specializat în acest scop. În scopul îndrumării părinților în vederea exercitării acțiunilor educative, în afară de formele specifice de educare a culturii toleranței la preșcolari, au fost incluse și forme de colaborare cu familia. Pentru a propaga cunoștințele pedagogice ce țin de cultura toleranței s-au desfășurat ședințe cu părinții, consultații, convorbiri individuale și în grup.

Ședința cu părinții „Drepturile copilului”

Scopul: cunoașterea și înțelegerea drepturilor copilului, identificarea unor încălcări ale drepturilor copilului.

Obiective:

- să descrie principalele drepturi ale copilului;
- să identifice încălcări ale drepturilor copilului;
- să descrie situația normală de asigurare a drepturilor în cauză;
- să identifice persoane/instituții ce trebuie să intervină în cazul încălcării drepturilor.

Ședința respectivă a fost orientată de a încuraja dialogul și participarea activă, răspândirea ideilor și principiilor *Convenției ONU* pentru schimbarea percepției despre copil și drepturile sale, cunoașterea prevederilor *Convenției ONU* cu mediile sociale, creșterea gradului de respectare a drepturilor, stabilirea celor mai adecvate măsuri în cazul încălcării lor, elaborarea unor materiale necesare, desfășurării activităților de educație civică și interculturală.

Activitatea cu subiectul „Să devenim părinți mai buni” a venit în sprijinul părinților în vederea conștientizării responsabilității pe care le au față de copil.

Ședința respectivă a urmărit *scopul* ca prin metodele și tehnicile interactive specifice își propune sprijinirea socio-educativă a părinților în vederea îmbunătățirii relațiilor părinte-copil, grădiniță-familie.

Obiective:

- Dezvoltarea atitudinii pozitive și a percepției sociale corecte la părinți față de problemele educației corecte a copiilor;
- Conștientizarea relațiilor de parteneriat dintre familie și grădiniță.

Etape în derularea ședinței:

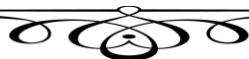
Etapa întâi: informarea privind oferta de servicii de consiliere a părinților; depistarea în colaborare cu managerii și cadrele didactice a părinților interesați să participe.

Etapa a doua: întâlniri efective cu părinții.

O altă activitate comună părinți-educatori cu *subiectul „Educația – o șansă pentru fericire în scopul îmbunătățirii aspectelor legate de calitatea educației”*.

Obiective:

- să-i ajutăm pe copii să-și cunoască propriul copil;
- să cunoască drepturile și îndatoririle copilului și să dorească să le respecte;
- să colaboreze în permanență cu grădinița, să susțină și să apere drepturile copilului în fața autorităților;



- să conștientizeze faptul că viitorul copiilor depinde de atitudinea și preocuparea părinților față de copii.

Activitatea respectivă a contribuit la dezvoltarea și consolidarea unui sistem de valori, la înțelegerea corectă a propriilor nevoi, la formarea abilităților de relaționare cu ceilalți copii și cu adulții. La sfârșitul activității s-a ajuns la concluzia că toți copiii au nevoie să li se cunoască valorile, să fie recompensați pentru realizările lor, înțeleși când greșesc și ajutați în a găsi soluțiile cele mai potrivite problemelor ce pot apărea.

O altă formă de parteneriat pedagogic au fost conversațiile tematice în grup „*Rolul familiei în educarea binelui, adevărului la copii*”.

Scopul: A-i înarma pe părinți cu cunoștințe despre bunătate, adevăr ce apare și se dezvoltă la copii, a dezvălui condițiile formării sentimentelor respective la copii.

Părinții au fost informați că bunătatea, adevărul se manifestă de timpuriu și este în strânsă legătură cu compasiunea, duiosia, mângâierea, dorința de a face ceva plăcut altei persoane, a-i veni în ajutor, a-l compătimi, a-l ierta.

S-a atras atenția părinților că pentru ca bunătatea, adevărul să se manifeste și să fie stabile, este important de a îmbogăți comunicarea copiilor cu contacte emoționale, a-i încadra într-un rol în joc, în activitatea comună cu persoanele apropiate și cu sămașii ce le trezesc motive umane, unde se exprimă evident manifestările respective; a le forma preșcolarilor priceperi și deprinderi de a manifesta atitudini binevoitoare față de cei din jur.

În timpul discuțiilor cu părinții am apelat la experiența lor, oferindu-le întrebări:

- Ce virtuți umane le educați copilului în familie?
- Cum se manifestă cultura toleranței în familie?
- Tinde copilul d-voastră să vă stimeze, să vă acorde ajutor?

Părinții au dat exemple ce mărturisesc manifestarea calităților morale. În cadrul discuțiilor cu părinții s-au analizat situațiile pedagogice propuse, de asemenea și cele din experiența de educație a părinților. Pentru educarea virtuților ce țin de cultura toleranței în familie trebuie create condiții pedagogice respective:

- Antrenarea copiilor în diferite situații cu fapte morale.
- Parteneriatul educațional grădiniță-familie în formarea culturii toleranței.
- Exemplul și autoritatea părinților și educatorilor.
- Simțul măsurii în respectarea normelor morale, inclusiv într-un cod etic moral.

Prin urmare, cultura toleranței în familie prin parteneriat educațional este condiționată de selectarea iscusită a conținutului, formelor de colaborare și de acel acord care apare în procesul contactului permanent dintre educator și părinți. La preșcolarii superiori se manifestă din plin toate elementele de bază ale toleranței: răbdarea, iertarea, blândețea, milostenia, cumpătarea, capacitatea de a considera opiniile altora, a fi generos, a aduce bucurie altora, a te bucura de succesele altora etc. Comportamentul tolerant al preșcolarului superior poate fi obținut în baza educației morale a acestuia și, anume, în baza formării unității dintre conduita și conștiința morală ce se formează în familie.

Educarea toleranței la copii în familie depinde mult de orientarea pedagogică a părinților. În cadrul parteneriatului, rolul decisiv îl are instituția de educație timpurie.



Unitatea de acțiuni a educatorilor și părinților este o cerință de bază pentru educarea toleranței la copiii preșcolari.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin. Educația pentru toleranță (noțiuni). In: *Didactica Pro...* 2004, nr.4 (26), pp.66-68. ISSN 1810-6455;
2. CUZNEȚOV, Larisa. *Educația pentru familie: Curriculum*. Chișinău: Museum, 2004. 280 p. ISBN 9975-906-91-5;
3. SACALIUC, Nina, COJOCARU, Victoria. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p. ISBN 9975-60-18;
4. VRĂȘMAȘ, Ecaterina Adina. *Consilierea și educația părinților*. București: Print S.R.Z, 2002. 176 p. ISBN 973-8294-74-6.

CZU 371.2:37.014.7

ROLUL PROIECTELOR DE PARTENERIAT ÎN PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR
THE ROLE OF PARTNERSHIP PROJECTS IN PREVENTING SCHOOL DROPOUTS

**Maria SCARLAT, profesoară, grad didactic unu,
Sorin NEDELCU, profesor de informatică,
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați, România**

Rezumat: În articolul dat este abordată problema proiectelor de parteneriat în prevenirea abandonului școlar. Proiectele de parteneriat sunt produse ale interacțiunii dascălilor din mai multe unități școlare, apte să atingă obiective interdisciplinare și să ofere copiilor noi orizonturi de comunicare pe fond emoțional și cognitiv.

Cuvinte-cheie: proiecte, parteneriat educațional, abandon școlar, conlucrare, cooperare

Abstract: In the given article, the problem of partnership projects in the prevention of school dropout is addressed. Partnership projects are products of the interaction of teachers from several school units, able to achieve interdisciplinary goals and offer children new communication horizons on an emotional and cognitive basis.

Keywords: projects, educational partnership, school dropout, collaboration, cooperation

Proiectele de parteneriat sunt produse ale interacțiunii dascălilor din mai multe unități școlare, apte să atingă obiective interdisciplinare și să ofere copiilor noi orizonturi de comunicare pe fond emoțional și cognitiv. Într-un proiect copiii se maturizează, se pregătesc să devină gazde ori musafiri, să concureze ori să conlucreze. Proiectele de parteneriat solicită ieșirea din spațiul educațional curent în alte zone ale realului. Orice astfel de proiect se organizează în timp, spațiu, cu obiective, cu consumuri și realizări. Rampa de lansare a oricărui proiect este identificarea de nevoi și obiective ale copiilor și școlii, astfel încât aceștia să fie atrași de școală, să nu se gândească la abandon școlar, sub nicio formă.

Cooperarea și antrenarea tuturor factorilor care participă e esențială. Copiii trebuie să fie ajutați să construiască împreună cu alți copii pe care nu i-au cunoscut înainte, un climat socio-afectiv pozitiv. Activitățile în echipă creează oportunități de interacțiune și schimbare în personalitatea fiecărui copil. Parteneriatele au un conținut transdisciplinar deoarece prin realizarea proiectului se ating obiectivele de referință ale mai multor arii curriculare și activitățile propuse sunt extinse spre alte zone din afara școlii, astfel, copiii se apropie de realitatea cotidiană ce formează deprinderi de muncă



În echipă, fiecare copil contribuind la succesul echipei, și fiind format să accepte părerile altora. Parteneriatele trezesc interesul pentru cercetare, dezvoltă spiritul de colaborare și întrajutorare, sporesc încrederea în forțele proprii și creează cadrul propice pentru a colabora, a compara, a învăța de la ceilalți, a-și exprima părerile, gândurile, bucuriile, speranțele și cei timizi și cei mai puțin activi au ocazia să-și descopere calități pe care nu știau că le au.

Parteneriatele cultivă simțul civic, gustul pentru frumos și determină copiii să se maturizeze. Fiecare dascăl își face un plan privind nevoile de învățare ale copiilor cu care lucrează. El este acela care face să apară două idei acolo unde există doar una, trebuie să se ocupe cu multă luare-aminte de copii, de aceste fapte minunate, lucrarea lui fiind aceea de a spori înzestrarea de care dispun copiii și de a suprima deficiența acestora, de a-i determina să nu abandoneze școala. Mare responsabilitate are educatorul, dar lucru minunat este ca el să fie corect și înțelept; el trebuie să găsească metoda eficientă prin care să transmită copiilor mesaje pozitive, cunoștințe și informații utile pentru viitorul lor, pentru întreaga lor viață. Există, fără doar și poate, în cadrul aceleiași generații, diferențe de abordare, de stil, de gusturi, de educație, de preferințe, de obiceiuri, dar dincolo de toate aceste diferențe, toți copiii au în comun „acel ceva” prin care se identifică și care îi unește: dragostea. Dascălul are un rol important în cunoașterea și promovarea metodelor didactice pentru prevenirea abandonului școlar. Proiectele de parteneriat dau prilejul unei comunicări libere cu cei cunoscuți și cei pe care-i vor cunoaște copiii în parteneriate, o comunicare nonformală. O comunicare autentică cu elevul, reprezintă un liant foarte important în această relație. Întotdeauna, cadrul didactic trebuie să se poarte cu bunătate, cu îngăduință și cu dragoste față de copii, astfel și aceștia îl vor iubi, iar el își va îndeplini într-un mod plăcut lucrarea pedagogică.

Atitudinea cadrului didactic trebuie să fie una jovială și naturală, atunci când transmite elevilor cele mai importante lecții ale vieții. El are sarcina de a aduce pe chipul copilului zâmbetul și lumina, stări care sunt văzute de scriitorul rus Feodor Mihailovici Dostoievski ca fiind “cele două nestemate” ale copilăriei. În acest fel pășim alături, învățător și învățăcel, bucurându-ne împreună de creațiile noastre. Când copilul se deprinde cu o educație bună, el dobândește prin aceasta, o comoară inestimabilă și o glorie mai prețuită decât orice altă bogăție telurică.

Arta de a educa aduce cu sine o bucurie neprețuită, deoarece îndrumarea copilului în perioada primară a vieții acestuia, poate reprezenta contribuția noastră, ca educatori, la edificiul unei lumi mai bune și mai frumoase, din punct de vedere cultural, moral și social. „Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odata cu hainele de lucru.

O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec”. Mulți cred că a



fi dascăl înseamnă doar a prezenta informații în fața învățăceilor, a evalua nivelul acestora și a realiza un clasament pe baza notelor. Această meserie este mult mai profundă, solicită calități speciale. Cei care doresc să urmeze o carieră didactică trebuie să gândească foarte bine înainte de a face acest pas. Trebuie să fie conștienți de importanța profesiei, pentru că a fi profesor înseamnă să te dedici celor pe care îi educi, să le oferi dragostea și respectul față de ei.

Educația prin parteneriate este o educație de tip outdoor care completează ceea ce putem face în clasă cu preșcolarul, socializarea fiind un efect al său. „Există mai mult în tine decât crezi!”, era motto-ul după care se ghida Kurt Hahn, fondatorul primei școli de Educație Experiențială Outdoor – *Outward Bound* – în 1941. În opinia lui, societatea modernă suferea de câteva „boli”, acestea apărând ca revers negativ al evoluției tehnologiei: declinul condiției fizice, al spiritului de antreprenoriat, al imaginației, creativității și abilităților practice, al autodisciplinării și al compasiunii interumane. Modelul educațional din școala lui Hahn putea fi sintetizat în următorul citat: „Consider că principala sarcină a educației este să asigure supraviețuirea următoarelor calități: o curiozitate inovatoare, o voință invincibilă, tenacitate în atingerea țelului, lepădare de sine și deasupra tuturor: compasiune! Pentru a realiza aceste deziderate e nevoie să descătușăm educația, s-o scoatem din clasă/sală de grupă, fapt urmărit de proiectele de parteneriat.

Proiectul de parteneriat pune altfel problema strategiei sau modului: *Cum învăț?* – De cele mai multe ori educația primită la școală are un aspect pur teoretic (Cognitiv). În educația Outdoor copilul învață totul în mod practic, activ, prin experiențe personale la care mai apoi reflectă pentru a extrage învățăturile conform obiectivelor propuse de dascăl. Acest mod de învățare, caracteristic Educației Outdoor, se numește Experiențial – *Înveți cu creierul, mâinile și inima!* Copilul mic începe să învețe cu inima și continuă cu altele. Un vechi proverb chinezesc accentuează eficiența Educației Experiențiale: „*Ce aud – Uit, Ce văd – Îmi amintesc, Ce fac – Înteleg*”. Educația Outdoor se adresează tuturor celor trei nivele de învățare: nivelul acumularilor de cunoștințe (Cognitiv), nivelul deprinderilor fizice (Motric) și cel al individualizării unor trăsături de comportament (Afectiv).

Procesul de construire a modelului de educație în și pentru democrație e complex și trebuie să angajeze nu numai grupul de educatori din sistemul național de învățământ, ci și părinții, instituțiile culturale, mijloacele de comunicare în masă, într-un cuvânt, societatea în ansamblul său. Scopul final al educației îl constituie dezvoltarea copilului pentru a se putea manifesta ca subiect social activ.

Acest lucru este posibil doar dacă familia în care trăiește și se formează copilul, școala la care învață și comunitatea, prin acțiunile sale, îl fac să se simtă protejat și să-și dezvolte personalitatea. În condițiile în care societatea românească se confruntă cu o serie de probleme greu rezolvabile (venituri insuficiente, somaj, delicvență, droguri, trafic de carne vie, etc.), familia a devenit tot mai fragilă și vulnerabilă. Prin urmare, școlii îi revine tot mai mult rolul de a întări educația copiilor și tinerilor, de a susține familia și implicit de a contribui la îmbunătățirea climatului social al comunității.



Ca principal factor de cultură și civilizație, școala își centrează învățarea pe educație, care devine subiect activ al propriei devenirii. Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a copiilor prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces. Cadrele didactice sunt garanții ale acestor rigori, ale spiritului care veghează asupra diferențelor, pentru a învăța, a cunoaște și a înțelege ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie. Deseori ne punem întrebarea cum îi putem stimula pe copii, cum îi putem motiva pentru a deveni cetățeni responsabili și creativi dacă nu tocmai prin calitatea relației pedagogice a cărei bogăție este dimensiunea ei interculturală. Pentru cadrele didactice este esențial să creeze relații pozitive în interacțiunea dintre semeni, să favorizeze dezvoltarea persoanei cât și a relațiilor constructive în grup, pentru a trăi sentimentul propriei identități. În ideea de a obișnui copiii să trăiască în relație cu cei din jur, să-și dezvolte stări afective pozitive, să manifeste interes, să-și formeze atitudini, să-și completeze aria de preocupare, mi-am propus să largesc sfera noastră de activități prin proiecte educaționale desfășurate la nivelul comunității locale, cât și prin implicarea în proiecte pe plan național și internațional.

Proiectul este un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan de activități, în scopul realizării unor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice și financiare, identificate ca atare la momentul elaborării propunerii de proiect.

Parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune participare la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare. Parteneriatul educațional mai presupune, unitate de cerințe, de opțiuni, decizii și acțiuni educative, subordonate actului educativ propriu-zis care vine în sprijinul dezvoltării personalității copiilor, asigurându-le acestora realizarea autonomiei personale, prin valorizarea socială a fiecăruia dintre ei. Proiectul de parteneriat, formă modernă și complexă de învățare-evaluare, se bazează pe toate formele de organizare a activităților individuale, pe perechi, pe grupe, frontale – grupele participante devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria formare, cât și la procesul de învățare colectiv.

Învățarea bazată pe proiect este o abordare instrucțională care angajează elevii într-o investigație bazată pe cooperare-comunicare-colaborare. Copiii află soluțiile problemelor prin:

- formularea și rezolvarea întrebărilor; dezbateri de idei;
- proiectarea de planuri sau experimente;
- comunicarea ideilor și a rezultatelor unii altora;
- adresarea de noi întrebări;
- crearea de produse noi;
- extragerea concluziilor;

- formularea de predicții.

Această abordare are o eficiență crescută în creșterea motivației copiilor și în stimularea operațiilor superioare ale gândirii. Învățarea bazată pe proiect este o acțiune de cercetare și acțiune practică în același timp care s-a demonstrat științific ca ajută la prevenirea abandonului școlar, deviza fiind „NU ABANDONA – Rămâi alături de noi și va fi bine!”

Referințe bibliografice:

1. BERNSTEIN, Basil. *Studii de sociologie a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978;
2. VOICU, Bogdan. *Renunțarea timpurie la educație: posibile căi de prevenire*. București: Editura Vanemonde, 2009.

CZU 37.034

**DE LA OM LA OM – PROIECT EDUCAȚIONAL DE ATITUDINE CIVICĂ
PERSONALLY – CIVIC ATTITUDE EDUCATIONAL PROJECT**

**Adrian STANDAVID, doctor, profesor, grad didactic unu,
Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România**

Rezumat: *Problemele actuale ale societății afectează în mod direct sau indirect – tinerii. Aceștia nu mai știu să gestioneze aspectele negative ale vieții. De multe ori nu reușesc să depășească singuri problemele. Implicarea colectivului de elevi în găsirea unor soluții pentru ajutorul unui coleg are efecte benefice asupra grupului.*

Cuvinte-cheie: *societate, abandon școlar, atitudine civică, ajutor*

Abstract: *The current problems of society affect directly or indirectly – young people. They no longer know how to manage the negative aspects of life. They often fail to overcome problems on their own. The involvement of the student body in finding solutions to help a colleague has beneficial effects on the group.*

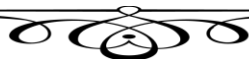
Keywords: *society, school dropout, civic attitude, help*

Argument. *Viața socială afectează din ce în ce mai mult tinerii de vârstă școlară, care sunt puși în situația de a se confrunța în mod direct sau indirect cu probleme familiare grave. Nu de puține ori adolescenții ajung în situația unui abandon școlar. În acest context, sprijinul pe termen lung, acordat familiilor vine să soluționeze împrejurările dificile cu care se confruntă acestea.*

De multe ori implicarea colectivului de elevi în căutarea unor rezolvări, are efecte benefice atât asupra subiectului în cauză – care nu se mai simte ignorant de ceilalți, cât și asupra grupului de tineri – care, prin idei novatoare și practice, simt bucuria unor realizări, sprijinindu-și colegii.

Scopul proiectului propus – căutarea unei soluții optime de rezolvare a unei probleme existențiale: elevul, Victor, a avut o situație familiară grea ce l-a determinat să renunțe la școală, dezvoltându-i o idee greșită despre importanța educației în viața unei persoane, riscând să pună în pericol parcursul său școlar pe termen mediu și lung.

Perioada de implementare: anul școlar 2020-2021.



Grupul țintă: elevul Victor, din clasa a VII-a de la Liceul Vocațional de Artă Târgu Mureș.

Participanți: elevii clasei a VII-a.

Parteneri: Prefectura, Primăria, Biserica, Organizația Salvați Copiii, Fundația Alpha Transilvania, Direcția de Protecție a Drepturilor Copilului, Centrul de dezalcoolizare din oraș.

Activități desfășurate:

- prezentarea problemei (elevul Victor a început să absenteze de la școală din cauza problemelor familiale, datorate concedierii părinților săi);
- prezentarea cauzelor care au generat încălcarea unor drepturi ale copilului („Orice om are dreptul la un nivel de trai care să-i asigure sănătatea și bunăstarea lui și a familiei sale.” Articolul 25) [2];
- identificarea drepturilor încălcate (Articolul 25 din Declarația Universală a Drepturilor Omului [2] și Articolele 2, 4, 26, 28, 29 din Convenția cu privire la Drepturile Copilului [1]);
- prezentarea a doua soluții posibile și opțiunea argumentată în favoarea uneia dintre ele (prima soluție a fost la nivel de școală, având ca principal avantaj strângerea într-un timp relativ scurt a unei sume de bani, iar dezavantajul ar fi fost acela că aceasta soluție nu era valabilă pe termen lung; s-a optat pentru o a doua soluție, implicarea instituțiilor publice, de cultură și a agenților economici – această propunere având ca avantaj, oferirea unor garanții de rezolvare a cazului pe termen lung);
- un plan concret de acțiune.

Rezultate realizate: Cazul avut în vedere s-a rezolvat, pentru că mama elevului a reînceput să lucreze, asigurându-i astfel toate cele necesare unui trai lipsit de griji, tatăl său a început și el să lucreze, depășind problemele create datorită consumului de alcool.

Descrierea proiectului: De la om la om

Respectarea drepturilor omului și în mod special ale copilului, este, un obiectiv al societății actuale, lucru evidențiat cu pregnanța atât de legislația națională, prin Constituție, legea fundamentală a țării, votată prin referendum în 1991 și completată în 2003, cât și de legislația internațională, prin intermediul celor mai importante organizații: ONU (Organizația Națiunilor Unite) și UE (Uniunea Europeană).

Studierea disciplinei Cultură Civică a evidențiat în fața elevilor importanța respectării drepturilor omului în încercarea de a face o lume mai bună, o societate echitabilă, în care fiecare ființă umană să beneficieze de aceleași drepturi, de egalitate, de șanse, indiferent de naționalitate, rasă, credință, condiție socială, sau situație materială.

Totodată lecțiile de Cultură Civică precum și consilierea psihologică le-au oferit posibilitatea formării și dezvoltării abilităților de comunicare, de susținere argumentată a unui punct de vedere, de căutare a soluției optime de rezolvare a unor situații conflictuale, sau a unei probleme existențiale.



În această ultimă categorie se înscrie și cazul elevului Victor, a cărui situație familiară grea l-a determinat să renunțe la școală, dezvoltându-i o idee greșită despre importanța educației în viața unei persoane, riscând să pună în pericol parcursul său școlar pe termen mediu și lung.

Victor, era unul dintre cei mai buni elevi ai clasei și unul dintre cei mai buni prieteni ai colegilor săi, pe care toți îl apreciau pentru tot ceea ce făcea. Deși s-a alăturat colectivului doar din clasa a V-a, copiii au simțit o conexiune între ei, datorită firii sale amabile și prietenoase, el fiind dispus să-și ajute un coleg aflat în dificultate, sau să se implice în activitățile școlare. Avea un spirit competitiv, îi plăceau provocările și de aceea se implica activ, din dorința de a fi cel mai bun, de a câștiga în toate competițiile și concursurile școlare. Avea pasiunea de a scrie despre lucrurile ce îl înconjoară și de a le fotografia.

Situația s-a schimbat la începutul clasei a VII-a, când, datorită disponibilizărilor efectuate la locul de muncă al mamei sale, aceasta a fost concediată, ca și tatăl său, care a rămas fără serviciu, datorită problemelor cauzate de consumul de alcool. Deoarece criza economică a afectat sectorul de muncă al părinților săi, ei se confruntau cu lipsuri, în încercarea găsirii unui loc de muncă stabil, lucrând doar cu ziua.

Schimbările apărute în viața elevului au început să se răsfrângă negativ în rezultatele școlare, înlocuindu-i părerea bună despre școală, cu una negativă, crezând că, deși învață și are rezultate bune la școală, ajunge să nu aibă un viitor în viață. Astfel, după un timp, temele lui erau făcute superficial, mai degrabă copiate de la alți colegi, lua note foarte mici, deoarece nu mai învăța și începuse să absenteze.

Din acest motiv, media sa la purtare a avut de suferit. La întrebările firești despre cauza acestor absențe și a randamentului scăzut la învățătură, Victor dădea răspunsuri pe un ton nesigur, nehotărât, vina căzând pe întârzierea autobuzului, sau pe ceasul deșteptător.

Toate acestea, dar și atitudinea sa lipsită de interes față de școala și față de colegi, altă dată grijulie și plină de interes, i-a determinat pe elevi să stea de vorba cu el. Așa au descoperit că Victor trecea printr-o perioadă grea: mama sa nu avea un loc de muncă stabil, și nu știa despre schimbările ce se petreceau în legătură cu educația lui Victor; tatăl său continua să bea, găsindu-și alinarea în acest viciu.

Colegii de clasă l-au întrebat cum de nu s-au gândit, el și mama, să-l ducă pe tată la un centru de dezalcoolizare, sau la un grup anti-alcool. Victor le-a spus ca nu-și pot permite acest lucru, deoarece cei de la centru le-au cerut o sumă foarte mare de bani, tratamentul fiind foarte costisitor. Această situație influența negativ dezvoltarea personalității elevului, fapt condamnat de Organizația Națiunilor Unite, care, potrivit Declarației Universale a Drepturilor Omului, Articolul 25, spune că: „Orice om are dreptul la un nivel de trai care să-i asigure sănătatea și bunăstarea lui și a familiei sale.” [2]. Aceasta situație a dus la încălcarea unor drepturi importante ale copilului prevăzute în documente fundamentale, privind drepturile omului în general și ale copilului în mod special. (ONU, cea mai importantă organizație internațională, cu 196 de state, a fost înființată în 1945, având ca principal scop apărarea păcii în lume, a adoptat prin



intermediul Adunării Generale, la 10 decembrie 1948, Declarația Universală a Drepturilor Omului, cel mai important document privind respectarea drepturilor omului).

De asemenea, i-au fost încălcate, elevului, o serie de alte drepturi prevăzute în Declarația Drepturilor Copilului din 1959 [1]. Nu a beneficiat de o protecție specială datorită vârstei: „Statele părți vor lua toate măsurile de protejare a copilului împotriva oricărei forme de discriminare sau de sancționare pe considerente ce țin de situația juridică, de activitățile, opiniile declarate, sau de convingerile părinților, ale reprezentanților săi legali, sau ale membrilor familiei sale.” (Articolul 2); precum și dreptul la o protecție socială specială datorită vârstei: „Statele părți se angajează să ia toate măsurile legislative, administrative și de orice altă natură necesare în vederea punerii în aplicare a drepturilor recunoscute în prezenta Convenție. În cazul drepturilor economice, sociale și culturale statele părți se obligă să adopte aceste măsuri fără a precupeți resursele de care dispun și, dacă este cazul, în cadrul cooperării internaționale.” (Articolul 4).

Victor nu s-a putut bucura de o dezvoltare armonioasă, înconjurat de atenția și de dragostea părintească: „Statele părți recunosc dreptul oricărui copil de a beneficia de asistență socială, inclusiv de asigurări sociale, și vor lua măsuri pentru asigurarea exercitării depline a acestui drept în conformitate cu legislația lor națională.” (Articolul 26) [1].

Nu a beneficiat nici de dreptul la educație, instruire și învățatură: „Statele părți recunosc dreptul copilului la educație și, în vederea asigurării exercitării acestui drept, în mod progresiv.” (Articolul 28) și de dreptul la o educație orientată în sensul dezvoltării personalității copilului pregătindu-l pentru o viață activă ca adult: „Statele părți sunt de acord ca educația copilului trebuie să urmărească: dezvoltarea plină a personalității, a vocațiilor și a aptitudinilor mentale și fizice ale copilului; educarea copilului în spiritul respectului față de părinții săi, față de limba sa, de identitatea și valorile sale culturale, față de valorile naționale ale țării în care acesta locuiește, ale țării de origine, precum și față de civilizații diferite de a sa; pregătirea copilului să își asume responsabilitățile vieții într-o societate liberă, într-un spirit de înțelegere, de pace, de toleranță, de egalitate între sexe și prietenie între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase și cu persoanele de origine autohtonă; educarea copilului în spiritual respectului față de mediul natural.” (Articolul 29).

Toate acestea s-au întâmplat din cauza dezamăgirilor provocate de concedierea părinților săi.

Împreună cu dirigintele casei au fost identificate două soluții posibile de rezolvare a cazului: o prima soluție ar fi implicarea factorilor decizionali la nivel de clasă și școala (diriginte, colegii, comitetul de părinți, directorul). La ședința cu părinții, dirigintele a făcut o prezentare succintă a cazului, punctând principalele aspecte, cauzele care au generat problema și efectele lor.

În urma celor discutate, comitetul de părinți al clasei a luat legătura cu părinții lui Victor pentru a le prezenta situația, fiind susținuți în demersul lor de diriginte și de directorul școlii.



Profesorul consilier școlar, însoțit de diriginte a efectuat o vizită la domiciliu și au discutat cu Victor, cu părinții acestuia, pentru aflarea exactă a datelor problemei în încercarea de identificare și a altor soluțiilor de rezolvare. De asemenea li s-a oferit consiliere psihologică, necesară pentru depășirea momentului greu, în care se aflau.

Nu în ultimul rând, colegii de clasă, au propus organizarea unui festival (cu vânzare de preparate alimentare, băuturi răcoritoare pregătite de elevii școlii, precum și o serie de concerte susținute tot de elevii școlii), în scopul strângerii unor fonduri bănești care să fie donate familiei lui Victor.

A doua soluție a vizat implicarea factorilor locali din administrația orașului (Prefectură, Primărie), a unor instituții de cultură și non-guvernamentale (Biserica, Organizația Salvați Copiii, Fundația Alpha Transilvania, Direcția de Protecție a Drepturilor Copilului), precum și Centrul de Dezalcoolizare din oraș. Acestora li s-au adăugat agenți economici cu putere financiară dispuși să ajute.

Cu documentația realizată în urma amplei cercetări efectuate pe teren, s-a alcătuit un portofoliu al cazului, care a permis analiza comparativă a celor două soluții.

Prima soluție propusă, cea la nivel de școală, ar fi avut ca principal avantaj strângerea într-un timp relativ scurt a unei sume de bani care ar fi fost atât de bine venită în situația grea a elevului. Dezavantajul ar fi fost că aceasta soluție nu era valabilă decât pe termen scurt.

A doua soluție, implicarea instituțiilor publice, de cultură și a agenților economici din oraș, ar fi avut ca avantaj oferirea unor garanții de rezolvare a cazului prin corectarea greșelilor comise, prin încălcarea drepturilor și eventual, prin oferirea unor locuri de muncă sigure părinților lui Victor. Chiar dacă aceasta soluție necesita un timp de materializare mai mare, s-a optat pentru ea, deoarece oferea garanția și siguranța rezolvării cu bine, a cazului.

După exprimarea opțiunii pentru a doua soluție, s-a realizat un plan concret de acțiune, care să includă etape, acțiuni, persoane sau instituțiile cu care se poate colabora pentru rezolvarea problemei.

În acest sens s-a întocmit, cu ajutorul dirigintelui, un portofoliu al cazului lui Victor, intitulat „De la om la om”, care cuprindea o prezentare detaliată a cazului, identificând cauzele care au generat problema, manifestarea acestor cauze, urmările lor și modul de rezolvare.

De asemenea, organizați în echipe de teren elevii au stabilit o strânsă legătură cu organizațiile de profil din oraș: cu Organizația Salvați Copiii, cu Fundația Alpha Transilvania și cu Direcția de Protecție a Drepturilor Copilului, care au oferit consiliere de specialitate și au cercetat cazul la fața locului.

În urma mediatizării cazului în presa locală, în televiziune și la radio s-a reușit sensibilizarea unor agenți economici, firme și întreprinderi cu forță financiară, care au oferit mamei lui Victor un loc de muncă, tatălui său îngrijiri medicale într-o clinică de dezalcoolizare, iar elevului o bursă de studii pentru întreaga perioadă a învățământului preuniversitar, urmând ca, în funcție de rezultate, această bursă să continue și în perioada efectuării studiilor superioare.



Aflând de pasiunea lui Victor pentru fotografie, și văzându-i lucrările, o importantă firmă din oraș, din domeniul artei fotografice, s-a oferit să-l angajeze pe elev după terminarea facultății.

Astfel, lucrurile au reintrat pe făgașul lor normal: mama lui Victor a început să lucreze, iar acum îl poate crește cu dragoste pe Victor, asigurându-i toate cele necesare unui trai lipsit de griji, tatăl său a început și el să lucreze, depășind problemele create datorită consumului de alcool, iar elevii sunt bucuroși că și-au recâștigat colegul și prietenul.

Rezolvarea cazului a urmat câteva etape:

- prezentarea problemei (Victor a început să absenteze de la școală din cauza problemelor familiale, datorate concedierii părinților săi);
- prezentarea cauzelor care au generat încălcarea unor drepturi ale copilului („Orice om are dreptul la un nivel de trai care să-i asigure sănătatea și bunăstarea lui și a familiei sale.” Articolul 25);
- identificarea drepturilor încălcate (Articolul 25 din Declarația Universală a Drepturilor Omului și Articolele 2, 4, 26, 28, 29 din Convenția cu privire la Drepturile Copilului);
- prezentarea a doua soluții posibile și opțiunea argumentată în favoarea uneia dintre ele (prima soluție a fost la nivel de școală, având ca principal avantaj strângerea într-un timp relativ scurt a unei sume de bani, iar dezavantajul ar fi fost acela că aceasta soluție nu era valabilă pe termen lung; s-a optat pentru o a doua soluție, implicarea instituțiilor publice, de cultură și a agenților economici – această propunere având ca avantaj oferirea unor garanții de rezolvare a cazului pe termen lung);
- un plan concret de acțiune care a inclus: etape, acțiuni, identificarea persoanelor și a instituțiilor care au colaborat pentru rezolvarea problemei (Prefectură, Primărie, Biserică, Organizația Salvați Copiii, Fundația Alpha Transilvania, Direcția de Protecție a Drepturilor Copilului, Centrul de Dezalcoolizare din oraș, alături de diriginte, profesorul consilier școlar al liceului, directorul, comitetul de părinți și de colegii de clasă).

Bucuria reușitei a fost sărbătorită cu toți factorii implicați în cadrul Zilelor Orașului pe care autoritățile locale le organizează în fiecare an.

Deși a fost un caz greu, solicitant, munca în echipă a oferit tinerilor șansa și bucuria conștientizării importanței solidarității umane, pentru depășirea dificultăților.

Referințe bibliografice:

1. *Convenția cu privire la Drepturile Copilului* [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/legea/conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului-1989.php>;
2. *Declarație Universală a Drepturilor Omului din 10/12/1948*, publicat în Broșură nr. 0 din 10/12/1948 [online] [citată 20 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/romanian-romana>.

ÎNVĂȚARE OUTSIDE THE BOX CU ȘI PRIN PROIECTE eTWINNING LEARNING OUTSIDE THE BOX WITH AND THROUGH eTWINNING PROJECTS

**Natalia URSU, profesoară de limba engleză, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Creșterea implicării elevilor în clasă și pregătirea lor pentru viitor sunt întrebări la care profesorii reflectă ani în șir. De-a lungul anilor, multe metode diferite de predare centrate pe elev au fost introduse cu diferite rezultate de succes. Acest articol susține una din metodele de predare centrate pe elev care s-a dovedit a avea beneficii pozitive pentru elevii din sălile de clasă este învățarea „outside the box” bazată pe proiecte „eTwinning”. Elevii investighează o întrebare sau o problemă din lumea reală sau explorează culturi străine și apoi își prezintă învățarea într-un produs final. Prin crearea produsului final, studenții vor dobândi o înțelegere mai profundă a învățării, precum și dezvoltarea abilităților critice pentru secolul XXI.

Cuvinte-cheie: învățare „outside the box”, proiect „eTwinning”, instrumente Web2.0, metoda proiectul

Abstract: How to increase student engagement in the classroom and prepare the students for the future are questions that teachers have been pondering for decades. Over the years, many different student centered teaching methods have been introduced to varying degrees of success. This article claims that one of the student-centered teaching methods that has been shown to have positive benefits for students in the classrooms is the „outside the box” learning through „eTwinning” community projects, European School Education Platform. The students are investigating a real-world question or problem, or are exploring different cultures and then presenting their learning in a final project. Through the creation of the final product, the students will be gaining a deeper understanding of the learning, as well as, developing critical 21st century skills.

Keywords: „outside the box” learning, „eTwinning” project, Web 2.0 tools, project based learning method

Situarea elevului în centrul procesului de predare – învățare a adus la o schimbare importantă, iar odată cu aceasta vine și nevoia de a găsi soluții didactice care să stimuleze performanța elevului și să motiveze elevul să exploreze universul cunoștințelor. Învățarea creează zona celei mai apropiate dezvoltări, adică provoacă, cheamă la viață și pune în mișcare o serie întreagă de procese ale dezvoltării, care acum sunt posibile pentru copil numai în sfera interrelației cu cei din jur și numai în cursul colaborării cu semenii din care, deschizând cursul intern al dezvoltării, devin apoi un bun interior al copilului [11].

Prin implementarea metodei proiectului, reforma educației le permite copiilor să dobândească unele abilități, iar apoi să realizeze înțelegerea și generarea unui raționament real, astfel încât să devină participanți activi la viața comunității. Așa se trece de la modelele tradiționale care limitează uneori realizările intelectuale la cunoștințele în cercetarea practică, la o învățare *outside the box*, învățare autentică, puternică și individualizată, învățare care face conexiunea între discipline și lumea reală în afara sălii de clasă, oferindu-le copiilor posibilitatea de a explora noi domenii în profunzime, de a construi în mod independent cunoștințe și de a dezvolta abilități precum creativitatea, inițiativa, comunicarea în echipă și capacitatea de a lucra [12]. Învățarea *outside the box* prin metoda proiectului este o modalitate de organizare a învățării care permite activități de învățare interdisciplinare, învățare experiențială, centrate pe elev și bazate pe probleme practice ale vieții de zi cu zi. Prin urmare, putem



spune că un avantaj distinct al acestei învățări este motivarea elevilor să participe în mod responsabil la propria învățare. Învățarea *outside the box*, bazată pe proiecte permite elevilor să găsească răspunsuri la propriile întrebări, să decidă cum să găsească răspunsuri și cum să le rezolve, în funcție de interesele lor.

Învățarea *outside the box* prin proiecte îl pune pe elev în ipostază de cercetare, care își construiește singur cunoașterea și, practic, elaborează focusându-se pe proces și nu pe produs.

Astfel, el explorează, reconstruiește, redescoperă, ajunge la generalizarea, recrearea și dobândirea adevărilor prin eforturi proprii [Ibidem]. Învățarea *outside the box* urmărește nu predarea disciplinei de studiu în forma ei finală de asimilare, ci îl antrenează pe elev în procesul instruirii și arată elevului cum să învețe. Ea urmărește să-l ajute pentru învățarea ulterioară, să-l transforme treptat într-un „gânditor creativ”, motivat de reușita învățării personale.

La fel acest tip de învățare este o activitate didactică relativ nouă care se bazează pe investigarea proprie a elevului cu scopul de a dobândi, prin activitate independent dirijată, cunoștințe noi din diverse surse de informații. Spre deosebire de alte strategii, în învățarea prin *outside-the-box* prin proiecte nu se prezintă doar produsul cunoașterii, ci, se focusează mai mult pe căile prin care se ajunge la acest produs. În felul acesta, învățarea contribuie la dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor, a interesului pentru istorie, a imaginației, a unei motivații superioare a învățării și le dezvoltă importante trăsături morale: spiritul de ordine, perseverență, curajul de a se confruntă și rezolva diferite situații.

Un studiu a subliniat o serie de principii cheie pentru acest model de învățare diferit de educație, bazat pe ideea de „transformabilitate” – că toți copiii (nu doar unii) pot deveni elevi mai puternici și mai angajați, în condițiile potrivite și oportunități [16].

Principiile care au la bază învățarea *outside the box* sunt:

Învățare distractivă

Manualele, fișele de lucru, aflarea într-o clasă aglomerată mai multe ore pe zi este un proces lent de învățare care este aproape inutil și rareori provoacă sentimente pozitive față de învățare. Explorarea, jocul, chestionarea și experimentarea nu sunt doar modalități mai plăcute de a învăța, dar sunt niște “accesorii” ce trezesc dorința imensă de învățare.

Geniul intrinsec

Evitarea standardizării abilităților elevilor și scoaterea în evidență a punctelor forte individuale ale fiecărui copil sunt o prioritate. Aceste puncte forte pot fi găsite într-o varietate de discipline, nu doar citit, scris și matematică.

Plăcerea de învățare

Încrederea în capacitatea elevilor de a învăța fără motivație exterioară, niveluri sau note prevalează. Elevii sunt în mod natural curioși și le place să exploreze, să experimenteze, să creeze și să învețe.

Importanța timpului

Ora de clasă ar trebui să se miște cu viteza de învățare. Ora de clasă ar trebui rezervată pentru experiențele de învățare care nu sunt la fel de ușor de realizat



individual sau acasă. Dincolo de colaborare, experimente, jocuri de învățare în grup, proiecte, sporturi de echipă și arte ale spectacolului, elevii ar trebui să fie liberi să citească, să facă exerciții, să se joace, să exploreze, să studieze și să creeze singuri atât timp cât doresc. Timpul extins într-o sală de clasă poate priva elevii de acest proces important.

Confort, incluziune, libertate

Elevul are libertatea majoră de a explora mediul înconjurător, de a se exprima și a se regăsi, ceea ce îi ajută în viața de adult să fie creativ, flexibil, să gândească *out of the box*. Ideea de documentare și reflecție asupra procesului educațional (documentare care este disponibilă și copilului) dezvoltă gândirea reflectivă. Concret, elevul are capacitatea de a reflecta asupra propriului proces, activității, reacții și le poate îmbunătăți în mod constant. Nu în ultimul rând, ideea de comunitate, de implicare a părinților și de a avea o relație de încredere cu profesorul, face procesul educativ să fie complex și personalizat.

Procesul de lucru în proiecte le oferă elevilor abilități vitale, cum ar fi planificarea, elaborarea bugetului, monitorizarea procesului, abilitatea de a utiliza tehnologia, cum ar fi internetul, calculatorul și instrumentele Web 2.0, abilități cognitive, cum ar fi luarea deciziilor, gândirea critică și rezolvarea problemelor; abilități de autocontrol prin luarea deciziilor, planificarea și organizarea afacerilor și operațiunilor, și gestionarea timpului. Acestea aduc interes pentru învățare, curiozitate față de educație pentru viitorul lor, un sentiment de realizare și convingeri de autoeficacitate [7]. Cel mai bune exemple de învățare *outside the box* sunt proiectele derulate prin intermediul portalului *eTwinning*.

Portalul este un site web multilingv care oferă instrumente și servicii de colaborare pentru ca profesorii să creeze parteneriate și proiecte comune pe diferite teme. Acest portal este o platformă europeană gratuită și sigură. *eTwinning* este o comunitate consacrată profesorilor și altor categorii de cadre didactice din domeniul educației și formării profesionale inițiale, începând cu educația și îngrijirea copiilor preșcolari și până la instituțiile de învățământ superioare care pregătesc viitoare cadre didactice. *eTwinning* întruchipează o metodologie, o abordare pedagogică, o comunitate de practică și o platformă care facilitează inovarea, comunicarea și colaborarea. *eTwinning* oferă personalului didactic ce activează în instituțiile de învățământ preuniversitar din toate cele 45 de țări participante la program, o platformă de comunicare, un spațiu de colaborare, derulare de proiecte și schimb de informație, un sentiment de apartenență la una dintre cele mai atractive comunități educaționale din Europa. Alăturându-se la *eTwinning*, personalul didactic se poate bucura de beneficiile cele mai mari comunități școlare din Europa. *ETwinner*-ii înregistrați și validați au acces la spațiul restricționat al *eTwinning* și la alte funcții specializate ale platformei European School Education Platform, lansată la data de 31 mai 2022 [15].

Scurt istoric

Programul *eTwinning* a fost lansat în 2005 drept componentă fundamentală a programului e-Learning al Comisiei Europene, iar din 2014 *eTwinning* a devenit parte integrantă a Erasmus+, Programul UE pentru Educație, Formare, Tineret și Sport. În mai 2022, portalul *eTwinning* a fost integrat în European School Education Platform [5].



Scopul programului *eTwinning* este de a facilita comunicarea și colaborarea dintre instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova cu cele din comunitatea *eTwinning*, implicând elevii în activități didactice inovative și de colaborare. *eTwinning* promovează colaborarea prin intermediul tehnologiilor comunicării și informației (TIC), oferind asistență, servicii și instrumente de lucru [Ibidem].

Obiectivul principal al acțiunii *eTwinning* este de a consolida și de a dezvolta rețelele școlare (school networking) printr-o schemă de înfrățire între școli (school-twinning), care ar permite tuturor școlilor europene să creeze parteneriate pedagogice [5].

Activitatea *eTwinning* este o comunitate deschisă spre inovație, care se reînnoiește constant și crește în fiecare zi. *eTwinning* este cea mai mare platformă de e-learning din Europa, unde profesorii realizează proiecte cu elevii lor, contribuie la dezvoltarea personală și profesională a acestora, lucrează în colaborare și împărtășesc experiențe, cunoștințe și competențe. Datorită acestei platforme, profesorii lucrează în parteneriat și organizează activități pe care le fac elevii. Aceștia realizează cercetări în interacțiune cu roluri participative, respectă deciziile luate, dezvoltă competențele secolului XXI și sprijină dezvoltarea elevilor lor. Proiectele *eTwinning* se desfășoară cu contribuția fiecărui partener din echipă.

Scopul principal al proiectelor *eTwinning* este de a implementa proiecte comune cu educatori, profesori și școli din diferite țări membre, concentrându-se pe o cooperare eficientă și eficace prin intermediul tehnologiilor informației și comunicațiilor [Ibidem]. În centrul proiectului *eTwinning* se află proiecte comune derulate de cel puțin două școli. Proiectele pot avea orice temă, dar trebuie să aibă un bun echilibru între utilizarea TIC și activitățile din clasă și trebuie să fie integrate în mod special în programele naționale ale școlilor participante la proiect. Pe parcursul implementării sale, s-a dovedit că proiectele *eTwinning* au dezvoltat la elevi competențele de bază specificate de Parlamentul European și de Consiliu [5]. *eTwinning* se bazează, în principal, pe premisa că internetul și instrumentele de comunicare oferă un mediu ideal pentru un nou model de învățare colaborativă online și de schimbare. Inițiativa *eTwinning* urmărește să dezvolte metode noi și inovatoare de utilizare a TIC în școlile europene.

În acest context un exemplu de învățare *outside the box* care a cuprins toate aspectele menționate anterior a fost proiectul *eTwinning Film Time* care a unit participanți din opt țări: Turcia, Republica Moldova, Ucraina, Estonia, Liban, România, Bulgaria și Georgia. Acest proiect extraordinar a fost planificat într-un mod interactiv în care elevii s-au implicat aplicând multiplele cunoștințe și experiențe proprii în implementarea diverselor activități. La fel elevii împreună cu profesorii coordonatori au fost entuziasmați să cunoască participanți din diferite țări și să învețe despre cultura lor. Conținutul proiectului a fost de natură exploratorie și artistică. Coordonatorii au creat o mulțime de provocări pentru elevi și pentru profesori, pentru a face proiectul și activitățile interesante. Vizionarea de filme, arte vizuale, drame, utilizarea instrumentelor Web2.0 și întâlnirile online au fost doar câteva dintre mediile creative folosite pentru a implica elevii în dezvoltarea abilităților de comunicare, colaborare și gândire critică. Datorită proiectului *Film Time*, participanții din Republica Moldova „s-au îndrăgostit” de



comunitatea eTwinning și s-au simțit foarte inspirați cu speranță și dorință grandioasă de a se implica în multe proiecte eTwinning.

DESCRIEREA PROIECTULUI

Inovație pedagogică și creativitate în proiect

Pe durata implementării proiectului a fost implementat modelul VARK de învățare care constituie patru tipuri de stiluri de învățare: vizual, auditiv, citit/scriș și kinestezic, iar filmele sunt o modalitate excelentă de a implica toate cele patru stiluri. Proiectul a început cu un brainstorming despre titlurile proiectului, apoi participanții au creat motto-uri despre viață care ulterior au fost votate prin participare democratică în cadrul ședinței online. În timp ce scriau recenzii de film și pregăteau istoria filmului, elevii au făcut cercetări independente. Participanții au analizat filmele din diferite perspective: cultură, timp, conflicte, eroi, istorie, impact.

Altă activitate care a pus participanții în situații să reflecteze și să analizeze, a fost vizionarea filmului *A Silent Child*, film despre personae cu nevoi speciale, care a succedat cu crearea unui produs – eseu. Criteriul de bază de redacta un eseu a fost argumentarea cu experiențe proprii din viața reală. Astfel participanții proiectului au conștientizat dificultățile și barierele cu care se ciocnesc persoanele cu nevoi speciale și cum pot fi învinse aceste dificultăți prin colaborare și comunicare cu aceste persoane.

Pasul calitativ următor în acest proiect îl reprezintă crearea de proiecte colaborative, alt aspect al învățării *outside the box*, în care profesorii și elevii din diferite țări nu doar comunică, ci și învață împreună, de la stadiul de inițiere și planificare a activităților, până la atingerea obiectivelor și evaluare. Colaborarea poate include realizarea unui produs comun bine definit, ales în echipă, care să cuprindă lucrările pe tematică aleasă ale echipelor participante. O modalitate motivantă de a organiza activitatea este adresarea de probleme și repartizarea sarcinilor de lucru. Un nivel superior al colaborării îl constituie lucrul în echipe internaționale, constituite din elevi din toate țările partenere, pentru realizarea unui produs comun, aceasta fiind o practică eficientă pentru realizarea unei cooperări reale. Modul de lucru și conceperea activităților se diversifică și se aprofundează odată cu acumularea de experiență de către cadrele didactice, dar și de către elevi. Echipele erau constituite din elevi din fiecare țară, astfel oferind fiecărui reprezentant al echipei să împărtășească experiențele proprii și mai apoi toată echipa să găsească o soluție comună.

Pe parcursul proiectului toți participanții au folosit foarte activ forumul platformei eTwinning. Această modalitate de colaborare a permis accesarea însărcinărilor oricând a fost nevoie indiferent de fusul orar al țărilor. Elevii au creat împreună o arhivă de filme educaționale și au sărbătorit Ziua Siguranței pe Internet creând un videoclip comun prin intermediul forumului. Elevii au scris pe rând un scenariu pentru filmul *Paperman* și din nou, în echipe mixte, au creat *Glosarul industriei cinematografice* toată colaborarea fiind prin intermediul forumului platformei. Fiecare activitate era constituită din mai multe sarcini, iar finalitatea activității era întâlnirea online. Au fost organizate cinci întâlniri online. Înainte de fiecare sarcină lunară au fost create tutoriale pentru a ajuta elevii și profesorii să parcurgă activitățile mai ușor.



Crearea *Glosarului industriei filmului*, scrierea recenziilor despre filmul *The Silent Child*, crearea istoriei filmului, cartea digitală și scrierea unui scenariu pentru filmul *Paperman*, toate aceste activități au adus varietate, colaborare, comunicare și au făcut învățarea altfel, învățarea care elevul să o dorească zilnic.

Utilizarea tehnologiei în proiect

Participanții au beneficiat de tehnologii în timpul derulării acestui proiect. De aceea, a fost necesară crearea unei pagini de neticheta și au fost stabilite regulile pentru proiect. O serie de instrumente Web 2.0 au fost utilizate pentru crearea produselor și ulterior stocate pe o pagină de pe forumul platformei *eTwinning*. Platformele și instrumentele pe care elevii le-au folosit pe parcursul proiectului pentru produse sunt:

- Proiecte – Wakelet
- Prezentări – Genially
- Postere – Canva
- Avatar – Bitmoji
- Jocul de rol – Chatterpix
- Glosar – Quizlet
- Link-uri – QR
- Vot – Mentimeter
- Evaluare – Kahoot, Google Forms
- Cărți digitale – Book Creator, Flipping, Calameo
- Web 2.0 – Symbaloo, Padlet
- Diseminare – Facebook, blog, twinspace
- Harta țărilor – Pictramp
- Întâlniri online – Zoom

Rezultate și impact

Coordonatorii proiectului au făcut o analiză preliminară pentru a evalua progresul și impactul proiectului asupra elevilor participanți. În tabelul de mai jos sunt reprezentate rezultatele analizei.

Tabelul 1. Impactul proiectului *eTwinning Film Time* asupra elevilor

	În măsură mare	În măsură medie	În măsură mică	Deloc	Nu știu
Numărul instrumente Web 2.0 învățate pe durata proiectului	51,4%	38,9%	9,7%	0%	0%
Frecvența utilizării Web2.0 în timpul învățării	76,4%	20,8%	1%	0%	0%
Abilități dezvoltate /îmbunătățite pe durata proiectului	59,6% (abilități de limbă)	16,7% (gândirea critică)	11,1 % (conștiința culturală)	8,3 (colaborare)	0%



Motivația participării în proiectul <i>Film Time</i>	97,2%			0%	0%
Continuarea participării în proiecte eTwinning	76,4%	20,8%		0%	0%

Datele din tabel reflectă foarte obiectiv impactul pozitiv al proiectului. Elevii au învățat multe instrumente Web 2.0 și le utilizează în procesul de instruire. Abilitățile de limbă, gândirea critică, colaborarea sunt competențele care elevii au dezvoltat și îmbunătățit. Plăcerea și entuziasmul participării în proiect este elocvent, mai mult ca atât ei doresc în continuare să facă parte din comunitatea eTwinning.

Avantajele pentru elevi sunt evidente. Prin participarea la activitățile interactive din *TwinSpace*, ei s-au simțit bine iar motivația și interesul pentru învățare au crescut simțitor. În acest program, ei au avut grad mai mare de autonomie, și-au asumat responsabilitatea pentru acțiunile lor, au învățat să-și exprime gândurile și opiniile. Când vorbim despre elevii din clasa a VI-a, toți elevii au participat pentru prima dată la programul *eTwinning* și acest lucru a avut un impact enorm asupra formării lor. Oportunitatea de a interacționa cu elevi și profesori din alte țări europene, suport didactic și tehnologic oferite de portal la cele mai înalte standarde europene, instrumente inovatoare de lucru, abordare inter și transdisciplinară a temelor alese, munca în echipă, stimularea interesului și a gândirii critice, ocazia de a purta un dialog constructiv, aprofundarea cunoștințelor, valorificarea aptitudinilor și a creativității participanților sunt punctele tari ale platformei *eTwinning* prin intermediul cărora elevii și cadrele didactice din școala noastră implicați în acest proiect on-line de învățare au avut o colaborare fructuoasă la nivel european.

Participarea în acest proiect este relevantă și pentru școală, deoarece prin acest proiect a fost promovată imaginea instituției. De asemenea, a fost adăugată o nouă dimensiune europeană procesului de predare-învățare și calității educației la nivelul unității noastre.

eTwinning este un model de program de succes care se dezvoltă an de an printr-o abordare bine gândită care combină diferite strategii de voluntariat și care se concentrează pe diferite grupuri țintă de oameni (de la concursuri, publicații, premii, cursuri gratuite la profesori, grupuri de inițiative). Obiectivul comun al tuturor acestor eforturi este de a realiza o educație europeană uniformă, de calitate și de îmbunătăți calitatea educației prin cooperare și schimb de idei. Toate acestea obiective trebuie atinse prin intermediul TIC.

Trebuie să adăugăm că *eTwinning* este un mijloc de promovare a celor mai recente direcții în educație stabilite de către Comisia Europeană, utilizând toate platformele sale (clase, grupuri, schimburi – mobilitate, campanii etc.).

Portalul eTwinning ghidează prin aplicațiile sale, realizând proiecte de colaborare uniforme în ceea ce privește design, oferind același format de înregistrare. O motivație suplimentară pentru profesorii participanți este Faptul că ei primesc certificate de membru naționale și europene, precum și premii europene care recunosc calitatea muncii lor și a elevilor implicați în proiecte.



Profesorii participanți în proiectele eTwinning susțin eparticiparea care este motivantă și stimulantă atât pentru ei, cât și pentru elevii lor, de asemenea, contribuie la dezvoltarea lor profesională [3].

Concluzie: Învățarea prin proiecte constituie un generator al motivației și încrederii în sine. Accentul pus pe descoperire în cadrul învățării are drept efect călăuzirea elevului pe o cale constructivă. Condiția necesară este ca situația de învățare să fie bine structurată și adaptată particularităților de vârstă ale celui care învață, cât și conținutului disciplinei științifice.

Prin urmare, descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitor surse de informație constituie un mod de învățare care este în același timp și cunoaștere, și acțiune. *Outside the box* nu mai este azi un termen necunoscut. Acest termen călăuzește zilnic generațiile viitorului nou, viitorul care începe chiar de azi. Elevii viitorului de azi sunt cei care în procesul învățării antrenează toate dimensiunile personalității lor-cognitivă, afectivă, etică și estetică.

Referințe bibliografice:

1. AKINCI, Bilge, SAĞ, Ramazan. *The Contribution Of Etwinning Project Practices On Students' English Learning Process*. Year: 2019, Volume 8, Issue 16;
2. BAŞARAN, Mehmet, KAYA, Zehra, AKBAŞ, Nurcan. Reflectarea activității etwinning asupra dezvoltării profesionale a profesorilor de predare pe bază de proiect. Vol. 6. 2020, nr.3, pp. 373-392;
3. BETZER, David Nadav. The contribution of Project-based-learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. In: *Journal of Technology and Design Education*. 2008, nr. 18(1), pp. 59-77;
4. BILGIN, U.I. Evaluation of the Project Studies in social studies course of secondary schools in Turkey. In: *Educational Research and Review, Academia.edu*, 2013 [online] [citată 17 oct. 2022]. Disponibil:https://www.academia.edu/33551785/Evaluation_of_the_Project_Studies_in_social_studies_course_of_secondary_schools_;
5. *Ce este eTwinning* [online] [citată 10 oct. 2022]. Disponibil:<https://e-twinning.utm.md/despre-etwinning/>;
6. CLAPTON, G., CREE, V. E., PATERSON, W. I. Thinking Outside the Box: A New Approach to Integration of Learning for Practice. In: *Social Work Education*. 2008, nr. 27(3), pp. 334-340;
7. CRIȘAN, Gabriela Ileana. *The Impact Of Teachers' Participation In Etwinning On Their Teaching And Training*, Volume 6. 2013, nr. 4;
8. HAMURCU, M. *A Fuzzy Analytical Network Process Approach to the Selection of the Rail System Projects*, 2018, Research Gate [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/331088917_A_FUZZY_ANALYTICAL_NETWORK_PROCESS_APPROACH_TO_THE_SELECTION_OF_THE_RAIL_SYSTEM_PROJECTS;
9. KIES, A. *The Impact of Project-Based Learning in the Secondary Classroom*, Master Thesis, 2018;
10. LEVINSON, M. Transdisciplinarity: Thinking Inside and Outside the Box. In: *Edutopia* [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.edutopia.org/blog/transdisciplinarity-thinking-inside-outside-box-matt-levinson>;
11. LUPU, Roxana Nicoleta. *Teoria lui Vigotski privind dezvoltarea cognitivă*. 2018;
12. MIHĂILĂ, Monica Maria. Învățarea Prin Descoperire. In: *Didactica științelor naturii*, vol. 2. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 43-46;
13. *More about Next Gen Learning*, NGLC [online] [citată 12 oct. 2022]. Disponibil: <https://www.nextgenlearning.org/more-about-next-gen-learning>;
14. PASCAL, R. *Învățarea Prin Proiecte* [online] [citată 10 oct. 2022]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/95059791/INV%C4%82%C5%A2AREA-PRIN-PROIECTE>;
15. STAN, Cristina. Rolul Proiectelor E-Twinning. In: *Dezvoltarea competențelor de comunicare în limbile străine*. Materialele Conferinței UST, Vol. 3, 269 p.;
16. *The Five Principles of Authentic and Powerful Learning*, Learning outside the box [online] [citată 12 oct. 2022]. Disponibil:<https://learningoutsidethebox.com/>.

CAUZE ALE DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE SPECIFICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
CAUSES OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY EDUCATION

*Silvia VRABIE, lectoră universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, Republica Moldova*

Rezumat: În articol este abordată problema dificultăți de învățare specifice în învățământul primar. Accentul se pune pe analiza manifestărilor exterioare ale elevilor cu dificultăți de învățare întâlnite în învățământul primar, integrarea acestora precum și aspecte privind atitudinea cadrelor didactice și a părinților.

Cuvinte-cheie: dificultăți de învățare, cauze reale, cauze biologice și fiziologice, cauze psihologice, cauze aparținând mediului educațional, motivație școlară

Abstract: The article addresses the issue of specific learning difficulties in primary education. The focus is on the analysis of the external manifestations of students with learning difficulties encountered in primary education, their integration as well as aspects regarding the attitude of teachers and parents.

Keywords: learning difficulties, real causes, biological and physiological causes; psychological causes; causes belonging to the educational environment, school motivation

Problematika dificultăților de învățare a existat dintotdeauna, însă studierea aprofundată a acestei problematici s-a accentuat în a doua jumătate a secolului al XX-lea, caracterizându-se prin disocierea domeniului dificultăților de învățare de domeniul educației speciale.

Potrivit Ecaterinei Vărășmaș, se promovează ideea că toți elevii pot avea dificultăți de învățare, iar școala are nevoie de sprijin. Acest sprijin este necesar nu numai pentru elev, ci și pentru profesor, întrucât profesorii sunt primii care înțeleg și manifestă atitudini pozitive față de zona dificultăților de învățare [4].

Profesorii sunt cei care însoțesc elevii în efortul activității de învățare, dar și cei care însoțesc părinții pentru a înțelege și a se implica în viața școlară a elevului. Acesta este motivul pentru care profesorii trebuie să înțeleagă mai întâi că dificultățile de învățare sunt naturale și pot apărea oricând în timpul școlii [1, p. 45].

Dificultățile de învățare sunt o încălcare a ritmului normal de dezvoltare mentală, atunci când funcțiile mentale individuale (memorie, atenție, gândire, sfera emoțional-volițională) rămân în urmă în dezvoltare față de normele psihologice acceptate pentru o anumită vârstă. Elevii cu dificultăți de învățare nu au tulburări de dezvoltare atât de severe precum retardul mintal, subdezvoltarea primară a vorbirii, auzului, vederii și sistemului motor. Principalele dificultăți cu care se confruntă sunt legate în principal de adaptarea socială și de învățare. De asemenea, trebuie evidențiat faptul că pentru fiecare elev dificultățile de învățare se pot manifesta în moduri diferite și diferă atât în timp, cât și în grad de manifestare. Dar, cu siguranță, putem încerca să identificăm o serie de trăsături de dezvoltare care sunt caracteristice majorității elevilor cu nevoi speciale [2, p. 12].

Definirea conceptului de dificultăți de învățare este un demers oarecum dificil datorită naturii aparte a fenomenului. Diverși autori care s-au preocupat de această



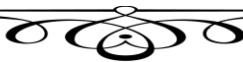
problemă au elaborat numeroase definiții care s-au succedat la interval de câțiva ani, fie adăugând noi elemente, fie renunțând la unele din cele anterioare, considerate depășite, pe măsură ce studiile și cercetările privind dificultățile de învățare avansau. O dată cu trecerea timpului s-au stabilit mai multe semnificații ale termenului, de la dificultăți școlare înțelese ca piedici, probleme pe care le întâmpină elevii în învățarea școlară, la dificultăți de învățare înțelese ca și dificultăți specifice de învățare [4, p. 21].

Dificultățile de învățare reprezintă un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări datorate unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central, exprimate prin dificultăți majore în achiziționarea, utilizarea și înțelegerea limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, în utilizarea abilităților matematice și sociale. Ele apar în activitatea de rezolvare a sarcinilor de învățare și desemnează un comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu randament scăzut. Dificultățile de învățare sunt întâlnite frecvent la elevii de vârstă școlară mică, specialiștii estimând că de la 6 până la 10 la sută din elevi au cel puțin o problemă de învățare, cu întâzieri semnificative față de nivelul obișnuit al achizițiilor școlare, în raport cu sistemele de competențe curriculare constituite de majoritatea colegilor. Principalele semne care indică dificultăți de învățare vin să confirme mici probleme din timpul miciei copilăriei. Astfel, copilul a atins stadiile de dezvoltare corespunzătoare vârstei mai lent, a avut dificultăți în manipularea obiectelor mici și a reușit să vorbească mai târziu. Dificultățile de pronunție și o dezvoltare mai grea a vocabularului ar putea fi în egală măsură cauza și efectul dificultăților de învățare, iar insuficienta stimulare a copilului sau, din contra, stimularea excesivă pot fi cauza unor astfel de dificultăți [3, pp. 86-87].

Factorii care influențează dezvoltarea copilului cu dificultăți de învățare sunt cei de care depind în general dezvoltarea umană: ereditatea, mediul, educație. Evidențiem că, în cazul copiilor cu dificultăți acești factori trebuie analizați cu o atenție sporită, mai ales acei factori prin a căror intervenție se pot remedia unele dificultăți (mediul și educația).

Pentru că explicațiile care se dau acestor tulburări sunt diferite și de multe ori confuze. se vorbește despre: identificarea „cauzelor posibil”, de „cauzele reale”, „cauze presupuse” și chiar despre neputința precizării etiologiei”. Printre cauzele presupuse pot fi menționate: cauze biologice și fiziologice; cauze psihologice; cauze aparținând mediului educațional și cauze necunoscute [Apud 4, p. 58].

Mecanismele prin care un copil ajunge să aibă dificultățile de învățare nu sunt cunoscute pe deplin. Când este vorba de dificultățile de învățare pasagere, nespecifice sau de dezvoltare, cauzele cele mai elocvente se găsesc în lipsa sprijinului adecvat în învățare pe parcursul primelor experiențe psihosociale ale copilăriei mici, dar și în deficiențe în structurile biofuncționale care determină procesele de învățare de bază. Depistate la timp și printr-o intervenție timpurie, adecvată, acestea pot fi remediate în funcție de momentul acțiunii de remediere, al metodei și al extinderii problemelor respective. Dacă ne referim însă la acele dificultăți de învățare care sunt specifice, cu grad de relativă constanță și gravitate în adaptarea copilului la viață școlară și socială, care apar câteodată tocmai pentru că nu s-a intervenit la timp și adecvat, lucrurile se complică și explicațiile cauzelor devin mult mai dificil de identificat.



În continuare ne referim la tipurile de cauze care determină dificultățile de învățare. Când ne referim la dificultățile școlare, vocabularul utilizat, ca și metodele explicative cu privire la cauze sunt extrem de variate. Pe de o parte, profesorii au explicații privind cauzele dificultăților de învățare, pe de alta, curente diferite de cercetare și intervenție avansează modele diferite explicative și cauzale. Practic, dificultățile de învățare devin o problemă când elevul are o rămânere în urmă sau chiar un eșec. Cei mai mulți specialiști se referă la abordările de ordin cognitiv, alții acord atenție limbajului și dezvoltării abilităților sau chiar accentuează rolul învățării în învățare. De aici vin și numeroasele concepții cu privire la dificultățile școlare.

G. Goupil identifică mai multe orientări care definesc cauzele și orientează intervenția în cazul dificultăților de învățare. Aceste abordări sunt următoarele: abordările de tip neurologic și medical; -abordările care își găsesc cauzele în tulburările instrumentale și deficiențe diverse; abordările bazate pe tratarea informației; abordările bazate pe afectivitate; abordările bazate pe interacțiune; abordarea de sinteză a diferitelor perspective.

Majoritatea autorilor vorbesc despre trei categorii de cauze reale posibile: 1. organice; 2. funcționale bazale (la nivelul metabolismului celular); 3. educaționale. Astfel, sintetizând clasificări numeroase ale cauzelor, Lerner, J. (1989) consideră cele mai elocvente trei posibilități: afecțiunile cerebrale; variația echilibrului biochimic; calitatea influențelor din mediul ambient [Apud 4].

Cele mai multe preocupări actuale constau în identificarea cauzelor ce țin de mediul de educație și învățare, tocmai pentru că aceasta este premisa unei posibile remedieri. Dacă se iau în studiu elementele de bază. în învățare, evidențiate în acumularea informațiilor despre lume și viață, se poate considera că dificultățile specifice de învățare au drept cauze: aptitudini intelectuale de învățare, mai puțin dezvoltate și structurate; motivația pentru învățare este mai scăzută; experiențele sociale și educaționale sărace; lipsa sprijinului necesar în educație și învățare [4, p. 61].

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni și cauzele dificultăților de învățare în clasele primare, ne-a determinat să formulăm:

Scopul cercetării: Identificarea cauzelor dificultăților de învățare specifice în învățământul primar.

Eșantionul cercetării: Experimentul pedagogic de constatare a inclus un eșantion de 30 elevi de clasele primare din Instituția Publică „Gimnaziul-Grădinița Lingura” din satul Lingura, or. Cantemir.

Metoda principală care a fost utilizată în cadrul experimentului a fost ancheta pe bază de chestionar. Itemii anchetei conțin întrebări închise și deschise la care elevii vor putea răspunde liber și sincer.

Principiile de elaborare a anchetei

- Identificarea elevilor cu dificultăți de învățare;
- Identificarea nivelului de dificultate de învățare la elevii de clasele primare;
- Identificarea gradului de motivație a elevilor pentru depășirea dificultăților de învățare;

- Identificarea cauzelor de dificultate de învățare la elevii din clasele primare.

Ancheta adresată este pentru elevii din clasele primare, pentru a face o analiză a dificultăților de învățare ce-i stopează în studierea temelor noi sau elaborarea temelor pe acasă în afara sălii de clasă.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice și metodologice reflectate anterior și s-a desfășurat în IP Gimnaziul-grădinița Lingura, satul Lingura. În cadrul experimentului au participat 30 elevi care studiază în cadrul IP Gimnaziului-grădinița Lingura.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute în urma chestionării elevilor care studiază în instituția gimnazială sus menționată.

Itemii analizați sunt: *Te gândești câteodată că vrei să faci altceva decât să mai vii la școală? Îți place la școală? Îți place mai mult să faci altceva decât să vii la școală? Sunt oameni în jurul tău care cred că școala e pierdere de vreme?* Reprezentăm grafic rezultatele obținute în Figura 1.

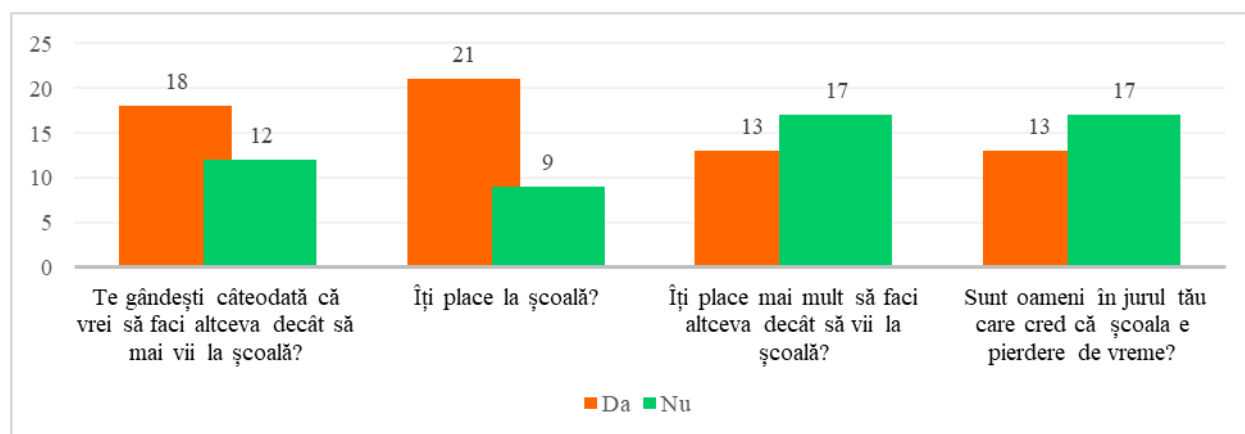


Fig. 1. Atitudinea elevilor față de școală și lecții

Din datele reprezentate grafic în figura de mai sus, constatăm că 21 de elevi vin cu plăcere la școală, 18 se gândesc să facă altceva decât să vină la școală, iar câte 13 elevi îi place să facă altceva decât să vină la școală și sunt influențați de cei din jur că școala e o pierdere de timp. Putem observa că elevii au o atitudine pozitivă față de școală și de tot ce se predă în cadrul lecțiilor, chiar dacă au dorința de a se ocupa cu alte lucruri în afară de a veni la ore și a avea ocupații în cadrul orelor, ei sunt elevi responsabili care înțeleg că au nevoie de a studia pentru a avea rezultate bune și cunoștințe pentru viitor. Dar, printre elevi sunt și care nu se lasă influențați de către de cei din jur care au o atitudine negativă față de școală, și vin conștienți și cu plăcere la lecții. În contextul dat, ne-am propus să identificăm dacă elevii au probleme în școală și dacă sunt persoane cu care le pot discuta. Rezultatele sunt reprezentate grafic în Figura 2.

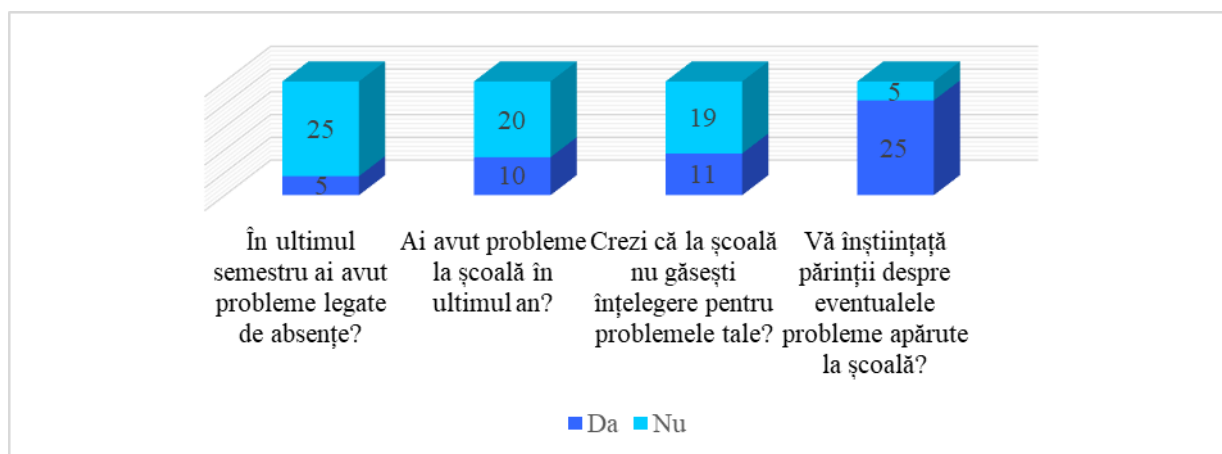


Fig. 2. Probleme întâlnite la elevii de clasele primare

Din figura prezentată mai sus, putem constata că marea majoritatea elevilor au afirmat că nu au probleme în cadrul școlii și că comunică părinții în privința eventualelor probleme. În continuare, am propus elevilor următoarele întrebări legate de temele pentru acasă și temele trecute în cadrul lecțiilor. Rezultatele obținute le-am prezentat grafic în Figura 3.

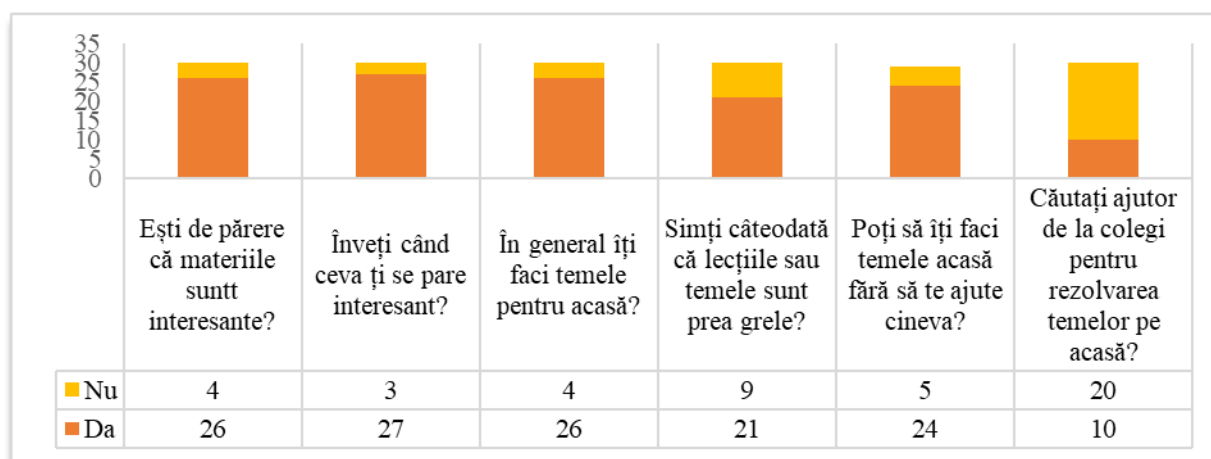


Fig. 3. Rezolvarea temelor pe acasă în clasă sau acasă

Rezultatele obținute confirmă că elevii în mare parte își fac temele pe acasă împreună cu alte persoane în cazul în care n-au înțeles tema în cadrul lecției și le pare prea grea pentru a o rezolva singuri. Marea majoritate a elevi lor preferă să învețe când materiile sunt cu adevărat interesante pentru ei și la care consideră că chiar au ce învăța din ele.

Totodată ne-am propus identificăm dacă elevii pot să se concentreze la ore sau teme și dacă preferă anumite abateri de la tema studiată și dacă fac legături dintre temele noi studiate și cele precedente. Respectiv elevii ne-au comunicat că în mare parte se pot concentra în timpul lecțiilor asupra a ceea ce le predau cadrele didactice și că pot face o legătură dintre temele studiate anterior și cele din prezent.

De asemenea, suntem cointeresați să determinăm „Care este atitudinea elevilor față de lecții?”

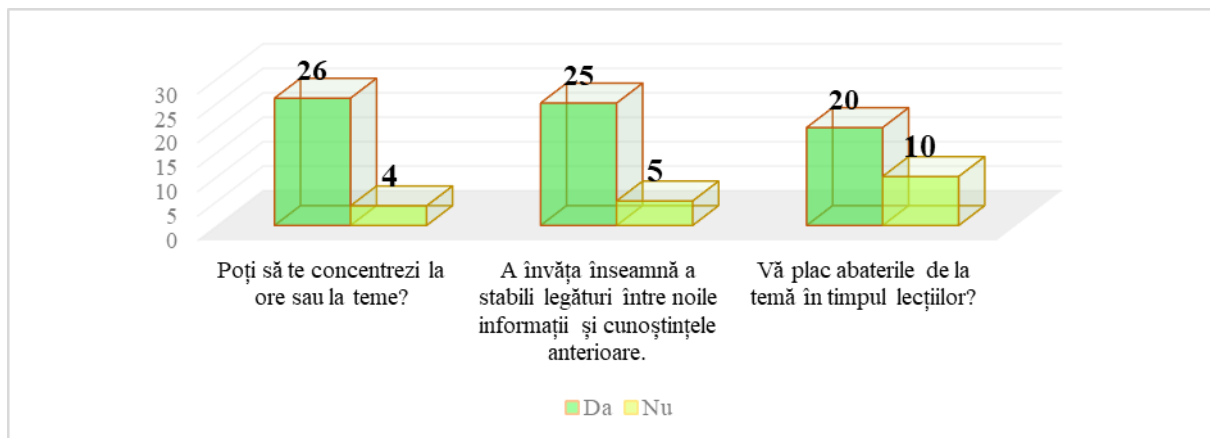
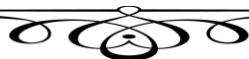


Fig. 4. Atitudinea elevilor față de lecții

Potrivit datelor din Figura 4, constatăm că 26 dintre elevi se pot concentra în cadrul orelor și la 4 elevi le e mai greu, 25 din elevi pot stabili o legătură dintre temele studiate anterior cu cele din trecut, iar la 20 din elevi plac situațiile când profesorii fac abateri de la tema ce o trec în cadrul lecțiilor. Putem concluziona faptul că predomină atitudinea pozitivă și un randament de implicare înalt din partea elevilor în cadrul lecțiilor și a temelor noi trecute.

În continuare ne-am propus să determinăm care este relația dintre profesor-elev. Rezultatele sunt reprezentate grafic în Figura 5.

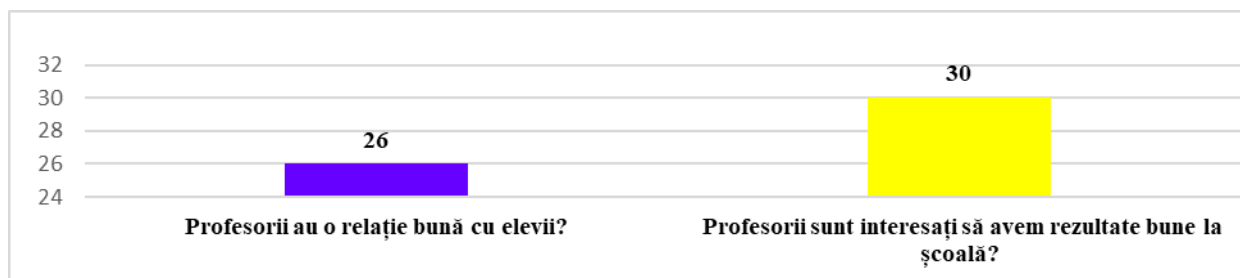


Fig. 5. Relația profesor-elev

Conform datelor din figura de mai sus, constatăm că 26 dintre elevi au răspuns că au o relație bună cu profesorii, ceea ce înseamnă că există o înțelegere între ei, și 30 dintre elevi au răspuns că profesorii sunt interesați ca ei să aibă rezultate bune la școală. În același context ne-am propus să determinăm: *Care este starea psihologică care o ai în colectivul de clasă?* Răspunsurile obținute sunt reprezentate în Figura 6.

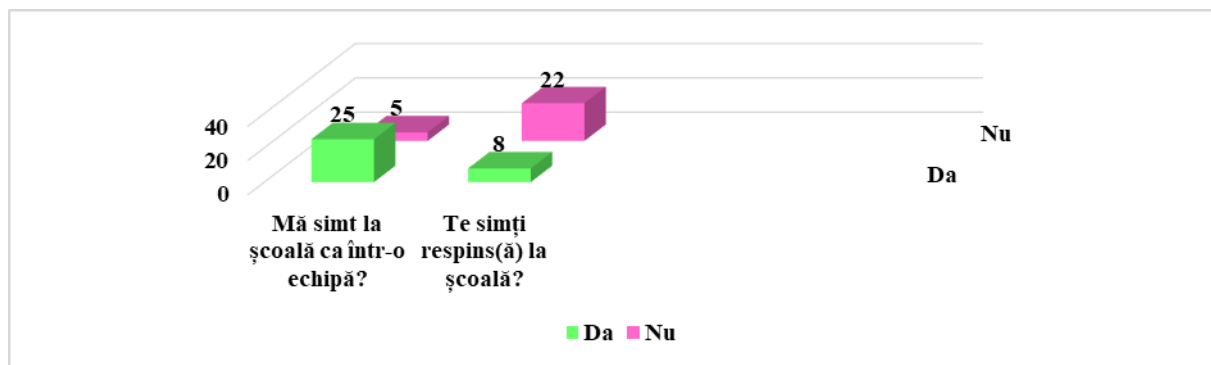


Fig. 6. Starea psihologică în clasa de elevi

Potrivit rezultatelor din Figura 6, am constatat că 25 dintre elevi se simt ca într-o echipă în grupul de clasă, însă acei 5 elevi ne demonstrează că există elevi care au probleme în grupul de clasă și nu se pot integra într-o echipă, o altă întrebare din chestionar fiind despre cât de respinși se simt elevii la școală, 22 de elevi au răspuns cu NU, precum că nu se simt respinși la școală și asta e un factor foarte bun, însă acei 8 elevi care se simt respinși la școală ne arată că există anumiți colegi de clasă care au provocat ca unul dintre elevi să devină cel respins și asta ne demonstrează că trebuie să acționăm atunci când observăm un elev respins și să încercăm să-l integrăm în grupul de clasă.

În continuare am constata care pot fi cauzele dificultăților de învățare cu care se confruntă elevii claselor primare. Rezultatele sunt reprezentate grafic în Figura 7.

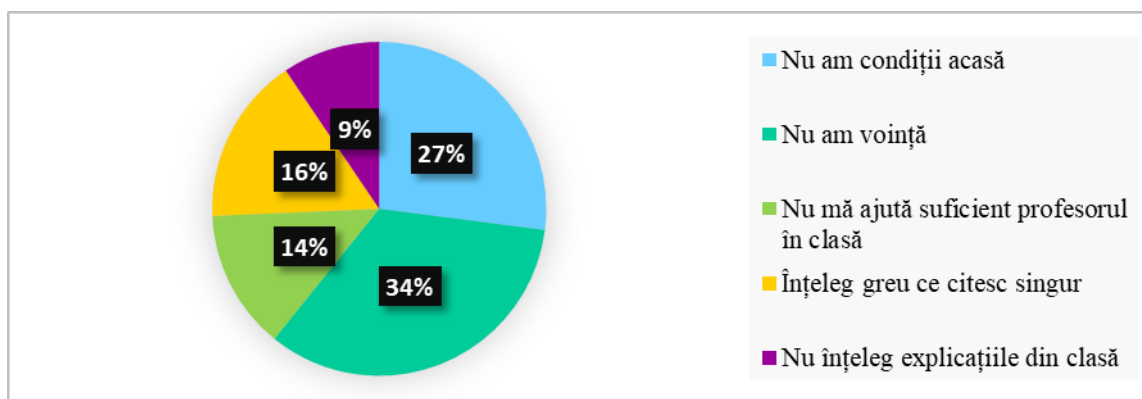


Fig. 7. Problemele întâlnite acasă și în școală

Conform datelor din Figura 7, una din cauze este lipsa condițiilor acasă, putem observa că 27% din elevi nu au condițiile necesare pentru a învăța, în aceste condiții se referă la liniștea, o cameră personală în care vor putea învăța, un laptop sau un telefon de unde pot să mai apeleze la ajutorul colegilor sau chiar a învățătoarei în rezolvarea temelor. 34% dintre elevi nu au motivație de a învăța, asta ne duce la cunoștință că trebuie să-i motivăm pentru a învăța și a rezolva temele. Sunt 16% dintre elevi care citind singuri textul sau conținutul exercițiilor ce trebuie rezolvate, nu înțeleg, ceea ce înseamnă că lipsește atenția și concentrarea. Sunt elevi care nu primesc un ajutor necesar din partea învățătorului pentru a putea înțelege tema sau pentru a rezolva temele când sunt acasă și sunt în număr de 14% și 9%, fiind în funcție de

Învățătorii este necesar să oferim mai multă atenție și explicații mai concrete la temele noi și complicate.

În continuare am determinat care sunt motivele ce împiedică elevii să învețe.

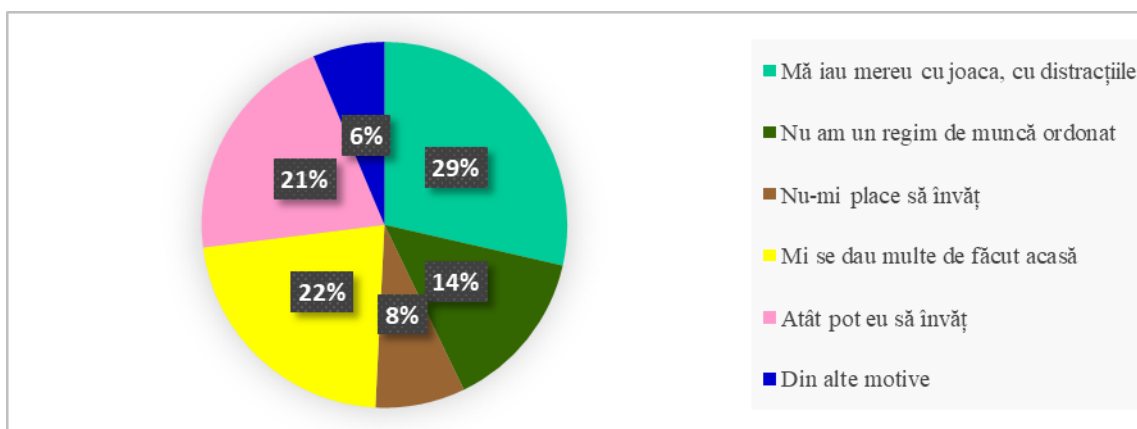


Fig. 8. Motivele ce împiedică elevii să învețe

În raport cu datele din figura de mai sus, elevii după ore sau chiar în cadrul orelor se iau cu joaca și nu atrag atenția la ceea ce le vorbește învățătorul și când ajung acasă nu se ocupă de teme punând să se joace ore întregi fiind în număr de 29%, sunt elevi care nu doresc să rezolve temele din motiv că sunt prea multe și preferă să fie cu tema nefăcută de cât să le rezolve și să se dezvolte intelectual exersând ceea ce au trecut în timpul orelor ei fiind în număr de 22%. Un grup de elevi de 21% se țin de ideea că doar atât pot ei să învețe, este un factor ce ne arată că nu sunt cointeresați de rezultate bune sau de a aduna cunoștințe cât mai multe. 14% dintre elevi nu au un regim ordonat în care și-ar controla timpul pentru teme și pentru activitățile recreative. La 8% dintre elevi nu le place să învețe fiecare având motivul său personal.

Studiul realizat pune în valoare un șir de aspecte ale dificultăților de învățare la elevii de clasele primare, fapt ce a scos în evidență problemele legate atât de conștientizarea responsabilității față de cunoștințele ce trebuie acumulate în cadrul orelor de către elevii de clasele primare, cât și de pregătirea acestora pentru a putea trece peste dificultățile de învățare.

Rezultatele investigaționale au condus la formularea următoarelor concluzii generale:

- Studiul problemei elevilor cu dificultăți de învățare este actual. Desigur, dificultățile de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copiii claselor primare, dar și a celor din alte trepte de învățământ. Luând în considerare pondererea rezultatelor asupra frecvenței dificultăților de învățare este mai mare la elevii claselor tranzitorii. Pe de altă parte, dificultățile de învățare care au fost în copilărie, și asupra prevenirii acestora nu s-a intervenit, acestea rămân la maturitate, continuând să afecteze binele relația și integrarea individului într-un context socio-profesional.



- Dificultățile de învățare și de comportament sunt percepute de elevi în principal prin atitudinea profesorului față de aceștia, iar cauzele inadaptării sunt adesea asociate cu atitudinea față de elev și creșterea familiei acestuia.
- Multe dintre dificultățile de învățare formează un „cerc vicios” în care fiecare factor advers este mai întâi cauzat de mediul extern, iar apoi determină alți factori adverși să se consolideze reciproc. Prin urmare, în cele mai multe cazuri, psihologii trebuie să caute nu una, ci mai multe cauze de eșec la fiecare elev și să lucreze pentru a le elimina într-o situație complexă.

În baza studiului teoretic și practic și reieșind din structura tridimensională a dificultăților de învățare, conchidem că sistemul de acțiuni de formare a dificultăților de învățare se clasifică în trei grupe mari: de formare a componentei cognitive; de formare a componentei afectiv-emoționale; de formare a componentei conative.

Reieșind din cadrul conceptual elucidat, aderând la ideea că formarea dificultăților de învățare a elevilor în familie este un factor de progres sociouman, în baza legităților și principiilor, conținutului și strategiilor formării deprinderii de învățare.

În cadrul cercetării experimentale, a fost valorificată una din cele mai importante neformațiuni ale elevilor de clasele primare – dificultăți de învățare, formațiuni care implică anumite atitudini de dificultate a învățării caracteristice vârstei. S-au dovedit a fi importante pentru aflarea factorilor ce determină o dificultate în învățare la elevii de clasele primare, studiul arătând și îndrumând profesorii spre analizarea factorilor ce împiedică elevii în studiere, observând factorii, profesorii vor ști cum să predea elevilor temele în așa mod să nu întâmpine dificultăți în învățare.

În baza concluziilor și rezultatelor cercetării am formulat următoarele *recomandări care sunt propuse pentru cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin:*

- Menținerea predominanței emoțiilor pozitive în activitățile de învățare.
- Îndreptarea elevului spre învățarea valorilor prin implicarea sa discretă în sfera intereselor.
- Găsirea și asigurarea obiectivului succesului.
- Consultarea obligatorie cu un specialist pentru stabilirea unor metode specifice de corectare a dificultăților de învățare.
- Învățare soft (oferă posibilitatea de a se relaxa, de a finaliza sarcina acasă sau după școală, de a reduce numărul de sarcini).

Recomandări pentru părinți:

- Dezvoltarea abilităților de planificare a timpului pentru realizarea temelor.
- Stabilirea unui contact strâns cu părinții elevului. Fără a lucra cu el, corectarea va fi ineficientă.
- Recomandări părinților de a consulta specialiști pentru sporirea dorinței de a studia.
- Găsirea și oferirea timpului personal pentru elev în ajutarea lui la teme sau la citirea textelor.



Referințe bibliografice:

1. BĂLĂȘ-BAÇONȘCHI, Cristina. *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*. Note de curs. Cluj-Napoca, 2010;
2. CHITOROGA, Lucia. Specificul dificultăților de învățare. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare*. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor pentru totalizare a muncii științei și științei didactice a corpului profesoral-didactic, Vol. 1. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2015;
3. STEGĂRESCU, Lilia. Dificultățile de învățare ale elevilor de vârsta școlară mică. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Materialele conferinței, Ediția a 15-a, Vol 1, Chișinău, 5-6 iunie, 2021. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-76-345-5;
4. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. *Dificultățile de învățare în școală*. București: Ed. V/I Integral, 2007. ISBN 978-973-9341-98-1.

CZU 373.2:37.018.262

**ФОРМИРОВАНИЕ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ В ОБЩЕНИИ С РОДИТЕЛЯМИ
CREATING COMMUNICATION SKILLS IN COMMUNICATION WITH PARENTS
FOR DAYCARE EDUCATORS**

**Анжела ПОХИЛА, воспитатель-методист, I дидактическая категория,
Учреждение Раннего Образования № 2 «Улыбка», Бричень,
Республика Молдова**

Аннотация: Представленный в статье опыт работы УРО «Улыбка» города Бричень по формированию у воспитателей детского сада коммуникативных умений в сфере общения с родителями показал эффективность, так как содержит обобщенный исследовательский материал, интерактивные формы и методы, реализуемые методической службой детского сада.

Ключевые слова: профессиональная компетентность в общении с родителями, программа «Искусство общения с родителями», интерактивные методы

Abstract: Presented in the article work experience of URO "Ulybka" of Briceni in shaping the communicative skills of daycare educators in communication with parents has shown effective, as it contains a generalized research material, interactive forms and methods implemented by the methodological service of day care.

Keywords: professional competence in communication with parents, the program "Art of communication with parents", interactive methods

В современных условиях эффективное функционирование дошкольного образовательного учреждения невозможно без взаимодействия с семьями воспитанников.

Исследования молдавских ученых свидетельствуют о том, что в настоящее время эффективное взаимодействие воспитателей и родителей требует совершенствования: необходимо устранить недоверие, более глубоко изучать запросы родителей и трудности семейного воспитания, опираться на семейные ценности, партнерское взаимодействие, использовать разнообразные формы доверительного общения с родителями [1, 4, 6, 7]. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития профессиональной компетентности воспитателей детских садов в общении с родителями, определение содержания, средств и методов её повышения в системе непрерывного образования.



И.А. Зимняя отмечает, что педагогическое общение это «форма учебного взаимодействия», которое одновременно реализует «коммуникативную, перцептивную и интеллективную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств». Таким образом, педагогическое общение имеет коммуникативную основу [9].

Проблемой развития коммуникативных умений занимались Г.Б. Скок, О.В. Салкова, В.А. Кан-Калик, И. Гудлэд, S. May, S.Trenholm и др. Ведущую роль в совершенствовании общения воспитателя с родителями имеет методическая работа. Она является средством развития профессиональной компетентности воспитателей, характеризуется возможностью регулировать и целенаправленно осуществлять методические мероприятия; реализовывать индивидуальный подход к каждому педагогу, располагает возможностями немедленной актуализации полученных педагогами знаний и умений.

Анализ исследовательских работ Ş. Antonovici, M. Dumitrana, E. Grecu, M. Stănicăi других авторов позволяет утверждать, что в последние годы в практику методической работы дошкольных учреждений было внедрено много новых, эффективных форм и методов повышения профессионального мастерства педагогов: деловые игры; мозговые атаки; дискуссии в форме круглого стола, КВН, педагогический ринг, педагогическая гостинная, клубы и т.д. Особую популярность приобрело проведение брифингов, тренингов, викторин, конкурсов профессионального мастерства. В соответствии с задачами повышения профессиональной компетентности воспитателей в общении с родителями, в УРО «Улыбка» города Бричень, была разработана и внедрена программа, направленная на оптимизацию этого процесса. В программе были определены задачи формирования у педагогов всех структурных компонентов профессиональной компетентности в общении с родителями: личностного, содержательного и профессионально-деятельностного.

В основу разработки программы были положены концептуальные идеи, которые мы почерпнули в процессе изучения работ молдавских исследователей [3, 4, 9, 11]: ориентация проводимой работы на перестройку профессиональных установок на партнёрство воспитателей в общении с родителями; направленность методической работы на формирование у воспитателей мотивов и потребности в профессиональном совершенствовании в сфере общения с родителями; целостность процесса развития профессиональной компетентности, взаимосвязь теории и практики; сочетание в процессе подготовки воспитателей потенциала коллективной деятельности и их самообразования; взаимосвязь теоретической подготовки и создания условий для применения полученных знаний в практической работе с родителями. В ходе реализации программы мы стремились подбирать методы, способствующие активному участию всех педагогов в работе, при этом применялись как традиционные, так и инновационные.

На первых двух занятиях воспитателям было предложено самостоятельно оценить эффективность своего общения с родителями. Это было направлено на развитие их педагогической рефлексии. Для этого был разработан опросник «Мои

плюсы и минусы», направленный на самоанализ каждым воспитателем профессиональных затруднений в общении с родителями воспитанников и на основе этого определение актуальной тематики консультативной помощи.

Программа включала 12 занятий, на которых комплексно решалась проблема развития профессиональной компетентности педагогов в общении с родителями. Содержание программы «Искусство общения с родителями» представлено в Таблице 1.

Таблица 1. Содержание программы «Искусство общения с родителями»

Наименование блока	Задачи блока	Формы реализации
Личностный блок	Осознание воспитателями собственных ошибок и трудностей в организации общения с родителями воспитанников, формирование установки на партнёрское, доверительное, безоценочное взаимодействие с родителями.	Теоретический семинар в форме дискуссий (1занятие) Практикум общения педагогов с родителями (2 занятия)
Содержательный блок	Формирование у педагогов дошкольного учреждения системы знаний о семье, воспитательном потенциале современной молдавской семьи, особенностях семейного воспитания, специфике взаимодействия общественного и семейного воспитания, методах изучения семьи.	Лекции-беседы (2 занятия) Теоретический семинар в форме дискуссии (1 занятие)
Профессионально-деятельностный блок	Овладение воспитателями практическими умениями и навыками по диагностике особенностей семейного воспитания, организации педагогически целесообразного общения с родителями, овладение коммуникативными умениями, развитие культуры речи, наблюдательности, эмпатии, этикета.	Тренинг коммуникативных умений (2 занятия) Семинары-практикумы (3 занятия) Деловая игра

Методические мероприятия с педагогами проводились с частотой один раз неделю, индивидуальные консультации – регулярно, по мере поступления запроса. Содержание методических мероприятий сочеталось с решением стоящих перед дошкольным учреждением задач. Лекционная форма использовалась при решении задач развития содержательного компонента профессиональной компетентности. Она позволяет дать воспитателям определенные знания о семье, ее типологии, особенностях современных родителей, роли семьи в социализации детей и специфике семейного воспитания.

Важно, чтобы на лекциях воспитатели были не просто пассивными слушателями, а активными участниками проводимых мероприятий. В этой связи показали эффективность лекции-беседы, позволявшие педагогам включиться в процесс обсуждения, проанализировать собственный опыт. Ознакомление педагогов с эффективными формами общения с родителями, сопровождалось демонстрацией видеоматериалов (из сети Интернет, опыта работы воспитателей города и района Бричень).

Наибольший интерес среди педагогов вызвала лекция-беседа о современных методах успешного общения с родителями, которая перешла в

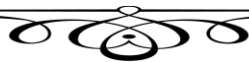


дискуссию. Активно воспитатели обсуждали ошибки родителей, приводили примеры их безграмотного поведения в отношении собственных детей и педагогов. В целом отмечалась негативная установка со стороны педагогов по отношению к родителям.

В этой связи важно подвести педагогов к мысли о том, что успех общения во многом будет определяться компетентностью, выдержанностью, тактом воспитателя. Для этого и необходима выработка кодекса, в котором может быть немного позиций, но они должны быть обязательными для выполнения. В процессе работы над Кодексом воспитатели предложили следующие позиции: всегда стремиться иметь приятный вид и хорошее настроение; стараться прочувствовать внутреннее эмоциональное состояние родителей; при встрече с родителями обязательно сказать что-нибудь положительное о ребенке – это даст возможность расположить родителей к себе; в процессе общения давать родителям возможность высказать своё мнение, не перебивать их; быть спокойным, эмоционально уравновешенным в процессе общения с родителями, быть примером воспитанности и такта. В этой работе очень актуальным является мнение V. Tabur, которая считает важным осознание воспитателями мысли, что с родителями легко строить общение, когда они заинтересованы в нем, когда с родителями налажен личностный контакт, созданы доброжелательные, доверительные отношения [4]. Так как работа семинаров-практикумов всегда имеет какой-то материальный результат, то в соответствии с этим определялась их тематика. Так, были организованы семинары-практикумы на темы «Методы исследования семейного воспитания», «Особенности разработки и проведения анкетирования родителей», «Приглашение к общению».

Так например, на семинаре-практикуме «Методы исследования семейного воспитания» педагоги ознакомились с таким методом изучения особенностей семьи и семейного воспитания, как «Рисунок семьи». Предварительно они предлагали детям нарисовать семью. Данные рисунки служили основой для проведения семинара-практикума. Воспитатели проявили большую заинтересованность, так как полученные в ходе обсуждения данные они могли сравнить с имеющимся собственным видением. Одним из эффективных методов изучения семьи и образовательных потребностей родителей является анкетирование. Семинар - практикум на эту тему был построен на основе рекомендаций О. Зверевой и Т. Кротовой [8]. На занятии воспитателями была совместно разработана анкета, которую затем распространили среди родителей.

Семинар-практикум «Приглашение к общению», кроме развития коммуникативных умений, формировал у педагогов умения в области подготовки пригласительных билетов на проведение мероприятий в детском саду: собрания, консультации, совместные с детьми мероприятия и т.д. Результативность семинаров во многом определяется правильно организованной подготовкой к нему и предварительной информацией. Целесообразно подготовить памятку участникам семинара, в которой указать тему, место и порядок проведения, перечень вопросов, над которыми необходимо подумать, обязательный список



литературы, с которой полезно предварительно познакомиться. Важно продумать методы и формы включения всех участников семинара в активное обсуждение темы. Для этого используются ситуативные задачи, работа с перфокартами, обсуждение двух противоположных точек зрения, работа с нормативными документами и др.

§ Antonovici в своей статье «*Comunicarea eficientă familie-grădiniță-copil*», рассматривая важность общения воспитателя с родителями дошкольников, указывает на необходимость проведения с воспитателями коммуникативных тренингов. Она считает, что они сочетают в себе учебную и игровую деятельность, в них много практики, что создает благоприятную среду для развития коммуникативных способностей и навыков [1]. В этой связи важно подобрать такие упражнения, чтобы они не просто заинтересовали воспитателей, а заставили делать выводы еще много дней после окончания тренинга. Только тогда такое обучение будет продуктивным. Проведенный с воспитателями коммуникативный тренинг был направлен на решение следующих задач: осознание воспитателями собственных достижений и проблем в общении с родителями; развитие способности воспитателей адекватно и безоценочно воспринимать родителей; содействие повышению уверенности в себе, снятию психологических барьеров в общении с родителями. Анализ показал его эффективность, поэтому в дальнейшей работе с воспитателями мы использовали упражнения тренингового характера. Эти упражнения были направлены на приобретение воспитателями коммуникативного опыта: умений перерабатывать информацию, отбирать нужное для работы с конкретной группой родителей; планировать программу деятельности на основе актуального содержания и нетрадиционных методов ее осуществления, прогнозировать ход и этапы предстоящего общения; преодолевать психологические барьеры, осуществлять дифференцированный подход к родителям при выборе методов общения; осознавать собственные трудности, развивать открытость, доверие, эмпатию, умение воспринимать родителей воспитанников такими, какие они есть.

Показал эффективность коллективный просмотр одной из форм общения с родителями, проведенный автором данной статьи. Это было родительское собрание на тему «Наш ребенок в будни и праздники». Подготовка к собранию включала в себя анкетирование родителей и изготовление приглашений совместно с детьми. В качестве основных методов активизации родителей использовались педагогические ситуации из их собственного воспитательного опыта. Приводим рекомендации, которые давались воспитателям для эффективного общения с родителями: беседу надо начинать с общих вопросов, обязательно приводить факты, положительно характеризующие ребенка; детально продумать ее начало, от которого зависит успех и ход; подбирать методы для конкретной семьи с учетом стиля семейного воспитания; создавать обстановку, располагающую родителя «излить» душу.

Коллективный просмотр завершило обсуждение. Воспитателям была предоставлена возможность высказать свои впечатления об увиденном, оценить.




Они единодушно отметили изменение активности родителей в процессе собрания, а также то, что такой метод, как анализ педагогических ситуаций, взятых непосредственно из родительского опыта является эффективным. Позитивным мы считаем то, что родители не просто делились опытом, но и советовали друг другу, как лучше поступить в той или иной ситуации, приводили примеры из своей родительской практики. Завязывались мини-дискуссии. После проведения собрания многие родители были заинтересованы в получении индивидуальных консультаций по различным проблемам воспитания.

Коллективный просмотр завершало обсуждение. Воспитателям была предоставлена возможность высказать свои впечатления об увиденном, оценить. Педагоги единодушно отметили изменение активности родителей в процессе собрания, а также то, что такой метод, как анализ педагогических ситуаций оказался действительно эффективным. Отсюда следует, что открытый показ дает возможность установить непосредственный контакт с воспитателями во время занятий, получить ответы на интересующие вопросы, проникнуть в творческую лабораторию воспитателя, стать свидетелем процесса педагогического творчества. С точки зрения воспитателей, одним из наиболее эффективных методов их профессиональной подготовки является игровое моделирование различных ситуаций, связанных с процессом общения с родителями.

Совместный анализ таких ситуаций, проигрывание их в разных ролях, помогало воспитателям по-другому взглянуть на общение педагогов и родителей.

В последние годы в методической работе детских садов широкое применение получил метод деловых игр. Основная идея деловой игры состоит в том, чтобы создать учебную ситуацию, в которой воспитатели, поставив себя на место родителей, смогли увидеть и оценить значение знаний в области коммуникативной деятельности, самостоятельно овладеть необходимым теоретическим материалом и применить полученные знания на практике. Благодаря тому, что деловая игра имеет соревновательный характер, активизируется воображение воспитателей, развивается их педагогическое мышление, что помогает им находить решения поставленной коммуникативной задачи. Участвуя в игре, воспитатели мотивированы на спонтанную коммуникацию, стимулированы на то, чтобы задавать и отвечать на вопросы.

С воспитателями была проведена деловая игра на тему «Родительское собрание». Большинство позитивно восприняло условную ситуацию, серьезно отнеслось к выполнению взятых на себя ролей. Педагоги, выполнявшие роли «воспитателей» и «родителей» стремились организовать игровое общение, опираясь на требования, разработанного ими Кодекса, учитывали интересы обеих сторон, реализовывали принципы партнёрства. В процессе внедрения программы значительное внимание уделялось осуществлению индивидуальной работы с педагогами. Для того, чтобы эта помощь была реальной, работа строилась на диагностической основе, с учетом результатов работы воспитателя за прошедшие годы и выявленных недостатков. Так, молодые педагоги выражали желание получить конкретную помощь в сложных ситуациях общения с родителями: их



интересовали вопросы налаживания с ними первичных контактов, способы обращения к родителям с конкретной просьбой, проведение бесед об индивидуальных особенностях в развитии ребенка с ОВЗ.

С этими педагогами проводились индивидуальные консультации, на которых осуществлялся совместный анализ опыта общения с родителями, подбирались эффективные пути улучшения организации общения.

М. Stănică в статье «Eficiența dialogului educatoare – familie în educație», указывает, что эффективным диалогом воспитателя с семьей, формирования их коммуникативных умений является игровое моделирование различных ситуаций, связанных с общением с родителями. Они эффективно способствуют развитию профессиональных компетенций, формирует умение аргументировано защищать свою точку зрения, анализировать и интерпретировать получаемую информацию, работать коллективно. Деловая игра также способствует привитию определенных социальных навыков и воспитанию правильной самооценки [6]. Совместный анализ таких ситуаций, проигрывание их в разных ролях, помогло воспитателям по-другому взглянуть на общение педагогов и родителей, на себе прочувствовать влияние коммуникативной деятельности партнёра.

В ходе подготовки воспитателей была проведена деловая игра на тему «Родительское собрание». Воспитатели позитивно восприняли условную ситуацию, серьезно отнеслись к выполнению взятых на себя ролей. Педагоги, выполнявшие роли «воспитателей» и «родителей» стремились организовать игровое общение, опираясь на современные требования: учитывая интересы обеих сторон.

В процессе внедрения программы значительное внимание мы придавали осуществлению индивидуальной работы с педагогами. Так, молодые педагоги выражали желание получить конкретную помощь в сложных ситуациях общения с родителями: их интересовали вопросы налаживания первичных контактов, способы обращения с просьбами к родителям, проведение бесед с ними об индивидуальных особенностях в развитии ребенка. С этими педагогами проводились индивидуальные консультации, на которых осуществлялся совместный анализ опыта общения с родителями, подбирались эффективные пути организации общения. Одним из показателей профессиональной компетентности воспитателей является способность к самообразованию, которое проявляется в том, что воспитатель не совсем удовлетворён своей деятельностью, осознаёт своё несовершенство и стремится к профессиональному росту. Эту работу методическая служба детского сада направила на то, чтобы сформировать у воспитателей потребность в повышении своей коммуникативной культуры, развитие умений в самопознании и самоанализе, а также владении способностью к рефлексии, направленной на осознание своих чувств и коммуникативных действий.

Опыт работы УРО «Улыбка» города Бричень даёт основание выделить следующие условия, которые способствуют развитию профессиональной компетентности воспитателей детского сада в общении с родителями



дошкольников: необходимо обеспечить комплексный подход в развитии компонентов профессиональной компетентности педагогов в области общения с родителями (личностный, содержательный, профессионально-деятельностный); необходимо использовать преимущества современных интерактивных методов методической работы, как ведущего средства развития профессиональной компетентности воспитателей в общении с родителями; следует использовать личностно-ориентированный подход в процессе повышения квалификации воспитателей, внедрять активные формы и методы в соответствии с задачами и содержанием учебного материала; учетом личного опыта педагогов, их знаний и умений, мнений и пожеланий.

Библиографические ссылки:

1. ANTONOVICI, Ștefania. Comunicarea eficientă familie-grădiniță-copil. In: *Tribuna învățământului*. 2005, nr. 783, p. 13;
2. ANTONOVICI, Ștefania. Relația părinți-educator. In: *Didactica pro...* 2009, nr. 5, p. 3.
3. Codul familiei al Republicii Moldova: în conformitate cu ultimile modificări și completări din Monitorul Oficial al Republicii Moldova: Actualizat la 01.03.2016; publicat: 26.04.2001. In: *Monitorul Oficial* 2016, nr. 47-48, 80 p. [online] [citată 15 oct. 2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112685&lang=ro;
4. DUMITRANA, M. *Copilul, familia și grădinița*. București: Ed. Compania, 2018. 124 p. ISBN 973-8119-53-7;
5. GRECU, E. Mame și educatoare. In: *Revista învățământului preșcolar*, 2009, nr. 3-4, pp. 177-183;
6. STĂNICĂ, Mariana. Eficiența dialogului educatoare-familie în educație. In: *Revista învățământului preșcolar*, 2003, nr. 3-4, pp. 66-68;
7. ȚABUR, Valentina. Procesul colaborării dintre grădiniță și familie. Importanța și caracterul obiectiv al educării copilului preșcolar în familie. In: *Grădinița modernă*. 2014, nr. 2, pp. 15-18. ISSN 1857-4610;
8. ЗВЕРЕВА, О. Л., КРОТОВА, Т. В. *Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект*. Москва: Творческий центр, 2005. 115 с. ISBN 9785994922613;
9. ЗИМНЯЯ, И.А. *Педагогическая психология*. М., 2000. 332 с.;
10. РОМАНОВА, И. Совершенствуем коммуникативно-речевые умения педагогов ДОУ. В помощь старшим воспитателям. В: *Дошкольное воспитание*, 2008, № 1, сс. 17-28.



Secțiunea V. EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ



CZU 378:37.014

FORMAREA PROFESIONALĂ ETNOPEdagogică A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI. FUNDAMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE PROFESSIONAL ETHNO-EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

**Valeriu CAPCELEA, conferențiar universitar, doctor habilitat,
Academia de Științe a Moldovei, Republica Moldova**

Rezumat: *Articolul analizează fundamentele teoretice și metodologice formării competenței etnopedagogice a cadrelor didactice, în baza studiului monografic, realizat de T. Panco, în cadrul studiilor de doctorat. Sunt evidențiate: valoarea și actualitatea problemei abordate, rezultatele științifice principale, logic argumentate și reflectate în cercetare.*

Cuvinte-cheie: *formarea profesională, formarea etnopedagogică, competența etnopedagogică, valori, cultura etnopedagogică*

Abstract: *The article analyzes the theoretical and methodological foundations of the formation of the ethnopedagogical competence of teaching staff, based on the monographic study, carried out by T. Panco, in the framework of her doctoral studies. The following are highlighted: the value and actuality of the problem addressed, the main scientific results, logically argued and reflected in the research.*

Keywords: *professional training, ethnopedagogical training, ethnopedagogical competence, values, ethnopedagogical culture*

În primul rând, este necesar să constatăm faptul că astăzi în științele educației, ca și în alte domenii ale științei contemporane, procesul de inventariere și de clasificare a faptelor, ceea ce a alimentat și a stimulat cercetările pe orizontală a fenomenelor, poate fi considerat încheiat. Actualmente știința poate fi îmbogățită cu noi date, mai ales, în urma cercetărilor în profunzime, pe verticală, care ar continua să explice însăși rațiunea de a fi a unui fapt ori fenomen social care să ne apropie cât mai mult de înțelegerea mecanismelor existenței și funcționării societății globalizate și a statului nostru care se află la etapa tranziției de la totalitarism spre democrație. Din punctul acesta de vedere, monografia *Этнопедагогическая компетентность. Теоретические и методологические основы формирования*, elaborată de Dna Tatiana Panco este cât se poate de oportună și binevenită, deoarece până în prezent lipsește un studiu interdisciplinar, o viziune pedagogică globală ce ar trata această problemă destul de spinoasă și controversată în toată complexitatea ei.

Vreau să remarc, în primul rând, valoarea și actualitatea problemei abordate, pe motiv că reformele sociale, politice și economice care se produc în societatea noastră ce se află în procesul de tranziție de la societatea totalitaristă la cea democratică actualizează necesitatea autodeterminării etnice și naționale, fapt care demonstrează importanța renașterii pedagogiei populare, educația în baza idealului popular, a valorilor naționale și a culturii etnice. Reieșind din aceasta, desigur că actualitatea lucrării este indiscutabilă.



Domeniul formării profesionale a viitoarelor cadre didactice implică dezvoltarea unui sistem de competențe profesionale (competența socio-pedagogică, psihologică, didactică și metodologică), care vor contribui la realizarea calitativă a activității profesionale și vor permite realizarea independentă și eficientă a obiectivelor educaționale.

Cercetarea examinează competența etnopedagogică, fiind apropiată de competența etnoculturală, care acționează ca o trăsătură de personalitate, exprimată în prezența unor cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile, iar competența etnoculturală a elevilor și învățătorilor – apropiată de definirea competenței etnopedagogice. Totodată competențele se examinează nu doar ca valori imanente, reprezentate de cunoștințe-capacități-atitudini, ci și în strânsă legătură cu trăsăturile caracteriale, comportamentele și aptitudinale ale subiecților, fapt reprezentat cu suficiență de modul în care este conceput și desfășurat experimentul de constatare și cel de formare, precum și de rezultatele acestora.

O deosebită importanță în activitatea profesională a pedagogilor o exercită competența estetică, cognitivă, comunicativă, interculturală și mai ales, etnopedagogică. Cadrele didactice moderne au nevoie de cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile. Suntem conștienți de importanța promovării culturii, idealului și valorilor etnice, de conștientizarea necesității autoidentificării culturale în contextul globalizării și diversității societății moderne multiculturale și polietnice. Mult mai evidentă devine preocuparea pedagogiei pentru domeniile formării competențelor, ele fiind finalitățile principale ale educației, nu sunt unicele, ci sunt adevărata finalitate a educației ce se referă la întreaga personalitate a celui educat. Alături de competențe, trăsăturile caracteriale și comportamentele, formate prin educație, precum și aptitudinile, talentele moștenite sunt evident dezvoltate prin acțiunile educaționale.

Dezvoltarea competenței etnopedagogice, componentele constitutive ale cărei sunt: cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile, apropiate de competența etnoculturală, demonstrează deosebita necesitate și relevanță a pregătirii etnopedagogice a învățătorilor în cadrul formării profesionale inițiale. Ori aceasta *reprezintă una dintre cele mai importante direcții ale politicii educaționale a Republicii Moldova și a altor țări europene.*

Actualitatea temei abordate este aprofundată, în special, de competența cercetătoarei privind operaționalizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. În acest context, autoarea răspunde la provocările din mediul educațional în care activează, ceea ce reprezintă o valoare în plus a cercetării; reușește să coreleze ideea principală cu direcțiile prioritare de cercetare-dezvoltare din țară, tendințele științei mondiale. Cercetarea abordează sistemic, complex și integral conceptul *formarea profesională etnopedagogică a învățătorului* stabilind fundamentele epistemologice ale acestuia [4].

Sub aspect aplicativ, rezultatele și concluziile investigațiilor efectuate în plan teoretic, sunt de un real folos pentru elaborări științifice noi în materia subiectelor tratate, aprofundarea studiilor în domeniul științelor educației, înțelegerea adecvată a obiectivelor și sarcinilor formării etnopedagogice ale învățătorilor, identificarea unor



soluții noi la probleme de fundamentare și formare etnopedagogică în contextul globalizării, modernizării și informatizării societății. Conceptele de „cultură etnică” și „cultură etnopedagogică”, ca probleme în contextul modernizării, depășirii moștenirii nefaste a lui „homo sovieticus”, a integrării europene a Republicii Moldova pot fi utile și pentru învățători în procesul de predare în condițiile societății post-moderne multiculturale și polietnice.

Sub aspect didactic, rezultatele obținute sunt utile pentru învățători în virtutea pregătirii personalului didactic pentru realizarea activității pedagogice la diverse niveluri de învățământ, începând de la cel primar până la cel gimnazial, liceal și superior, în pregătirea personalului didactic în procesul de formare profesională continuă și recalificare. Totodată, este propusă o viziune novatoare privind formula conținutului științific al conceptelor-cheie „cultura etnică” și „cultura etnopedagogică” „competență etnopedagogică” ca fundament pentru formarea etnopedagogică inițială și a componentei etnopedagogice a învățătorilor.

Merită toată lauda examinarea într-un subcapitol aparte intitulat *Этнические ценности – ключевой компонент этнопедagogической компетентности учителя*, care reprezintă o problemă foarte actuală ce se referă la lipsa unei înțelegeri profunde din partea unui segment larg al societății privind locul și rolul valorilor naționale în procesul de integrare europeană. Chiar numai expunerea sumară a unor aspecte ale problemelor abordate în lucrarea de față ne permite să afirmăm cu certitudine că ne aflăm în fața unei realizări științifice serioase [1].

Analiza conceptelor de „orientări valorice” și „valori etnice”, ca bază a competenței etnopedagogice, a permis cercetătoarei să abordeze subiectul pregătirii etnopedagogice din perspectiva manifestării durabile a valorilor morale prin asigurarea integrității procesului educațional holistic. Aceasta justifică idealul educațional al școlii din Republica Moldova care constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independentă de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”.

În opinia noastră, monografia în cauză va completa vidul, ce există încă la nivel epistemologic în ceea ce privește formarea profesională etnopedagogică a învățătorilor, cadrul teoretico-metodologic general al teoriei pedagogice ce ține de dimensiunea etnică și valorile naționale utilizate în procesul didactic. În același timp, au fost determinate reperele conceptual-teoretice de investigație a fenomenului etnopedagogic, care a oferit posibilitatea de a o analiza într-o nouă manieră operațional-aplicativă, relația dintre „cultura etnică” și „cultura etnopedagogică” în contextul tranziției societății noastre de la totalitarism spre democrație. Un merit considerabil a autoarei, constă în faptul că ea a încercat să fundamenteze conceptual de „cultură etnică” în contextul europeanizării societății, devenită problemă publică stringentă prin prisma integrării europene a statului nostru. În același timp, este propusă o viziune novatoare privind validarea experimentală a *Modelului de formare etnopedagogică inițială* fiind create și



utilizate principiile, condiții, criteriile de evaluare, indicatori, forme și strategii specifice pentru învățământul superior [3].

Prin modul cum a fost concepută și realizată, prin diversitatea problemelor abordate, prin bogăția de fapte și profunzimea lor cunoaștere, prin comentariile competente și pline de sugestii, prin ampla bibliografie, lucrarea se prezintă ca una originală, scrisă în cunoștință de cauză. Merită să fie menționată, de asemenea, exprimarea logică într-o frumoasă limbă literară, aparatul noțional adecvat, caracterul riguros și sistematic al aranjării materialului în capitole și subcapitole.

Un merit incontestabil al lucrării rezidă, în opinia noastră, în adoptarea și promovarea unei viziuni de ansamblu asupra problemelor examinate în monografie: faptele particulare, adică analiza modalității fundamentării teoretice, a elaborării și validării *Modelului de formare etnopedagogică inițială a învățătorului* sunt proiectate și investigate pe fundalul întregului. Autoarea a reușit să realizeze acest obiectiv prin cunoașterea temeinică nu numai a reperelor teoretice ale formării etnopedagogice a învățătorului, dar și a celorlalte micro sisteme ale acestui fenomen social specific, mai ales, a fenomenelor ce țin de „cultura etnică” și „cultura etnopedagogică”. În aceeași ordine de idei, lucrarea pe marginea căreia ne pronunțăm, e una dintre puținele recenzate de noi, în care poate fi urmărită o simbioză fericită a examinării unei problematice concrete cu luarea în discuție a unor aspecte generale, legate de raportul dintre „cultura etnopedagogică” națională în contextul în care integrarea europeană cu potențial de idee națională reprezintă o prioritate și procesele de globalizare care se desfășoară în epoca post-modernă. În felul acesta, eventualul investigator, luând cunoștință de monografia Dnei T. Panco, se va familiariza cu aspectele ce vizează statutul interdisciplinar și complex a raportului dintre „cultura etnică” și „cultura etnopedagogică” în epoca de tranziție de la societatea totalitaristă la cea democratică.

[../Valeriu/Desktop/Monografie_Panco_Tatiana_.docx - bookmark13](#) În general, consider că capitolul 3 constituie o realizare a lucrării în cauză, care se fundează din punct de vedere axiologic și reflectă legătura dialectică dintre abordările culturologice și competente, ce deosebește *Modelul pregătirii etnopedagogice a viitorilor învățători* de modelele și programele care există astăzi, care se bazează numai pe una din abordările enunțate anterior, care permit să înțelegem esența formării unui nou *Model a pregătirii etnopedagogice inițiale a viitorilor învățători*.

Nu poate fi contestată nici afirmația în ceea ce privește utilizarea unei terminologii univoce pentru denumirea conceptului de formare profesională etnopedagogică a învățătorului. Utilizarea noțiunilor implicate este cauzată, după cum conchide autoarea, fie de inconsecvența unor cercetări, fie de atitudinea formalistă față de existența în științele educației a termenului de „cultură etnopedagogică”, fie de utilizarea arbitrară a noțiunilor, fie de confundarea unor realități sociale diferite, fie de substituirea părții prin întreg și viceversa, fie de amalgamarea diverselor aspecte ale fenomenului investigat, fie de neglijarea superfluității, fie de diletantismul de care fac abuz unii cercetători pentru a-și justifica punctul de vedere, fie de utilizarea unor ne-termeni, dar cu accepție terminologică sau a unor termeni, dar nu cu accepția lor terminologică consacrată, fie de eclecticismul interpretării unor noțiuni pedagogice

fundamentale etc. În această ordine de idei, autoarea a încercat și a reușit să aducă lumină în problema utilizării noțiunilor pedagogice în general și a concepției de formare etnopedagogică a învățătorului a raportului dintre „cultura etnică” și „cultura etnopedagogică” a învățătorului, în mod special.

În concluzie, subliniem importanța și valoarea cercetării realizate, precum și perspectivele deschise pentru domeniul formării profesionale cadrelor didactice. Putem conchide, că lucrarea constituie un studiu integral, de sine stătător, finalizat, cu concluziile și recomandările concrete, care, fără îndoială, va provoca noi intenții de a cerceta tema respectivă din partea pedagogilor, etnologilor, sociologilor, eticienilor etc.

Referințe bibliografice:

1. PANCO, T. Formation of the ethno-pedagogical competence in the system of professional training of future teachers. In: *Areas of scientific research among young academics*. Krakow: Scriptum, 2021, pp. 151-162. ISBN 978-83-66812-45-1;
2. КАПЧЕЛЯ, В. М. *Национальные традиции: сущность, генезис, перспективы развития*. Кишинев: Штиинца, 1991. 123 с. ISBN 5-376-00872-X;
3. ПАНЬКО, Т., СИЛИСТРАРУ, Н. Концептуальные основы педагогической модели профессиональной этнопедagogической подготовки будущих учителей. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria Științe ale Educației, 2020, № 9 (139), с. 94-100. ISSN 1857-2103;
4. ПАНКО, Т. Педагогические условия формирования этнопедagogической компетентности будущих учителей в Республике Молдова. В: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, Кишинев, 2020, № 1(19), с. 150-161. ISSN 1857-0623.

CZU 37.043

**DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT
THE INTERCULTURAL DIMENSION OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Ludmila COTOS, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: În această lume dinamică și în continuă schimbare, școlile înțeleg pe deplin necesitatea de a evolua și de a inova pentru a oferi elevilor cele mai bune practici educaționale. Școlile interculturale promovează subiecte internaționale de educație, construind o bază solidă de înțelegere culturală. Cultura școlii trebuie să se schimbe pentru a găzdui elevii din culturi diferite și pentru a-i face pe toți să simtă un sentiment de egalitate. În articol sunt abordate cele mai relevante caracteristici ale școlii contemporane care tind să promoveze educația interculturală.

Cuvinte-cheie: educație interculturală, școală interculturală

Abstract: In this dynamic and ever-changing world, schools fully understand the need to evolve and innovate to provide the best educational practices for students. Intercultural schools promote international topics of education, building a strong foundation of cultural understanding. The culture of the school needs to change to accommodate students from different cultures and make everyone feel a sense of equality.

Keywords: intercultural education, intercultural school

În lumea modernă se evidențiază procesele de globalizare și integrare, se stabilește un nou tip de interacțiune interetnică, interculturală. Spațiul multicultural al vieții umane devine o trăsătură integrală a lumii industrializate moderne. Se actualizează problema educației multiculturale, care corespunde tendințelor moderne de dezvoltare socio-politică, este caracteristica sa integrală, arată contradicția tot mai mare dintre creșterea nivelului de multietnicitate a mediului social în care o persoană



trăiește și lucrează, și nepregătirea lui pentru aceste schimbări. În acest sens, problema eficienței conducerii unei instituții de învățământ general într-un mediu multicultural este de o relevanță deosebită.

Realitățile moderne și originalitatea situației istorice din Republica Moldova inițiază noi scopuri și obiective ale educației, a căror soluție depinde în mare măsură de managementul procesului educațional într-o școală de învățământ general.

Mobilitatea socială a cetățenilor determină necesitatea dezvoltării unui dialog al culturilor și tradițiilor, obiceiurilor și mentalităților, religiilor și sistemelor pedagogice, prin urmare, în sistemul de dezvoltare educațională, educația orientată spre personalitate de tip multicultural este luată ca bază pentru modernizarea industriei.

Toate condițiile necesare pentru modernizarea educației pe principiile multiculturalismului devin deosebit de semnificative și ar trebui să acopere toate nivelurile de învățământ (de la preșcolar până la vocațional). În acest sens, de interes sunt instituțiile de învățământ care dezvoltă și utilizează atât elemente individuale ale procesului educațional, noile programe educaționale, tehnologii inovatoare, cât și modele holistice ale sistemelor pedagogice școlare construite pe principiile multiculturalismului. Totuși, fragmentarea experienței inovatoare, fragmentarea acesteia, limitările de resurse și informații nu permit rezolvarea problemei fără mijloace eficiente de gestionare a dezvoltării educației multiculturale.

Tematica educației interculturale este strâns legată de regimul drepturilor omului întrucât valorile pe care le presupune, în primul rând dreptul la demnitate al oricărei persoane și respectarea dreptului la identitate, dar și prin obiectivele urmărite, se încadrează, în viziunea UNESCO, în paradigma educației pentru cetățenie și pentru drepturile omului. Ea este în același timp legată și de programele educației pentru pace, a educației pentru mediu și pentru dezvoltare durabilă, aducându-și contribuția la dezvoltarea unei culturi mondiale bazate pe toleranță și conviețuire pașnică.

Conform lui S. Nieto (1996), educația interculturală se legitimează prin următoarele *characteristic fundamentale*:

- „este educație antirasială;
- este educație de bază;
- este importantă pentru toți elevii;
- este atotcuprinzătoare;
- este educația pentru justiție socială;
- este un proces;
- este o pedagogie critică” [Apud 5, p.191].

Necesitatea creării unui sistem de management eficient pentru o școală multiculturală bazat pe o abordare centrată pe elev se datorează unui număr de contradicții între:

- organizarea tradițională a procesului de învățământ și necesitatea abordărilor inovatoare ale managementului unei școli multiculturale în condiții socioculturale moderne;



- nevoia existentă de suport teoretic și metodologic pentru gestionarea dezvoltării educației multiculturale la nivel instituțional și posibilitatea de a-l îndeplini în practica educațională reală;
- abordări stabilite în mod tradițional ale managementului școlar și procese inovatoare în dezvoltarea unei școli multiculturale în fața fluxurilor de migrație crescute;
- nevoia tot mai mare de implementare a unei abordări orientate spre personalitate a managementului și practica existentă de funcționare a sistemului de conducere comandă-administrativ;
- între practica efectivă de implementare a abordărilor inovatoare în managementul unei școli multiculturale și lipsa unei generalizări teoretice și a unei descrieri științifice a acestei experiențe.

Școala are rolul de a forma indivizi adaptați și adaptabili la mediul social propriu unui cadru temporal și spațial delimitat. Educația este astfel procesul prin care indivizii învață să funcționeze în mediul lor social, prin transmiterea normelor sociale și a regulilor explicite sau implicite ale culturii naționale.

Școala este instituția în care educația interculturală prinde contur, unde se învață principiile vieții în comun, drepturile omului, conceptele cheie ale societății actuale: interculturalitate, multiculturalitate și, implicit, cultura și diversitatea, promovarea deschiderii către o societate tolerantă. Instituțiile școlare au datoriade a promova interculturalitatea din perspectiva educațională, ca instrument de „apropiere a educației de viața de zi cu zi, de problemele semnificativ ale vieții reale” [1, p. 74].

Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate ce trebuie fructificată în mediul școlar. Optica se schimbă: fiecare copil are dreptul, individual, să-și cultive limba, tradițiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi abstracte, dezincarnate sau folclorizate, ci la culturi vii, puse acum în relație cu modelul cultural dominant. Concepția fixistă și oarecum reificată asupra culturilor este depășită [7, p. 166].

C. Cucuș menționează că școala interculturală reprezintă „un spațiu axiologic prin excelență, un câmp de negociere și validare valorică. Actorii implicați în procesul paideutic își etalează diverse atitudini, preferințe, interese și propun modele comportamentale dezirabile” [2].

În aceeași ordine de idei, S. Roșca abordează școala ca „principal instrument de socializare, devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială. Gestionarea cât mai operativă și timpurie a diferențelor obligă cu necesitate la întronarea unui model educativ care să favorizeze întâlnirea și cooperarea între mai mulți parteneri [7, p. 167].

Dubla funcție a școlii, de educare și instruire, trebuie să asigure dezvoltarea maximă a fiecărui elev, asigurându-se că, culturile să fie transmise în spiritul deschiderii către ceilalți. Câteva reforme ale sistemului educațional recomandă utilizarea metodelor de predate inductive centrate pe interesele elevului. Aici avem nevoie să vedem cât de mult experiența directă poate fi folosită pentru a crește respectul pentru diferență și sensibilitatea interculturală. Apoi, profesorul, ca agent central al schimbării, ar trebui să ofere experiențe de învățare și oportunități ce promovează și acceptă toate culturile în



spiritul democrației. Astfel educația interculturală ar trebui să fie obiectul tuturor școlilor din societatea de azi. Dacă nu ținem cont de acest lucru riscăm să creăm o uniformitate împovărătoare ce este bazată pe segregare și elitism.

Școala interculturală poate deveni un spațiu al interacțiunilor și întâlnirilor benefice și reciproc avantajoase pentru toți cei implicați în procesele ei, un spațiu al egalizării șanselor de acces și de reușită ale tuturor elevilor. În acest context, eforturile educației interculturale sunt lăudabile, pentru că încearcă să dezvolte în rândul elevilor abilități de acțiune socială și capacitatea de a lua decizii corecte” [Ibidem].

Pentru a înțelege mai bine necesitatea organizării vieții școlare după modelul diversității este necesar să se facă o comparație cu modelul școlii tradiționale, trecând în revistă factorii implicați în procesul educațional din școală.

1. Școala tradițională îi privește pe elevi ca pe niște indivizi „care nu știu nimic și care trebuie să învețe tot ce li se oferă (copilul este asemenea unei cutii goale care urmează să fie umplută)” (Jenkinson, 1997). De cealaltă parte, școala pentru diversitate tratează elevii ca pe niște participanți activi la elaborarea informației și cunoștințelor cuprinse în conținutul învățării (elevii sunt asemenea unor exploratori care, sprijiniți de profesori, ajung să descopere singuri conținutul învățării); astfel, participarea elevilor stimulează activarea structurilor cognitive implicate în rezolvarea unor categorii mai largi de probleme ale vieții de zi cu zi, fiind valorificate experiențele lor personale și achizițiile anterioare.
2. În modelul tradițional, școala este privită ca fiind locul unde are loc învățarea, fără a menaja copiii în fața volumului de cunoștințe care trebuie asimilat necondiționat și reprodus ulterior. Școala pentru diversitate este deschisă unor situații stimulante, fiind mai flexibilă și cu o ofertă mai variată din punctul de vedere al ocaziilor de învățare; actul învățării nu mai este privit ca fiind ceva impus, ci capătă o serie de semnificații noi datorită posibilităților de selecție și „negociere” a tipurilor de învățare adaptate cerințelor și posibilităților fiecărui elev în parte.
3. În modelul tradițional, profesorul este considerat o autoritate care deține adevărul și care, în actul predării, împărtășește acest adevăr și elevilor. Școala pentru diversitate vede în profesor o sursă de experiență pentru copii, care mediază între cunoașterea valorilor culturii umane și elevii clasei. De asemenea, „profesorul devine și un gen de cercetător interesat de resursele existente în comunitate, care pot fi exploatate în actul învățării, și de posibilitățile prin care mijloacele de învățământ pot fi corelate cu aceste resurse” (Jenkinson, 1997).
4. În modelul tradițional (cel puțin în condițiile țării noastre), relațiile familiei cu școala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condițiile școlii pentru diversitate, părinții participă direct la viața școlii și pot influența anumite decizii care privesc actul educațional². Absența sau indiferența părinților în ceea ce privește problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de incluziune școlară; în acest sens, apar o serie de dificultăți ca urmare a atitudinii de rețineră sau a neîncrederii părinților care sunt tributari unor reprezentări/mentalități eronate cu privire la viața și evoluția școlară a unui copil [3, p. 71].

Obiectivele școlii interculturale sunt următoarele:



- *Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare.* Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitată instituirea primatului unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu în condițiile coexistenței mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca școala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.
- *Prezervarea unității școlii.* Specificitatea școlii interculturale, privitor la atitudinile asimilaționiste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză să rămână închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacțiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moștenirii culturale, acest tip de școală își propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidențieze pe toate în diferențele specifice, cu bogățiile indispensabile. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de școală se cere a fi înțeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată [4, p. 111].

În viziunea lui C. Cucos, obiectivele majore și generice ale educației interculturale la nivelul școlii:

- Păstrarea și apărarea diversității culturale. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor se va concentra pe pluralitatea culturilor; nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia.
- Formarea competențelor interculturale ale cetățenilor [2, p. 159].
Școala interculturală presupune următoarele caracteristici și direcții:
- reprezintă un spațiu al comunicării și al respectului pentru cei diferiți; toți elevii sunt valorizați și stimulați să-și dezvolte propriul potențial, au oportunități egale de învățare, sunt favorizate interacțiunile între elevi, schimbul cultural, munca în echipă;
- cultura școlii este favorabilă promovării diversității; principiul respectului pentru diferențe sau cel al egalității șanselor fundamentează toate acțiunile și inerațiunile din școală;
- cadrele didactice promovează dialogurile interculturale în interiorul clasei; prin valorificarea specificității fiecărui elev și gestionează adecvat diferențele culturale dintre medii;
- în școală se desfășoară activități școlare și extrașcolare care solicită adecvat toate categoriile de elevi, care țin cont de specificul acestora, de resursele culturale pe care aceștia le pot aduce în spațiul școlii, din comunitatea din care fac parte;
- curriculumul este intercultural, atât în dimensiunile sale explicite, dar și în ceea ce privește aspectele „ascunse”;
- mediul de învățare al școlii stimulează dezvoltarea și participarea adecvată la viața școlară a fiecărui elev, indiferent de apartenența sa culturală; școală



funcționează clase multiculturale, echilibrat structurate și nicidecum segregate pe criterii etnice;

- în spațiul clasei sunt organizate grupuri mixte din punct de vedere cultural, fără separarea elevilor minoritari în spatele clasei sau în poziții dezavantajoase;
- școala este a tuturor elevilor și a întregii comunități [2].

Astfel, școala interculturală se concretizează prin atitudini și comportamente specific interculturale, precum:

- Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit – capacitatea de a trăi experiențe noi.
- Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin – a depăși obiceiul de a-l percepe pe altul prin modul nostru obișnuit de a simți sau gândi.
- Acceptarea celui alt ca fiind „alter”/„altul” – a depăși obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic sau de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.
- Trăirea situațiilor ambigue, ambivalente și alungarea fricii față de altul – deși situațiile ambivalente/ ambigue ne derutează, ne provoacă frică, aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului și pentru a-l primi pe celălalt.
- Aptitudinea favorabilă de a experimenta – ne putem apropia de altul având curajul de a experimenta, explorând moduri existențiale diferite.
- Capacitatea de relativizare a propriului sistem de referință – privirea spre altul este determinată de sistemul referențial socio-cultural; cu cât ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât vom fi mai deschiși la ceilalți.
- Neacceptarea utopiei „discursului comunicațional egalitar” – în caz de divergențe de interese nu trebuie să cedăm principiului după care cel mai tare își pune puterea la încercare, în fața celui mai slab; dimpotrivă, trebuie continuată discuția până când cele două părți se regăsesc pe un proiect comun.
- Aptitudinea de a asuma conflicte – există două tipuri de conduite în cazul divergențelor de interese: una de a refuza să vezi realitatea, punând-o între paranteze, alta de a transforma divergența în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și rezolvate într-o manieră productivă.
- Capacitatea de a recunoaște și a relativiza propriile repere etno și socio-centriste – nu înseamnă renegarea propriilor tradiții, ci a nu le transforma în ceva absolut.
- Performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou – nu trebuie renunțat la propria identitate (de român, ungur, rom etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identități mai înglobante, precum cea de european, cetățean al lumii etc [6].

Abordarea interculturală în școală implică o serie de cerințe și strategii, precum:

- strategii privind prevenirea fenomenelor de segregare culturală;
- stabilirea de obiective educaționale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucție și autoeducație. Trebuie să se cultive atitudinile și abilitățile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate și diversitate;
- revizuirea conținuturilor programelor de educație, prin introducerea unor direcții interculturale asupra unor discipline de învățământ, precum istoria, geografia, literatura, artele și chiar științele; introducerea în curriculum-urile școlare de



noțiuni ale diversității culturilor și unității umanității; valorificarea tuturor particularităților semnificative, a comportamentelor care sunt susceptibile de toleranță, de incorporări multiculturale;

- extinderea strategiilor și metodologiei didactice prin metode și tehnici didactice flexibile, stimulative și compatibile cu deschiderea interculturală.

Cadrele didactice cunosc cel mai bine comunitatea școlară și particularitățile culturale ale elevilor. În funcție de obiectivele educaționale vizate și de coordonatele și variabilele comunitare concrete, putem identifica trei situații:

- în comunitățile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze spre scopuri terapeutice, prin care să se stingă unele conflicte și să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate și puse în practică de școală, biserică, diferitele organizații și fundații culturale, eventual prin colaborare și complementaritate a acțiunilor;
- în comunitățile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înțelegerea mutuală, colaborarea și deschiderea interetnică. Acțiunile practice țin de instituțiile de bază și de inspirația, bunăvoința și bunăcredința cetățenilor de etnii diferite;
- în comunitățile locale monoculturale și omogene etnic, se necesită o pregătire prealabilă pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor și interacțiunilor viitoare, posibile.

De asemenea școala prietenoasă fiecărui copil, ar trebui:

- să asigure o bună integrare în comunitatea școlară a elevilor nou-veniți, oferindu-le condiții insituționale și suport pentru inserție și pentru airmarea propriei culturi în noul mediu;
- să ofere contexte și oportunități pentru cunoașterea așteptărilor și a capacităților elevilor noi, dar și pentru valorificarea eicientă a acestora;
- să aibă un regulament ce prevede proceduri interne accesibile pentru elevul nou-venit;
- să inițieze acivități extracurriculare care ar contribui la o mai bună cunoaștere reciprocă;
- să organizeze evenimente care ar uni elevii, indiferent de etnie, confesiune etc.;
- să desfășoare zile ale etniilor, fesivaluri, în cadrul cărora etniile respective să ie prezentate din diverse perspecive. (1. Săptămîna etniilor conlocuitoare în Republica Moldova 2. Expoziție de literatură în domeniu 3. Excursii temaice la muzee, în localități relevante etc. 4. Concursuri de erudiție, sportive etc., pentru elevi și cadre didactice 5. Expoziții de desene, de lucrări arisice 6. Concursul Bucătăria etniilor din Republica Moldova 7. Acivitate ludică În lumea poveșilor popoarelor lumii 8. Ore temaice de dirigenție, precedate de un careu solemn 9. Lansare a Centrului de Informare Armonie prin diversitate).

Fiecare manager școlar/cadru didactic trebuie să aibă inițiative concrete, în funcție de context, pentru generarea și întreținerea respectului reciproc, toleranței interculturale și interetnice.



Perspectiva interculturală se adresează tuturor, nu doar minoritaților. Nu e suficientă realizarea de lecții sau activități extrașcolare care au ca obiectiv cunoașterea specificului cultural al unei comunități - e necesară participarea, implicarea, nu doar „vizionarea”, deci e importantă integrarea unei perspective interculturale în ansamblul activităților școlare, la diferite discipline, în activități extrașcolare, în aspectul și climatul școlii, adică deschiderea școlii față de comunitate (între profesori și elevi, elevi și elevi, profesori și profesori).

În școlile noastre, este recunoscută necesitatea unor metode de învățare mai flexibile și mai incluzive, pe măsură ce populația de elevi devine din ce în ce mai diversă. Educația este necesară pentru a cultiva un mediu școlar care să răspundă nevoilor și cerințelor tuturor grupurilor, sociale și culturale și să conducă la interacțiunea creativă a tuturor elevilor. În plus, trebuie să pregătească elevii ca cetățeni ai unei societăți multiculturale, care vor respecta diversitatea și, în același timp, își vor menține identitatea culturală.

Referințe bibliografice:

1. CIOLAN, C. *Pași către școala interculturală*. București: Editura Corint, 2000. 74 p.;
2. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Ed. Polirom, 2000. 159 p.;
3. GHERGUȚ, Alois. Școala pentru diversitate și educația pentru toți. In: *Dialog teologic*. 2013, nr. 32, p. 71. ISSN 1453 – 8075;
4. HANOUN, Hubert. *Les Ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris: Les Edition ESF, 1987;
5. MARINESCU, Mariana. *Noile educații în societatea cunoașterii*. București: Pro Universitaria, 2013. 270 p. ISBN 978-606-647-618-8;
6. NEDELICU, A. *Învățarea interculturală în școală*. Ghid pentru cadrele didactice. București: Humanitas, 2004. 205 p. ISBN 973-8289-95-5;
7. ROȘCA, Simion. Paradigma interculturală în educație. In: *Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane*. 9-10 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Academia de Administrare Publică, 2020, pp. 161-174. ISBN 978-9975-3492-0-8.

**FACTORII DECISIVI ÎN EDUCAȚIA PENTRU DEZVOLTARE EMOȚIONALĂ A
COPILOR RROMI
DECISIVE FACTORS IN EDUCATION FOR THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF
RROMI CHILDREN**

**Marieta HÂRȚESCU, inspectoare școlară pentru rromi,
Inspectoratul Școlar Județean, Bacău, România**

Rezumat: *Articolul prezintă abordări teoretice ale factorilor decisivi în educația pentru dezvoltare emoțională a copiilor rromi. Condiția specifică a rromilor crează impedimente în dezvoltarea socio-afectivă a acestora generând probleme de inserție socială a acestora. Factorii descriși în conținutul articolului permit trasarea unor direcții de acțiune strategică în educația emoțională a copiilor rromi. Din aceste considerente educația în spiritul culturii emoționale va crea premisele formării unor competențe sociale la copii rromi ce vor favoriza o mai bună angajare a acestora în autoeducație pe termen lung.*

Cuvinte-cheie: dezvoltare, emoții, educație, copii rromi

Abstract: *The article presents theoretical approaches to the decisive factors that can intervene in education for the emotional development of Roma children. The factors identified in the content of the article allow drawing some directions of strategic action in the emotional education of Roma children. The specific condition of the Roma generates certain impediments in their socio-emotional development, generating problems of their social insertion. For these reasons, education in the spirit of emotional culture will create the premises for the formation of emotional skills in Roma children, which will favor their better engagement in self-education in the long term.*

Keywords: development, emotions, education, Roma children

Educația pentru dezvoltare emoțională vizează o nouă dimensiune a educației, care se referă la formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ) și sănătatea mintală, la care se adaugă interesul pentru dezvoltarea inteligenței emoționale stimulat de tendințele de reconsiderare a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională din perspectiva asigurării sănătății mintale: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare și dezvoltare a educației în spiritul promovării culturii emoționale în învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat, în diverse ocazii, de cadrele didactice sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională.

Contextul socio-istoric al educației copiilor rromi vizează respectarea drepturilor copiilor rromi la educație și constituie principala condiție pentru îmbunătățirea situației acestora. Comunitatea rromă de-a lungul istoriei s-a dovedit că este una din cea mai puțin educată minoritate din România. Mulți dintre acești copii au o educație minimă, nu au finalizat decât școala primară. Numărul analfabeților din cadrul acestei comunități este semnificativ: 44% din bărbați și 59% din femei sunt analfabeți (Zamfir, E. și Zamfir C., 1993, p. 39). În timpul regimului comunist educația era obligatorie pentru toți copiii până la vârsta de 15 ani (primele opt clase) o politică care, dacă s-ar fi aplicat și



minorității rrom, nu ar fi lăsat loc discriminării. Înainte de 1989 limba de predare în instituții de învățământ era româna și, deși teoretic elevii puteau învăța în limba lor maternă, limba rromani a fost introdusă în școli numai după 1990.

Problematika educației pentru dezvoltare emoțională a copiilor rromi constituie una din provocările cu care se confruntă mediile social-economice și culturale sau civice din societate, care face parte dintr-o problemă mai largă a copiilor aflați în situații de excluziune, de marginalizare din diferite motive necesitând abordări nuanțate în funcție de mai mulți factori specifici: mediu de rezidență, apartenență la un grup minoritar etnic, apartenență la o grupare socială cu un status economic minim etc.

Sărăcia din familiile rrom, prejudecățile existente în mentalitatea populației, rezistența la educație a părinților rromi contribuie la marginalizarea copiilor rromi, limitarea accesului pentru șanse egale la care au dreptul copiii [22].

Emoțiile constituie estimări sau raționamente pe care oamenii le fac asupra lumii, implicând o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment sau a unei circumstanțe. Această apreciere depinde de factori legați de cultura, educația și de personalitatea subiectului. *„Natura a dezvoltat emoțiile noastre în decursul unei evoluții de milioane de ani. Ca o consecință a acestui fapt, emoțiile noastre funcționează astăzi ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat”*, menționează M. Rocco [24].

Cu alte cuvinte, prin emoții judecăm lumea ca fiind plăcută sau neplăcută, bună sau rea, agresivă sau concesivă, ajustând toate acestea la un sistem de valori. A fi curajos, fricos, voios, trist, rușinat, mânios, tolerant, optimist, echilibrat, etc., toate acestea sunt judecăți emoționale asupra unor situații sau împrejurări.

Iată de ce, cei care reușesc să-și administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de sine par să aibă astfel un avantaj larg și cuantificabil în ce privește menținerea sănătății, reușita în relațiile interpersonale și realizări mai bune în viață. Emoțiile determină comportamentul omului în anumite medii sociale, ajutându-l în stabilirea scopurilor vitale.

În opinia D. Goleman *„Emoțiile apar în interacțiunea individului cu mediul, fiind o exprimare comportamentală a gradului de adecvare între nevoile individului și context. Emoțiile au rol adaptiv, pentru că ele mobilizează toate resursele pentru a restabili o stare de echilibru a organismului”* [Apud 8].

De asemenea, Abraham Maslow (1950) psiholog umanist, atrage atenția că autocunoașterea emoțională are un rol foarte semnificativ în dezvoltarea personalității, desemnând că fără emoții nu există motivare și perseverență, fără emoții nu putem înțelege multe dintre reacțiile noastre și ale celorlalți, fără emoții nu putem rezolva probleme și lua decizii în acord cu valorile noastre și ale celorlalți [Apud 8, p. 37].

Facilitățile școlare care ar putea intermedia cu succes deficiențele lingvistice sunt fie inexistente sau nu sunt disponibile. Rromii au cea mai mare nevoie de astfel de facilități. În unele state membre, fetele rrom abandonează școala mai devreme decât băieții. De-a lungul educației lor, o mare parte a copiilor rromi se confruntă cu hărțuiri emoționale din partea colegilor lor, a cadrelor didactice, precum și din partea părinților ne-rromi, un fapt care reține mai multe familii de rromi de la înscrierea copiilor lor în



școală. În timp ce formele flagrante de separare în noile state membre pot rezulta din politicile de excludere, problemele legate de abandonul timpuriu sunt indicatori de discriminare structurală sau instituțională.

Emoția influențează pozitiv gândirea, dând prioritate direcționării atenției asupra informațiilor importante, asigurând interacțiunea emoțiilor cu procesele cognitive. În același timp are loc și facilitarea rezolvării problemelor, explicarea conținuturilor, luarea în considerație a mai multor puncte de vedere, anticiparea modului în care s-ar simți o persoană în anumite circumstanțe ajutându-l în luarea de decizii.

Dezvoltarea socială și emoțională a copilului școlar presupune învățarea rolurilor sociale și a modalității de interacționare. Școlarii se confruntă cu afirmarea identității, descoperirea eului și integrarea în societate. Orizontul copilului se lărgeste în afara familiei, incluzând acum și școala. În perioada școlarității copilul devine mai independent de familie și principala preocupare a sa sunt prietenii și relațiile cu învățătorul și colegii.

La vârsta școlară copilul reușește să-și exprime emoțiile și trăirile, are o gândire mai sofisticată și începe să se compare cu alți copii de aceeași vârstă. O relație pozitivă cu părinții îl încurajează pe copil să se simtă în siguranță pentru a se aventura în afara teritoriilor familiare – școlarii mici sunt încrezători, siguri de capacitățile lor. În procesul învățării școlare trebuie să proiectăm și să aplicăm acele strategii care să pună în mișcare simțurile și mintea, să realizăm o învățare formativ-creativă care presupune participarea conștientă atât a emițătorilor cât și a receptorilor. Oamenii sunt nu numai ființe gânditoare, raționale, ci și ființe sentimentale, care reflectă relațiile în mediu sub formă de trăiri și atitudini. Tocmai prin această afectivitate omul se deosebește de celelalte ființe, de roboți și de calculator [5, p. 39].

Eșecul mai multor actori din cadrul sistemului școlar de a oferi educație incluzivă și așteptările reduse pentru copiii romi în comparație cu majoritatea elevilor constituie o discriminare instituțională. Aceasta, la rândul său, duce la absenteism și abandon școlar, adică o excludere a romilor de la școală, responsabilitatea întotdeauna fiind examinată în cadrul instituțional. Capacitatea de a comunica eficient și de a construi relații interpersonale pozitive este arta inteligenței emoționale ce rezumă cadrul acestei componente.

Astfel, fiecare are posibilitatea de a crea propriile relații, folosind elementele menționate până acum: ne fixăm scopurile, ne canalizăm energia și emoțiile în funcție de scop (folosind empatia ca instrument), ne exprimăm și identificăm emoțiile într-un mod coerent. M.J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander în studiile sale aduc argumente privind valoarea inteligenței emoționale pentru activitatea cadrelor didactice. În opinia acestor autori, *„Alfabetizarea emoțională este imperativul primordial al tuturor cadrelor didactice”*.

Dezvoltarea socio-emoțională a școlarii de etnie romă presupune învățarea rolurilor sociale și a modalității de interacționare. Școlarii se confruntă cu afirmarea identității, descoperirea eului și integrarea în societate. Orizontul copilului se lărgeste în afara familiei, incluzând acum și școala. În perioada școlarității copilul



devine mai independent de familie și principala preocupare a sa sunt prietenii și relațiile cu educatorul / profesorul și colegii.

La vârsta școlară copilul reușește să-și exprime emoțiile și trăirile, are o gândire mai sofisticată și începe să se compare cu alți copii de aceeași vârstă. Relațiile pozitive cu părinții îi încurajează pe copii să se simtă în siguranță pentru a se aventura în afara familiei – școlarii mici fiind încrezatori și siguri de capacitățile lor [Ibidem].

În procesul învățării școlare trebuie să proiectăm și să aplicăm acele strategii care să pună în mișcare simțurile și mintea, să realizăm o învățare formativ-creativă care presupune participarea conștientă atât a emițătorilor cât și a receptorilor. Oamenii sunt nu numai ființe gânditoare, raționale, ci și ființe afective, sentimentale, care reflectă relațiile dintre ei și mediu sub formă de trăiri și atitudini. Tocmai prin această afectivitate omul se deosebește de celelalte ființe, de roboți și de calculator [23, p. 39].

Afectivitatea, în ansamblul ei are o funcție foarte importantă: ea permite o reglare promptă și eficace a comportamentului. O emoție, chiar lipsită de intensitate, schițează imediat un început de acțiune, înainte ca o deliberare conștientă să înceapă. Chiar dacă nu trebuie să ne lăsăm ghidați numai după afecte, există situații în care nu e timp de reflecție și reacționăm în funcție de afectul dominant, care poate fi uneori salvator [1, p. 223].

Emoțiile traduc un specific al relațiilor noastre cu un obiect sau o situație. Ele pot fi declanșate de o împrejurare reală sau imaginară. Intensitatea lor poate fi foarte variată: vagă, mijlocie și foarte mare. Cele din urmă, numite și emoții șoc, sunt: frica, furia, tristețea, disperarea ca formă acută a tristeții și bucuria. Alte emoții, cum ar fi dezgustul, rușinea, nemulțumirea, indignarea, simpatia, antipatia, speranța, mila, satisfacția, sfidarea, sunt cele cu care ne întâlnim foarte des în viața școlară [24, p. 67].

Având în vedere că educația este un proces de lungă durată, este de la sine înțeles că educația durabilă trebuie să faciliteze tranziția de la statutul de elev la cea de persoană integrată pe piața muncii și este rezultatul unei munci de echipă care implică acțiunile concertate ale școlii, familiei, altor actori cum sunt: ONG-uri, agenți economici, autoritățile publice, societatea prin reprezentanții săi. Actorii educaționali sunt implicați în mai mare sau mai mică măsură, în funcție de gradul de conștientizare și de capacitatea lor de a-și asuma roluri, responsabilități și limite de competență în egală măsură.

Comunitatea educațională a unei școli se constituie în jurul procesului de educație a copilului. Actorii direct implicați în acest proces sunt: cadrele didactice, elevii și, implicit, părinții lor. Indirect însă, în comunitate mai există și alți actori care participă la educație și beneficiază de rezultatele și efectele sale.

O privire retrospectivă asupra raporturilor școală-familie realizată de E. Stănculescu din punct de vedere sociologic, atrage atenția asupra unui mod gândire sociologică –gândirea funcționalistă – ce avansa ideea unei disfuncții care s-a produs între școală și familie, aceasta fiind deklasată ca instanță educativă și subordonată față



de școală, „singura capabilă să îndeplinească funcțiile de transmitere a cunoașterii moralei sociale, de alocare a forței de muncă, de alocare a statuturilor.” Acest mod de gândire a coincis cu o gândire politică centrată pe conceptele „statului – providență” și „familiei – țintă”.

Familia și școala își coordonează eforturile în activitatea complexă de educație a copiilor în condițiile unei societăți în schimbare, însă evoluția raporturilor școală-familie se realizează în ritmuri diferite, pe trasee diferite în țările lumii [21, p. 82].

Parteneriatul școală – familie este un context propice pentru a ridica și nivelul cultural și educațional al familiei elevului de etnie rromă, prin instruirea părinților despre modul în care îi pot sprijini pe copii, acasă, în realizarea temelor, studierii unor materiale de aprofundare, extindere de cunoștințe și exprimarea deschisă a posibilității de a le acorda suport, la nevoie [22].

În societatea românească actuală, relația școală-familie este văzută ca o relație periclitată. Studiind locul și rolul familiei contemporane în educația copilului. Traian Cosma arată că familia înregistrează un declin în planul valorilor pedagogice (anturajul și audiovizualul – medii de viață curentă ale copilului), copilul tranziției românești aflându-se în pericol. Există necesitatea unei redefiniri a relației școală-familie, periclitată din intervenția anumitor cauze:

- deteriorarea climatului familial sub presiunea șomajului, a pierderii încrederii în valori;
- persistența, în rândul părinților a vechii mentalități conform căreia absolvirea școlii este garantată din start, ei așteptând încă totul de la școală;
- neînțelegerea corectă a noilor roluri de către profesori și părinți și, de aici reproșurile reciproce pe care și le fac;
- oferta educațională a școlii este redusă sau inadecvată în raport cu așteptările sau nevoile de educație ale părinților, acestea fiind insuficient cunoscute profesorilor;
- existența unor atitudini discriminatorii ale profesorilor față de elevi din clasele sociale defavorizate ce sunt condamnați astfel la eșec școlar;
- literatura pedagogică pentru părinți este puțin reprezentată pe piața cărții sau nu este valorificată de către factorii responsabili.

Parteneriatul școală-familie este o formă a parteneriatului pedagogic, noțiune recent introdusă în domeniul educației care „reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși etc.), factori de asistență socială etc.” [5, p. 85]. Parteneriatul pedagogic între școală și familie implică părinții și personalul școlii sau instituția familiei și cea a școlii prin reprezentanții pe care fiecare și-i delegă pentru a-și face cunoscute interesele și nevoile, drepturile și responsabilitățile, pentru a negocia în procesul luării deciziilor cu privire la tot ce ține de educație.

Sorin Cristea oferă trei repere metodologice în funcție de care poate fi evidențiat conținutul specific pedagogic al conceptului de parteneriat: *reperul formelor de*



educație/instruire care angajează complementaritatea relațiilor dintre școală și instituțiile specializate, în mod direct sau prin diferite relații contractuale, în realizarea unor programe de educație/instruire nonformală [17, p. 40]. Este știut faptul că succesul copiilor de etnie romă, depinde fundamental de armonizarea demersurilor școlii și ale familiei, pentru obținerea unei continuități în educație și asigurarea unui climat educațional motivant, securizat și optim din perspectiva potențialului copilului, nu numai în spațiul școlar, ci și în mediul familial.

În concluzie, factorii decisivi în educația pentru dezvoltarea emoțională a copiilor romi determină însușirea unor capacități practice bazate pe: conștiința propriilor afecte, reacții și resurse, motivația, autocontrolul, empatia și sociabilitatea.

Aceste elemente determină felul în care se poziționează persoana față de sine și față de ceilalți, precum și calitatea relațiilor interpersonale și, nu în ultimul rând construcția unui parteneriat școală – familie bazat pe empatie, respectând valorile tradiționale române.

Referințe bibliografice:

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: EDP, 1991. 415 p.;
2. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie* (ed. a VI-a). București: ALL, 2008;
3. BODRUG-LUNGU, V. Rolul familiei în educația copiilor. In: *Didactica Pro*, 2001, nr.4(8);
4. BOGDEA, D. Educația pentru familie. In: *Didactica Pro*, 2008, nr.2 (12), pp. 13-19;
5. BRAGHIȘ, M. *Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 188 p.;
6. BRILLON, M. *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*. Iași: Polirom 2010. 110 p.;
7. CALARAȘ, C. *Dirigintele – manager al actului educativ*. Chișinău: CEP USM, 2009. 223 p.;
8. COJOCARU-BOROZAN, M., ȘOVA, T., ȚURCAN-BALȚAT, L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 228 p.;
9. COJOCARU-BOROZAN, M. *Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010;
10. COJOCARU-BOROZAN, M., BUSHNAQ, T., ș.a. Glosar român - englez - rus - francez - italian: *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: S.n., (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2016. 465 p.;
11. COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.;
12. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.;
13. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999. 238 p.;
14. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002;
15. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 398 p.;
16. CRISTEA, S. Educația pentru toleranță. In: *Didactica Pro...* 2004, nr. 4(26), pp. 66-68;
17. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p.;
18. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. 463 p.;
19. CUZNEȚOV, L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2002. 125 p.;
20. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 159 p.;
21. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.;
22. MIHĂILESCU, I. *Familia în societățile europene*. București: Ed. Universității, 1999;
23. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 336 p.;
24. ROCCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași. Ed. Polirom. 2005.

**COMUNICAREA NONVIOLENTĂ ÎN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL:
DIMENSIUNI TEORETICO-APLICATIVE
NONVIOLENT COMMUNICATION IN EDUCATIONAL MANAGEMENT:
THEORETICAL-APPLIED DIMENSIONS**

**Lilia NACAI, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: *Articolul reflectă abordări teoretico-aplicative privind comunicarea nonviolentă în management educațional. Autorul scoate în evidență esența, componentele și aplicabilitatea comunicării nonviolente. Prezintă interes recomandările practice privind însușirea tehnicii comunicării nonviolente pentru manageri.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, competențele comunicative, comunicarea managerială, comunicarea nonviolentă, management educațional*

Abstract: *The article reflects theoretical-applicative approaches regarding nonviolent communication in educational management. The author highlights the essence, components and applicability of nonviolent communication. The practical recommendations regarding the acquisition of the nonviolent communication technique for managers are of interest.*

Keywords: *communication, communication skills, managerial communication, nonviolent communication, educational management*

Interesul pentru problematica personalității managerului în sistemul educațional, comunicării manageriale nu este de dată recentă, fapt constatat prin încercările sistematice ale cercetătorilor în psihologie de a o defini și a o măsura. Semnificative în acest sens sunt cercetările realizate de M. Zlate, M. Caluschi, L. Stog, A. Tabachiu, I. Moraru, S. Cristea, I. Jinga, C. Gavrilă, A. Gherguț, V. Guțu, E. Joița, A.D. Manea, A.Stoica-Constantin, F. Voiculescu, M. Vlăsceanu, în vederea elucidării conceptului, modalităților de eficientizare.

Dintre competențele psihosociale manageriale competența de comunicare, în general, și competența de comunicare nonviolentă, în particular, este esențială pentru experiența înțelegerii umane.

Contribuții semnificative în elucidarea competențelor comunicative ale managerilor le găsim la L. Stog, M. Caluschi, prezentând o sistematizare a acestora reflectată în competența de comunicare suportivă, competența de comunicare empatică, competența de comunicare eficientă și competența de comunicare nonviolentă.

Comunicarea nonviolentă, întemeiată de Marshall B. Rosenberg este mai mult decât o metodă și o tehnică accesibilă de a ieși din situații conflictuale și de a dezvolta cooperarea, de a construi și proteja relații autentice cu alți oameni. Scriitorul și psihologul american Marshall B. Rosenberg, susține că anume comunicarea nonviolentă reprezintă cheia care deschide ușa spre liniștea proprie și relațiile bune cu oamenii din jur și cu societatea în general.

Iar pentru a obține acest echilibru, trebuie doar să ne oprim, să nu cădem pradă impulsurilor, să ne ascultăm, să punem întrebări și să spunem ce ne dorim, de fapt. Potrivit autorului, doar așa vom trece peste comunicarea violentă, care poate să doară. Iar drept rezultat, să ne eliberăm de efectele experiențelor din trecut, să renunțăm la



tiparele de gândire care duc la certuri, furie, deprimare și să putem rezolva conflictele pe cale pașnică.

Marshall B. Rosenberg afirmă că există o formă deosebită de interacțiune umană pe care el o numește „*A oferi din toată inima*”; când oferim din suflet nu așteptăm recompense. Această dăruire îmbogățește atât „emițătorul”, cât și „receptorul” (destinatarul). Destinatarul simte plăcere, care e lipsită de frica, rușinea, vină pentru consecințe, cum e în situația când nu se oferă din suflet.

Emițătorul simte respect pentru propria persoană, care se trăiește de fiecare dată, când observăm că eforturile lui schimbă pozitiv viața omului, atitudinea sau comportamentul său.

„A oferi din toată inima” înseamnă a oferi cu empatie, respect pentru trebuințele interlocutorului; o acțiune ce desăvârșește viața partenerului: el simte mulțumire, e lipsit de temeri pentru ce i s-a oferit, sporește sentimentul respectului pentru persoana proprie a emițătorului; îi apare dorința de a oferi mereu și în viitor”.

Tehnica comunicării nonviolente presupune realizarea simultană a două moduri de acțiune umană:

- A accepta partenerul cu empatie (a manifesta compasiune pentru stările de suflet ale celuilalt)

Partenerul (Receptorul):

- Observă;
- Simte;
- Are nevoie;
- Dorește acum să roage.

- Dezvăluire de sine:

Emițătorul (Eu):

- Observ;
- Simt;
- Am nevoie;
- Doresc acum să rog.

Metodica comunicării nonviolente cuprinde patru componente: fapte, sentimente, trebuințe și rugăminți, care trebuie clar exprimate și primite de la interlocutori.

Studiind motivele care ne înstrăinează, ne îndepărtează de la starea noastră firească de compasiune, de bunăvoință Marshall B. Rosenberg a identificat niște forme specifice ale limbajului și comunicării, care, în viziunea lui, generează comportamentul violent față de noi înșine și unul față de altul. Pentru a se referi la aceste forme de comunicare, utilizează termenul *comunicare ce înstrăinează viața*.

Judecățile moralizatoare – care implică incorectitudinea sau rachiuna persoanelor care nu acționează în concordanță cu valorile noastre.

Forme ale judecății:

- învinuirile;
- insultele;
- înjosirile;
- etichetarea;

- criticismul;
- comparațiile;
- diagnozele.

Negarea responsabilității – această comunicare eclipsează conștientizarea faptului că purtăm răspundere pentru propriile gânduri, sentimente și acțiuni.

Procesul de asimilare a metodei și tehnicii de comunicare nonviolentă, de dezvoltare a competențelor de comunicare nonviolentă presupune să ne exprimăm cu autenticitate pentru a fi înțeleși de ceilalți prin cele patru componente:

- Observ – cum exprimăm o observație;
- Simt – cum exprimăm un sentiment;
- Am nevoie – cum exprimăm o nevoie;
- Doresc acum să rog – cum exprimăm o cerere.

Prima componentă a comunicării presupune delimitarea observării de evaluare.

Tabelul 1. Deosebiri dintre observări și evaluări

Observări ce conțin evaluări	Observări care nu conțin evaluări
Ești prea generos.	Când văd cum împarți toți banii pentru prânz altor persoane, mă gândesc că ești prea generos.
Dan este lăsător.	Dan se pregătește de examene doar în noaptea din ajun.
Victor joacă fotbal slab de tot.	Victor nu a marcat nici un gol în 20 de jocuri.

Cuvintele „întotdeauna”, „niciodată”, „vreodată”, „ori de câte ori”, „oricând” etc. exprimă observații atunci când sunt utilizate în următoarele moduri: „Ori de câte ori l-am văzut pe Dan la telefon, vorbea cel puțin 30 de minute”; „Nu-mi amintesc ca tu să-mi fi scris vreodată”.

Uneori aceste cuvinte au caracter de exagerare. În asemenea cazuri, observările sunt combinate cu evaluări: „Tu întotdeauna ești ocupat”; „Ea niciodată nu poate fi găsită când este nevoie de dansa”.

Atunci când aceste cuvinte sunt utilizate în calitate de exagerări, ele deseori provoacă o reacție de apărare în loc de bunăvoință, de compasiune.

Cuvinte ca „deseori” și „rareori”: de asemenea, pot contribui la confundarea observărilor cu evaluările:

Evaluări	Observări
Tu rareori faci ceea ce vreau eu	În ultimele trei cazuri, când eu inițiam vreo activitate, tu ai spus că nu vrei să te implic
El deseori vine la noi	El vine la noi cel puțin de trei ori pe săptămână

A doua componentă necesară pentru a ne exprima pe noi înșine sunt sentimentele. Dezvoltându-ne un vocabular al trăirilor sufletești, care ne-ar permite să identificăm și să ne exprimăm emoțiile clar și concret, putem contacta mai ușor cu ceilalți.

Permițându-ne nouă înșine să fim vulnerabili, exprimându-ne senzațiile, putem rezolva multe conflicte. Confuzie răspândită este utilizarea verbului *a simți* fără a exprima, de fapt, un sentiment, o emoție, o stare psihică.



Spre exemplu, În fraza „*Eu simt că nu am încheiat o afacere echitabilă*”: cuvintele „*eu simt*” ar putea fi înlocuite cu mai multă exactitate prin cuvintele „*eu cred*”.

Următoarele liste de cuvinte au fost întocmite pentru a ajuta să dezvoltăm capacitatea de a exprima emoțiile/sentimentele/stările psihice și de a descrie în mod clar un întreg spectru de stări emoționale.

Tabelul 2. Sentimente și emoții când nevoile noastre nu ne sunt satisfăcute

<i>ENERVARE</i> amar tăios exasperat frustrat morocănos nerăbdător iritabil	<i>NERVOZITATE</i> agitat înfuriat furios iritat indignat scârbit deranjat	<i>ANTIPATIE</i> dispreț dezgustat antipatic repulsie <i>JENĂ</i> rușinat vinovat sfios	<i>DISCONFORT</i> agitat alarmat deranjat perturbat șocat surprins tulburat incomod
<i>CONFUZIE</i> uimit dezorientat amețit șovăitor pierdut intrigat nedumerit nelămurit derutat sfâșiat uluit	<i>DURERE</i> agonie devastat jale rănit singuratic mizerabil plin de regret remușcări	<i>FRICĂ</i> înfricoșat temător suferind însământat șovăitor panicat paralizat speriat încordat îngrozit îngrijorat	<i>TRISTEȚE</i> deprimat descurajat dezamăgit abătut consternat sumbrou melancolic disperat nefericit mizerabil
<i>VULNERABIL</i> fragil precaut neajutorat nesigur bănuitor rezervat sensibil delicat	<i>DORINȚĂ</i> invidios gelos (cu) dor dornic	<i>STRES / OBOSEALĂ</i> extenuat epuizat copleșit neliniștit somnoros uzat	<i>ABSENȚĂ</i> apatic plictisit îndepărtat zăpăcit indiferent amorțit dezinteresat retras

Tabelul 3. Sentimente și emoții când nevoile noastre ne sunt satisfăcute

<i>AFECTIUNE</i> milos prietenos iubitor înduioșat tandru călduros	<i>PACE</i> calm confortabil centrat liniștit mulțumit împlinit relaxat ușurat satisfăcut	<i>INTERES</i> absorbit conștient curios fermecat angajat fascinat intrigat vrăjit stimulat inspirat	<i>ODIHNĂ</i> alert energizat revigorat proaspăt întinerit relaxat reînnoit puternic	<i>RECUNOȘȚINȚĂ</i> apreciativ mișcat atins <i>SPERANȚĂ</i> încurajat în așteptare optimist	<i>BUCURIE</i> vii, amuzat inspirit, energic încurajat, excitat, entuziast fericit, vesel recunoscător încrăzător revigorat motivate, optimist, mulțumit, încântat
--	--	--	--	--	---



A treia componentă a comunicării nonviolente presupune conștientizarea cauzei trăirilor noastre sufletești, a ne exprima pornind de la nevoile noastre, este o metodă de a comunica pornind de la viață.

Comunicarea nonviolentă ne face să conștientizăm faptul că acțiunile altor persoane, precum și spusele lor, pot fi stimuli, dar niciodată cauze ale trăirilor noastre sufletești.

Ne convingem că emoțiile rezultă din:

- modul în care reacționăm la acțiunile sau vorbele altor persoane;
- necesitățile și așteptările noastre la acel moment.

Prin cea de-a treia componentă, suntem conduși spre acceptarea responsabilității pentru ceea ce facem, astfel încât să generăm propriile noastre sentimente și emoții.

Tabelul 4. Nevoi și valori umane generale

<i>STARE DE BINE / PACE</i>	<i>SUBZISTENȚĂ / SĂNĂTATE</i> abundență / înfloritoare exercițiu fizic alimente, nutriție hrană, adăpost odihnă, somn durabilitate sprijin / ajutor bunăstare vitalitate, energie	<i>SIGURANȚĂ / SECURITATE</i> confort încredere siguranță emoțională familiaritate ordine, structură predictibilitate protecție de vătămări stabilitate credință	<i>ODIHNĂ / RECREERE / DISTRAȚIE</i> acceptare, apreciere, recunoștință conștientizare echilibru, frumusețe ușurare, calm umor, mișcare joacă, relaxare întinerire, simplitate spațiu, liniște
<i>CONECTARE / DRAGOSTE</i>	<i>DRAGOSTE / ÎNGRIJIREA</i> afecțiune, căldură frumusețe apropiere, atingere companie compasiune, bunățate intimitate, conexiune sexuală recunoaștere / importanță, grijă respect, onorare valorizare, prețuire	<i>EMPATIE / ÎNȚELEGERE</i> conștientizare, claritate, acceptare, confirmare, considerare, comunicare auzire (a fi auzit) știut (a fi știut) prezență, ascultare respect, egalitate receptivitate, deschidere recunoaștere văzut (a fi văzut) sensibilitate	<i>COMUNITATE / APARTENENȚĂ</i> cooperare, tovarășie generozitate incluere inter- dependență armonie ospitalitate, mutualitate, reciprocitate parteneriat, relație participare sprijin, solidaritate încredere, de nădejde transparență, sinceritate
<i>AUTO-EXPRIMARE / BUCURIE</i>	<i>AUTONOMIE / AUTENTICITATE</i> alegere, claritate congruență consistență, continuitate libertate, onestitate independentă integritate putere, împuternicire auto-responsabilizare	<i>CREATIVITATE / JOACĂ</i> aventură descoperire inițiativă inovație inspirație mister pasiune provocare spontaneitate	<i>SCOP / CONTRIBUȚIE</i> apreciere, recunoștință realizare, productivitate celebrare, comemorare eficacitate, eficiență exelență creștere, învățare, stimă de sine abilitate, măiestrie



Când cineva ne transmite un mesaj negativ – verbal sau nonverbal – noi dispunem de patru opțiuni pentru a-l primi:

1. A accepta acest mesaj drept personal, auzind în el critici și învinuiri. Alegând să recepționăm acest mesaj drept personal, am putea reacționa în felul următor: „*Vai, ar fi trebuit să fiu într-adevăr mai atent!*”. Astfel noi acceptăm judecata cuiva și ne acuzăm pe noi înșine. Atunci când pledăm pentru această opțiune, o facem din contul respectului nostru de sine și ne va costa scump, deoarece ea ne înclină spre sentimentul de vinovăție, rușine și spre depresie.
2. A acuza vorbitorul, atunci când recepționăm mesajele altor persoane în acest mod, avem ocazia să simțim mare supărare.
3. Să orientăm lumina conștiinței asupra necesităților și propriilor trăiri sufletești. Concentrându-ne atenția asupra propriilor sentimente și necesități, înțelegem că emoțiile curente, senzația că sîntem lezați derivă din necesitatea ca eforturile noastre să fie recunoscute.
4. A ne îndrepta gândurile asupra emoțiilor și necesităților altei persoane, pe care ea le-a exprimat la moment. De exemplu, am putea întreba: „*Te simți rănit, deoarece nu sunt luate în considerare preferințele tale, iat tu ai nevoie de acest lucru?*”.

În acest caz, în loc să învinuim alte persoane pentru senzațiile noastre, noi acceptăm responsabilitatea prin faptul că sîntem conștienți de propriile noastre necesități, dorințe, expectații, valori sau gânduri.

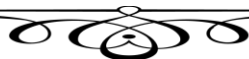
A patra componentă a comunicării nonviolente – formularea corectă a rugămintelor.

Efortul de exprimare a observației, a stărilor și nevoilor este asemănător cu ceea ce facem prin autoempatie, chiar dacă selectăm ce îi spunem celuilalt și exprimăm întreaga paletă pe care o abordăm prin autoempatie. Exprimarea cererii este specifică, este importantă deoarece cererea va iniția dialogul.

În primul rând, noi exprimăm ceea ce cerem, și nu ceea ce nu cerem. Nu face să utilizăm expresii de genul: *nu face, nu trebuie*. Deseori ne confruntăm cu două probleme, atunci cînd cerințele sînt exprimate prin cuvinte care conțin o negație: 1. Oamenii se simt dezorientați privitor la ceea ce a fost cerut cu adevărat; 2. Cerințele negative pot provoca rezistență.

După ce ne-am exprimat deschis și am obținut înțelegerea pe care am dorit-o, noi deseori sîntem nerăbdători să aflăm reacția altor oameni la cele spuse. De obicei, sinceritatea pe care am dori s-o obținem vine pe una din următoarele trei căi:

- Cîteodată dorim să cunoaștem emoțiile/sentimentele generate prin ceea ce am spus și motivele acelor trăiri sufletești. Am putea cere acest lucru, adresînd întrebarea: „*Aș vrea să știu ce simți în legătură cu ceea ce am spus eu și cauzele emoțiilor pe care le trăiești acum*”.
- Uneori vrem să cunoaștem gândurile interlocutorilor vis-a-vis de spusele noastre. În aceste cazuri este important să specificăm care din gândurile lor am dori să ni le împărtășească. Spre exemplu, am putea ruga: „*Aș vrea să-mi spui dacă crezi că propunerea mea se va încununa de succes; dacă nu – ce crezi că ar putea*



impiedica succesul ei”: în loc să formulăm simplu: „Aș vrea să-mi spui ce crezi în legătură cu ceea ce am zis eu”. Atunci când nu specificăm ce gânduri așteptăm de la cealaltă persoană, ea ne-ar putea da amănunte care nu ne interesează.

- Alteori am vrea să știm dacă persoana dorește să întreprindă vreo acțiune din cele recomandate de noi. Cerința noastră ar putea suna astfel: „Aș vrea să-mi spui dacă dorești să amânăm întâlnirea noastră pentru săptămâna viitoare”.

Comunicarea nonviolentă ne învață să fim conștienți de forma specifică a sincerității pe care o cerem de la interlocutorii noștri și să exprimăm această cerință într-un limbaj concret.

Formulând rugăminți față de un grup

Când ne adresăm unui grup, este foarte important să conștientizăm tipul de înțelegere sau sinceritate pe care vrem să-l obținem de la acest grup, după ce ne-am exprimat propriile gânduri. Atunci când nu am clarificat răspunsul dorit, riscăm să inițiem niște conversații contraproductive, care se sfârșesc prin a nu satisface cerințele nimănui.

Rugămintele versus poruncă

Cererile sunt înțelese drept porunci atunci când persoanele cărora le sunt adresate consideră că vor fi acuzate sau pedepsite în caz de neîndeplinire a lor. Când oamenii ne aud poruncind ceva, ei văd numai două opțiuni: a se supune sau a protesta. În fiecare din aceste cazuri, persoana care înaintează cerința este considerată autoritară, poruncitoare, fapt care diminuează capacitatea ascultătorului de a răspunde înțelegător la cerințele ei. Cu cât mai mult am învinuit, acuzat, pedepsit în trecut persoanele care n-au răspuns rugămintelor noastre, cu atât mai mare este probabilitatea că în prezent rugămintele vor fi interpretate drept porunci. De asemenea, noi plătim și pentru aplicarea unor astfel de tactici de către alți oameni. Pe cât oamenii din viața noastră au fost acuzați, pedepsiți sau obligați să se simtă vinovați pentru neîndeplinirea cerințelor altora, pe atât ei vor duce în spate această greutate în fiecare relație nouă, întrezărind în orice rugămintă o poruncă.

Criterii privind formularea rugămintelor:

- rugămintele/cerere este concretă;
- rugămintele/cerere este exprimată într-un limbaj pozitiv;
- rugămintele/cerere este realistă și realizabilă (din punctul nostru de vedere);
- rugămintele/cerere este ceva care se face „pas cu pas”;
- rugămintele/cerere se exprimă în aici și acum;
- rugămintele/cerere este negociabilă.

Definirea obiectivului când formulăm rugăminți

Când exprimăm cerințe, trebuie să conștientizăm scopul pe care îl urmărim. Dacă scopul nostru constă în a schimba oamenii sau comportamentul lor, sau în a insista asupra poziției noastre, atunci comunicarea nonviolentă nu este instrumentul potrivit. Procesul comunicării nonviolente este destinat pentru persoanele care așteaptă de la alții să le răspundă la cereri și să se schimbe, dar numai în cazul în care aceștia ar face-o cu bunăvoință și în mod empatic.



Obiectivul comunicării nonviolente este de a stabili o relație bazată pe sinceritate și empatie. Atunci când alții se conving că scopul nostru principal ține de calitatea relației și că dorim ca această relație să satisfacă necesitățile tuturor, în acest caz ei se pot convinge și de faptul că cererile noastre sunt rugăminți, și nu niște porunci camuflate. Este dificil de menținut permanent conștientizarea acestui obiectiv, mai ales printre părinți, educatori, manageri, pedagogi, a căror activitate ține de domeniul influențării altor oameni în scopul obținerii unor rezultate de comportament.

Atunci când înaintăm o cerere, este, de asemenea, util să ne explorăm propriile minți, pentru a exclude considerentele de genul celor ce urmează, care în mod automat transformă aceste cerințe în porunci: el *ar trebui* să deretice în camera sa; ea *este obligată* să facă ce-i voi cere eu; eu *merit* să primesc un adaos la salariu; eu *am tot dreptul* să-i rețin după lecții; eu *am dreptul* la mai mult timp liber.

Atunci când ne exprimăm cererile sau necesitățile în asemenea formă, suntem pur și simplu obligați să-i condamnăm pe alții în cazul în care ei nu vor face ceea ce am pretins. În fiecare moment de relație avem de ales între: a tăcea și a rămîne în această liniște pentru a oferi empatie; a ne exprima, a-l asculta pe celălalt. Oricare ar fi alegerea noastră, o facem în intenția de a avea grijă de relația cu ceea ce este vital în noi, în celălalt și între noi.

Dacă suntem concentrați asupra acestei intenții, avem mai multe șanse să găsim cuvintele de a spune ceea ce trăim, respectînd ceea ce trăiește celălalt. Având în minte această intenție, putem să ne clarificăm responsabilitatea.

Suntem responsabili: intenției cu care ne exprimăm; manierei în care ne exprimăm, coerentă sau nu cu intenția noastră; manierei în care îl receptăm și îl ascultăm pe celălalt. În schimb nu avem responsabilitatea stărilor celuilalt și felului în care receptează ceea ce îi spunem.

Procesul comunicării nonviolente este în slujba intenției noastre în cei trei timpi ai dialogului: a clarifica ceea ce se întîmplă în noi, a ne exprima și a-l asculta pe celălalt.

Exersarea comunicării nonviolente ne transformă într-un interpret al propriei vieți care va poseda un plus de conștiință, de sensibilitate și competență. Comunicarea nonviolentă va permite să vă interpretați propria partitură în propriul vostru stil. Dar, va trebui de fiecare dată să vă compuneți muzica împreună cu alți muzicieni care vor fi imprevizibili și care vor avea libertatea propriilor lor replici.

Referințe bibliografice:

1. KELLER, Françoise. *Exerciții de comunicare nonviolentă*. București: Editura Trei, 2016. 238 p. ISBN 978-606-719-405-0;
2. PĂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004. 344 p. ISBN 973-681-606-0;
3. ROSENBERG, Marshall B. *Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții*. Chișinău: Epigraf, 2005. 221 p. ISBN 9975-924-52-2;
4. STOG, Larisa, CALUSCHI, Mariana. *Psihologia managerială*. Chișinău: Editura Cartier, 2002. 296 p. ISBN 9975-79141-7.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В КУРСЕ
«ВОСПИТАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ»
PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS IN THE COURSE
„EDUCATION OF PARENTS”

*Татьяна ГЫНЖУ, преподаватель, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова*

Аннотация: В статье рассматривается проблема подготовки студентов к работе с родителями в современных условиях жизни молдавской семьи в процессе изучения курса «Воспитание родителей». Охарактеризован подход к данной проблеме исследователей Молдовы, дано описание и аргументация использованных в ходе внедрения курса наиболее эффективных методов работы со студентами.

Ключевые слова: подготовка студентов, работа с родителями, курс «Воспитание родителей», активные методы

Abstract: The article deals with the problem of preparing students to work with parents in the modern conditions of life of the Moldovan family in the process of studying the course "Education of parents". The approach to this problem of Moldovan researchers is characterized, the description and argumentation of the most effective methods of working with students used during the implementation of the course are given.

Keywords: preparation of students, work with parents, the course "Education of parents", active methods

Вхождение Молдовы в европейское образовательное пространство, развитие процессов демократизации и гуманизации, определяют необходимость поиска новых подходов в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей в работе с родителями. По мнению молдавских исследователей Sabas, V., Chicu, V., Cuzneţov, L., Socoliuc, N., характерной особенностью современной ситуации является формализация и обеднение контактов родителей с детьми, уменьшение совместных форм деятельности, возрастающий дефицит теплых отношений и внимательного отношения друг к другу, что приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, проявлению неуверенности в себе, развитию отрицательных форм самоутверждения в обществе, а также выражается в задержках психического и речевого развития, проявлении девиантного поведения [1, 2, 4, 9]. Особое значение эта проблема приобретает в условиях современного социально-экономического состояния семей, когда многие его граждане в основном обеспокоены материальным достатком, поиском работы, в связи с чем вопросы повышения своей воспитательской миссии отходят на второй план.

Именно поэтому формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в области работы с семьёй является одной из важнейших задач их обучения в ВУЗе. В научной литературе имеются различные подходы к структурированию профессиональной компетенции студентов. Так многие известные авторы основываются на:



- профессиональных качествах работника (профессиональные знания, умения, навыки как опыт деятельности);
- социально-коммуникативных способностях;
- индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности [1, 8].

На основе этих работ, исследователями были определены главные критерии и показатели компетентности студентов в работе с родителями:

- мотивационный (выражается в проявлении интереса студентов к работе с семьёй, в осознании её важности; в постоянном расширении своих знаний о новых методах и технологиях в области партнёрства; в положительном эмоциональном отношении к родителям; в умении постоянно накапливать и обогащать свой опыт работы с семьей во время практических занятий и педагогической практики);
- когнитивный (психолого-педагогические знания в области семейного воспитания; Законодательства РМ о семье; методов работы с семьёй в зависимости от её типа; основы идей партнёрства, совместной развивающей деятельности учителей, родителей и детей; диалога и активной личной позиции учителя и др.);
- деятельностно-практический (умение учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности детей; своевременно реагировать на потребности детей и родителей; способность создать инклюзивную развивающую среду; владение современными здоровьесберегающими технологиями работы с семьей; общая психологическая культура общения).

Исходя из такого подхода, профессиональную компетенцию студентов в области работы с семьёй мы рассматриваем, как интегративное образование, которое включает в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить эти задачи, планировать, выбирать и применять адекватные средства их решения, оценивать результаты действий.

Современное состояние проблемы педагогической культуры семьи раскрывается в исследованиях Cuzneţov, L., Zaharia, M. Maxim, L., Socoliuc, N., Куликова, А. Спиваковская и других ученых. Они в своих работах проводят мысль о том, что основой совершенствования семейного воспитания должна стать работа школы по формированию и повышению педагогической культуры родителей, включающая целенаправленное научное педагогическое просвещение [5, 7, 10].

Исследования проведённые Cuzneţov, L., Zaharia, M., Lîsenco, S., Secu, V. и др. свидетельствуют о том, что учитель, который не владеет методикой работы с семьёй, допускает нетактичность в общении с родителями, не умеет проявлять терпение, взаимопонимание, лишает родителей возможности сотрудничать с ним на основе партнёрства, а вместо понимания и сочувствия просто морализирует.



Это подтверждает наше исследование, диагностирующее формирование отдельных навыков работы с семьёй у выпускников университета. В исследовании приняло участие 33 студента БГУ им. А. Руссо.

Выпускникам факультета было предложено тестовое задание с конкретными ситуациями работы с родителями и варианты ответов. Так например, студентам предлагалось выбрать наиболее правильный и эффективный вариант ответа.

Активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое взаимодействие с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным, - это:

- родительские тренинги;
- беседа;
- лекция;
- консультация.

Родители приводят Сашу в детский сад после завтрака, из-за чего он не участвует в утренних индивидуальных занятиях, играх, зарядке. На предложение воспитателя соблюдать режим дня детского сада они отвечают, что имеют право приводить своего ребенка тогда, когда посчитают это необходимым. Действия воспитателя:

- Провести беседу о необходимости всеми родителями соблюдать режим дня в детском саду, на конкретных примерах показать его важность;
- Сделать яркую презентацию утренних занятий с детьми, используя видеоролики показать их эффективность для детей;
- Привлечь опытных родителей к беседе и обмену опытом.

Эффективное высказывание учителя на конфликтное поведение родителя:

- «Вы не разбираетесь в этом вопросе так хорошо, как я, поэтому ваша критика не правильна»;
- «Давайте попробуем разобраться в ситуации вместе»;
- «Вам не нравится ..., а что еще вам не нравится?»;
- «Вы хотели бы обсудить особенности работы гимназии или решить свою проблему?».

Анализ показал, что большая часть студентов проявили такие характеристики, как уход от решения конкретной ситуации воспитания ребёнка в семье, попытка переложить её решение только на родителей, отстранённость от проблем семьи, недооценка её потенциала, неспособность дать эмоциональный отклик на проблему, неумение проанализировать свои методы работы с родителями и др.

Это даёт нам основание считать, что подготовка будущих педагогов в недостаточной степени создаёт условия для формирования у студентов компетенций, связанных с воспитанием родителей, а она, как доказывает практика



спонтанно не развивается. Для этого нужны специальные средства, которые бы уже в вузе моделировали педагогическую деятельность учителя с родителями.

Для анализа сложившейся практики взаимодействия педагогов с родителями, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 75 учителей и 40 родителей образовательных учреждений северных районов республики. Его результаты были учтены нами при работе со студентами.

Мы установили, что существуют разногласия между педагогами и родителями относительно функций семьи и школы в воспитании детей. 35% родителей недовольны менторской позицией педагогов, 23% высказали недовольство общением с молодыми учителями, 25% указывают на эмоциональную неустойчивость некоторых педагогов, 45% считают, что учитель даёт слишком много поручений родителям, 58% указали, что родительские собрания неоправданно длительны и др.

Были сделаны выводы о недостаточной профессиональной подготовке современных педагогов в плане проектирования работы с родителями, тайм-менеджмента, самопрезентации и поддержки своего положительного имиджа.

В БГУ им. А. Руссо, на факультете педагогики, психологии и искусств, была предпринята попытка совершенствовать этот аспект деятельности через изучение студентами курса «Воспитание родителей».

Данный курс направлен на обучение студентов повышению родительской культуры, осуществлению этой работы на принципах партнёрства семьи и образовательного учреждения, обучение родителей создавать благоприятный психологический климат в семье, выстраивать с детьми гуманные, доверительные отношения, воспитывать детей в соответствии с духовно-нравственными ценностями молдавского общества, что значительно снизит риск семейного неблагополучия.

В этой связи мы предполагаем, что курс «Воспитание родителей», включающий в себя формирование теоретических представлений студентов о работе с семьёй и непосредственно формирующий эти умения, даст возможность превращать сложные педагогической ситуации взаимодействия с семьёй ученика в эффективный процесс формирования педагогической культуры родителей, отвечающий вызовам современной социальной жизни нашего общества и задачам воспитания школьников.

Наша идея состоит в том, что в ходе данного курса преподаватель должен ориентироваться не столько на «конечный результат», а сколько на то, чтобы мотивировать процесс приобретения студентами опыта работы с семьёй, который будет продолжаться и в реальной педагогической практике работы с родителями.

Для улучшения подготовки будущих педагогов к работе с семьёй в процессе изучения курса «Воспитание родителей» был реализован комплекс организационно-методических действий, направленных на качественное улучшение этого процесса.

Были поставлены конкретные задачи – формировать готовность студентов к партнёрству с семьёй школьников, направленную на формирование



педагогической культуры родителей, поддержание собственного педагогического имиджа, а также формирование установок на постоянное личностное и профессиональное саморазвитие.

Содержательный аспект включал дополнение имеющегося куррикулума вопросами, касающимися особенностей воспитания детей в современной молдавской семье, способов общения с разными типами родителей, в том числе и родителями – мигрантами, переход родителей от роли пассивных наблюдателей к активному участию в партнёрстве, вовлечения родителей в образовательную деятельность на основе выявления их потребностей, поддерживания образовательных инициатив семьи и др.

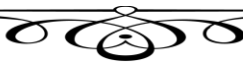
В этой работе мы считали важным вооружить студентов знаниями и умениями осуществления партнёрства с семьёй, для чего использовали работы молдавских исследователей Cabac, V., Chicu, V., Cuzneţov, L., Socoliuc, N. и др. [1, 5, 9].

Они выделяют следующие принципы партнёрства, которые положены нами в основу разработанной программы тренинговых упражнений для студентов, направленных на совместные действия с родителями:

- добровольности признания друг друга в качестве участников субъект-объектных отношений;
- осознанности и активности – когда каждая сторона сознательно берет на себя определенную миссию и принимает активное участие в общей деятельности;
- диалогичности – понимание предмета обсуждения и умение «слышать» интересы и потребности другой стороны;
- принцип взаимной полезности – обоюдная заинтересованность сторон и учет интересов партнеров;
- равноправия в выборе путей и средств достижения общей цели;
- невмешательства в дела друг друга;
- обоюдной ответственности за общее дело, обязательность исполнения достигнутых договоренностей;
- результативности – ориентация взаимодействия на конкретный понятный всем сторонам результат;
- соблюдения субъектами партнёрства национального законодательства РМ.

Обучая студентов реализации принципов партнёрства, мы считали важным вооружить их методами мониторинга этого процесса. Для этого были использованы практические задания, направленные на диагностику эмоциональной сферы ребенка, детско-родительских отношений, методов анкетирования и тестирования родителей (Методики КРС; «Несуществующее животное», тест тревожности, тест Люшера, диагностика с помощью сказки, семейная социограмма, лестница проблем ребёнка и др.).

Выполнение этих заданий потребовало от студентов умения проводить микроисследования, как среди родителей, так и среди детей. Эти умения необходимы для получения дополнительной информации и характере факторов,



которые влияют на рассматриваемый процесс, и помогают найти правильное решение проблемы.

В ходе изучения данного курса мы пришли к выводу о том, что тренинговые упражнения, непосредственно формирующие умения работать с семьёй, дают возможность превращать сложные педагогические ситуации в развивающую деятельность для профессионального становления будущего учителя.

Упражнения тренинга призваны формировать у студентов стремление научиться чувствовать и понимать трудности и проблемы родителей, которые их волнуют, побуждать проявлять теплоту и участие.

Так например, студенты выполняли упражнение «Самый трудный родитель». Его цель – осознать эмоциональное восприятие родителей воспитанников. Студенты пишут на листах качества, которые по их мнению, присущи трудным родителям, а затем, после прочтения группе, прикрепляют на магнитную доску. После этого студенты выполняют задание «Преврати недостаток в достоинство», где им предлагается рассмотреть конкретные претензии родителей в позитивном ключе.

В процессе этого упражнения студенты начинают понимать, что зачастую учителю следует не столько настаивать на своём, сколько увидеть, что родители прислушиваются к его мнению, и это решающий фактор повернуть ситуацию в свою пользу.

Поэтому одна из важных задач – признание студентами в качестве приоритетной ценности - гуманный подход к работе с семьёй, что позволит на практике реализовать принципы Кодекса об образовании в РМ.

Важным в организации тренинга является учёт уровня эмпатии студентов, который проявляется в выполнении упражнений, имитирующих педагогическую деятельность эмпатического характера. Причём у студента должна быть возможность формирования действенной эмпатии до окончания тренинга, возможность обсудить с преподавателем свои трудности, проблемы, получить его понимание и помощь.

Современные стандарты подготовки дидактических кадров в республике Молдова повышают роль практико-ориентированной составляющей, применение активных форм и методов обучения студентов. Поэтому в реализации задач усиления подготовки студентов к работе с семьёй были использованы такие интерактивные формы обучения, как проектирование и игра.

Особенно эффективным был метод разработки педагогических проектов (проект с последующей реализацией на практике фрагмента родительского собрания, составление плана работы с неблагополучной семьёй, разработка циклограммы работы с родителями имеющими детей с ОВЗ и др.).

Обучение студентов прогнозированию в проектной деятельности осуществлялось в следующей последовательности:

- Предпрогнозная ориентация (контингент родителей, учащихся, предполагаемые реакции на запланированные действия и др.);
- Проектирование работы на основе имеющихся сведений;



- Выдвижение предположений о развитии событий, возможности достижения поставленных задач;
- Обсуждение в учебной группе проекта, согласование его с коллективом студентов и преподавателя.

Так например, студенты в двух командах выполняли проект «Школа + Семья = Успех». Его цель – формирование активной позиции родителей, как участников образовательного процесса, создание системы партнёрства школы с семьей. В результате реализации проекта студентами был создан инструмент для достижения поставленной цели.

Мы считаем, что овладение приёмами прогнозирования работы с родителями поможет будущим педагогам управлять этим процессом. Также в работе со студентами были использованы деловые игры, направленные на поиск продуктивного решения профессиональных задач работы с родителями.

Работая в группе и участвуя в играх, студенты наблюдали друг за другом, за собой, смогли увидеть те особенности взаимоотношений, которые в обыденной жизни часто ускользают от их внимания. Они по-другому начали воспринимать и ощущать свои неудачи и радости в освоении методов работы с родительской аудиторией, научились сотрудничать друг с другом, отрабатывали навыки общения, а также формировали умение преодолевать страхи перед проявлением родительской агрессивности.

Этому во многом способствовали ролевые позиции, которые они занимали в играх («Родитель», «Взрослый», «Ребенок»). И как следствие, элементы тренинга научили студентов выявлять наличие у родителей неблагоприятных стилей воспитания и скорректировать выбор продуктивных методов работы с ними.

Игры аккумулировали целый ряд активных методов обучения студентов работе с родителями: мозговой штурм, синектика, круглый стол, дискуссия, проблемно-задачный метод, диалогическое взаимодействие и др.

Очень важно формировать у студентов ответственность в игре, так как мы убедились, что иногда некоторые из них не прилагают достаточных усилий. Причина в том, что ситуация нереальна и за неё студент ответственности не несёт.

Такие недостатки реалистичности мы компенсировали действиями преподавателя по созданию установки на игру.

Учитывая, что целью учебной дисциплины «Воспитание родителей» является приобретение студентами опыта решения разнообразных учебных задач в области воспитания родителей, значительное место в их подготовке уделяется этому аспекту работы. При решении учебных задач предлагается следующий алгоритм действий:

Алгоритм решения педагогической задачи:

Выдвижение гипотезы:



Студент выбирает направления действий педагога, виды его деятельности, методы воспитания, прогнозирует их результативность, рассматривает различные варианты действий педагога.

Выбор оптимального варианта действий педагога:

Студент выбирает методы педагогического воздействия, определяет соответствующие методические приемы и организационные формы, а также средства, способствующие решению задачи.

Детализация: Анализ предполагаемых результатов решения задачи, характеристика предполагаемых изменений, которые должны произойти благодаря решению данной задачи.

В ходе подготовки к семинарским занятиям студенты самостоятельно готовят фрагменты бесед и консультаций для родителей. Им предлагается ознакомиться с оценочным листом, который эксперты (студенты группы) будут заполнять непосредственно в ходе их выступления. По окончании выступления эксперты читают заключение и дают пояснения, отвечают на вопросы. Студент или соглашается с замечаниями, или же отстаивает правомерность своих педагогических воззрений.

Для простоты заполнения листа оценивания практически все показатели сведены к простой регистрации (темп речи, содержание, структурированность, владение своим эмоциональным состоянием, интересные творческие приёмы, использование мимики и жестов, партнёрский стиль и др.).

Мы также использовали в этих целях анализ мероприятий с родителями, представленных на интернет-сайтах. Каждый студент выступал перед группой со своими замечаниями и предложениями по улучшению представленного процесса. Анализ работы показал, что изучая представленную информацию, студенты учатся грамотному анализу, формулировке целей и задач, корректности употребления терминов, иногда не соглашаясь, критикуя и предлагая какие-то изменения в изначальный вариант представленного в интернете материала.

В работе со студентами мы учли, что многие традиционные формы работы с родителями теряют свою актуальность. На смену им приходят экономичные, мобильные и эффективные формы работы, которые не требуют больших затрат времени. Они основаны на работе с использованием персонального компьютера в сети Интернет. Это может быть электронная почта, сайт класса или школы.

Работа через электронную почту может осуществляться по нескольким направлениям:

- Во-первых, учитель может делать рассылку по всем адресам, или может создать общий почтовый адрес, к нему могут иметь доступ и родители и учитель.
- Во-вторых, можно создать сайт класса. Это даст возможность учителю выкладывать туда большое количество важной для родителей информации.
- В-третьих, можно создать сообщество в социальной сети. Например, в «Одноклассники.ру», «В Контакте», «Facebook».

Поэтому обучение студентов работе с родителями в сети Интернет мы считаем актуальным, эффективным и оперативным направлением деятельности учителя, к которой сегодня следует готовить будущих педагогов.

Таким образом, курс «Воспитание родителей» предполагает переосмысление содержания подготовки будущих педагогов к работе с родителями, использование инновационных форм и методов работы со студентами, повышение их личностной мотивации к этой деятельности, усиление в преподавании курса практико-ориентированной направленности.

Библиографические ссылки:

1. CABAC, V. Probleme didactice ale implementării tehnologiilor informaționale și de comunicare în sistemul educațional. In: *Promovarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație*. Materialele conf. șt.-pract., Chișinău, 26-27 iunie 2009. Chișinău, 2009, pp. 87-88. ISBN 978-9975-50-211-5;
2. CHICU, V. Școala rurală mică în perioada de tranziție. In: *Didactica Pro...* 2002, nr. 5, pp. 15-18. ISSN 1810-6455;
3. CARAS-CUMPENICI, M. *Vrei să devii părinte de succes?* : Ghid informative pentru părinții care au copii de vârsta 6-12 ani. Chișinău: Pontos, 2013. 148 p.;
4. CUZNEȚOV, L. Esența stilului educativ familial și autoritatea parentală. In: *Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților în Republica Moldova*. Materialele Conf. șt.-practică intern., Chișinău, aprilie 2003. Chișinău, 2003, pp. 277-283;
5. CUZNEȚOV, L., ZAHARIA, M. Fundamente și strategii de valorificare a relației școală-familie-comunitate în contextul formării imaginii instituției de învățământ în mediul rural. In: *Studia Universitatis Moldaviae* 2010, nr. 5, pp. 25-29;
6. LÎSENCO, S., LÎSENCO, O., SECU, V. *Comunicăm eficient cu familia*. Chișinău, 2014. 60 p.;
7. MAXIM, L. *Mame și tați pe nota «10»* : Ghid practic pentru părinți. Chișinău, 2006. 22 p.;
8. SILISTRARU, N., GUȚU, V., PLATON, C. *Teoria și metodologia curriculumului universitar. Pedagogia universitară în dezvoltare*. Chișinău: CEP USM, 2013. 235 p. ISBN 978-9975-48-139-7;
9. SOCOLIUC, N. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. CZU: 378.015:316.77 + 378.124;
10. КУЛИКОВА, Т. А. *Семейная педагогика и домашнее воспитание*: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2010. 232 с. ISBN 5-7695-0338-6.



CUPRINS



COMUNICĂRI ÎN PLEN

OPREA Oana Miruna. <i>Perfecționarea personalului didactic din învățământul gimnazial – factor de creștere a performanței și profesionalizării carierei didactice.....</i>	4
BEȚIVU Aurelia. <i>Efectele cyberbullying-ului asupra stării de bine a adolescenților.....</i>	11
Secțiunea I. VIZIUNE ȘI STRATEGII	
ARGHIROIU Claudia Daniela. <i>Abordări contemporane ale conceptului de existență umană.....</i>	18
BALAN Aurelia. <i>Tehnici manageriale de facilitare a transferului de inovații în instituția de învățământ.....</i>	25
BUSUIOC Aliona, VÎNTU Victoria. <i>Strategii de redresare axate pe însușirea limbii române ca limbă străină.....</i>	33
BUSHNAQ Tatiana, BOROZAN Maia. <i>The importance of elaborating and implementing pedagogical innovations for career advancement</i>	40
CIOBANU Lora. <i>Aspecte teoretico-metodologice de formare a competențelor economice în școala primară.....</i>	47
CHIRA Oxana. <i>Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit: Praxisbericht über die Analyse von Sprachbiographien.....</i>	54
DONOAGĂ Diana. <i>Abordarea critică a libertății de exprimare în mediul academic.....</i>	59
DONOAGĂ Diana. <i>Abordări conceptuale și aplicative privind libertatea academică....</i>	68
ENACHE Beatrice-Ionela. <i>Plan de acțiune pentru integrarea copiilor cu dizabilități.....</i>	75
IACHIM Alexandru. <i>Specificul realizării funcțiilor manageriale în cadrul managementului educațional.....</i>	79
GRIGORIU Elena. <i>Arta ca sursa de exprimare.....</i>	88
KARABULUT Cristina. <i>Emotional literacy – solution to academic stress of primary school students.....</i>	95
MATASĂ Elena. <i>Managementul dezvoltării personale.....</i>	102
MEIROȘU Ionela. <i>Strategii inovative de formare a orientărilor axiologice la preșcolari.</i>	108
MORĂRAȘU Laura-Monica. <i>Importanța emoțiilor în managementul situațiilor conflictuale în clasa de elevi.....</i>	114
NEGRILĂ Ion. <i>Agresiunea în sistemul preuniversitar românesc.....</i>	122
OREHOVSCHI Sergiu. <i>Esența, principiile, funcțiile și beneficiile activităților de învățare în afara clasei în învățământul liceal.....</i>	128
SARANCIUC-GORDEA Liliana. <i>Managementul gestionării situațiilor de criză educațională la nivelul primar de învățământ.....</i>	139
STANDAVID Beatrice-Maria. <i>Folclor literar – un alt fel de curriculum la decizia școlii...</i>	145
ȘOVA Tatiana, BOROZAN Maia. <i>Dimensiuni actuale în abordarea managementului conflictelor pedagogice.....</i>	154
TĂNĂSESCU Elena. <i>Incursiune istorică în evoluția conceptului de autoeducație.....</i>	161
UNGUREANU Rodica, SÎRBU Cristina. <i>Dezvoltarea educației estetice la elevi în baza costumului tradițional și a produselor vestimentare realizate.....</i>	170
VRABII Violeta. <i>Rolul inteligenței emoționale în leadership-ul transformațional.....</i>	173
VÎNTU Victoria, BUSUIOC Aliona. <i>Dimensiuni ale didacticii universitare.....</i>	179
КУРТЕВА Оксана. <i>Интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов на семинарско-практических занятиях.....</i>	186
ОВЧЕРЕНКО Надежда. <i>Профессиональная готовность студентов-педагогов к управлению процессом формирования позитивного отношения к родительству у школьников.....</i>	191
ПАНЬКО Татьяна. <i>Формирование межэтнической толерантности у</i>	



студентов в процессе профессиональной подготовки.....	203
ПАЮЛ Ирина. <i>Формирование эмоциональной отзывчивости у учащихся младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.....</i>	209

Secțiunea II. CURRICULUM

AVRAM Alina Ionela. <i>Strategii specifice în educația incluzivă privind dezvoltarea interesului pentru învățare la elevii din învățământul primar.....</i>	217
BANARU Nina. <i>Specificul dezvoltării gândirii critice la liceeni în cadrul lecțiilor de matematică.....</i>	223
BRÎȚCHI Aliona. <i>Evaluarea – strategie de formare a competențelor artistico-plastice la elevii din ciclul primar.....</i>	228
CERTAN Eudochia. <i>Dezvoltarea competenței de identificare a priorităților în dezvoltarea personală la elevii claselor primare.....</i>	235
CRÎȘCIUC Viorica. <i>Competențele specifice educației muzicale: abordări metodologice în cadrul procesului de cunoaștere muzicală.....</i>	243
GÎNJU Stela, GÎNJU Gheorghe. <i>Insertii curriculare de realizare a educației ecologice la nivelul învățământului general.....</i>	247
PERETEATCU Maria. <i>Managementul valorificării metodelor alternative de evaluare în ciclul primar.....</i>	256
POSTOLACHI Iulia. <i>Impactul exercițiilor de dezvoltare fizică generală în cadrul activităților de educație fizică.....</i>	267
POPEL Cezara. <i>Formarea comportamentului sigur la preșcolari: coordonate curriculare.....</i>	274

Secțiunea III. RESURSE UMANE

BÎȚCA Lucia. <i>Ingredientele brandului personal.....</i>	281
BÎRSAN Elena. <i>Rolul comunicării asertive în integrarea profesională la debutul carierei.....</i>	285
BOROZAN Maia, BALȚAT Lilia. <i>Considerații teoretice privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice.....</i>	294
BOTEZAT Tatiana. <i>Strategii de stimulare a competențelor de proiectare la cadrele didactice.....</i>	302
CALUȚCHI Diana. <i>Gestionarea arderii profesionale – factor motivant în formarea personalității cadrului didactic modern.....</i>	307
CERNEI Andriana. <i>Managementul calității în învățământul general din perspectiva dimensiunii umane.....</i>	315
LAVRIC Niculina. <i>Formarea continuă pe teren a educatorilor în aspectul depășirii tulburărilor de comportament la copii.....</i>	319
MIHĂILESCU Natalia. <i>Aspecte motivaționale privind personalul didactic în era digitală.....</i>	324
OALA Viorica. <i>Determinant Factors of the Development of Professional Empathy in Medical Students.....</i>	329
PERETEATCU Maria. <i>Managementul dezvoltării profesionale a educatorilor din perspectiva calității practicilor educaționale.....</i>	335
PUTINĂ Dorina. <i>Cadrul Național al Calificărilor și rolul competențelor de evaluare.....</i>	346
RUSOV Veronica. <i>Bariere în reflecția studentului asupra învățării.....</i>	354
SECRIERU Luminița. <i>Inteligența emoțională și agresivitatea la adolescenți.....</i>	362
SUHIN Angela. <i>Importanța stării de bine în cadrul instituțiilor educaționale.....</i>	368
ȘCHIOPU Lucia. <i>Abordarea strategică a paradigmei comunicării în instituția de învățământ superior.....</i>	379
ЗАЙЦЕВ Игорьь. <i>Профессиональная самоидентификация в системе общего и специального образования.....</i>	385
КЁР Людмила. <i>Стимулирование педагогического персонала как фактор повышения эффективности деятельности образовательного учреждения.....</i>	394



Secțiunea IV. COMUNITATE ȘI PARTENERIATE

BLOJ Emil Sorin. <i>Proiect educațional „Cinci pași către o carte”. Acțiune de voluntariat</i>	403
CHIROȘCĂ Angela, AVRAM Mihaela Rely. <i>Conceptul de evaluare și corelarea cu conceptele de succes și insucces școlar, performanță.....</i>	408
CHISTREA Galina. <i>Dezvoltarea cooperării intersectoriale pentru incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale.....</i>	412
EREMIA Eleonora. <i>Aspecte de promovare a mentoratului de inserție profesională în instituția de educație timpurie.....</i>	421
MERENIUC Natalia. <i>Asigurarea progresului instituției de învățământ general prin proiecte educaționale.....</i>	431
MILICI-SUVERJAN Gabriela. <i>Colaborarea familie-grădiniță element de bază al dezvoltării armonioase a copiilor de vârstă preșcolară.....</i>	439
PAVLENCU Mihaela. <i>Dezvoltarea reprezentărilor numerice la copiii de vârstă preșcolară mare în parteneriat cu familia.....</i>	448
PETRARI Ludmila. <i>Adaptarea instituțională a copiilor cu cerințe educaționale speciale.....</i>	456
SACALIUC Nina, COTOS Ludmila. <i>Cultura toleranței în familie prin prisma parteneriatului educațional.....</i>	461
SCARLAT Maria, NEDELICU Sorin. <i>Rolul proiectelor de parteneriat în prevenirea abandonului școlar.....</i>	469
STANDAVID Adrian. <i>De la om la om – proiect educațional de atitudine civică.....</i>	473
URSU Natalia. <i>Învățare outside the box cu și prin proiecte eTwinning.....</i>	479
VRABIE Silvia. <i>Cauze ale dificultăților de învățare specifice în învățământul primar.....</i>	487
ПОХИЛА Анжела. <i>Формирование у воспитателей детского сада коммуникативных умений в общении с родителями.....</i>	496

Secțiunea V. EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

CAPCELEA Valeriu. <i>Formarea profesională etnopedagogică a viitorilor învățători. Fundamentele teoretice și metodologice.....</i>	504
COTOS Ludmila. <i>Dimensiunea interculturală a instituției de învățământ.....</i>	508
HÂRȚESCU Marieta. <i>Factorii decisivi în educația pentru dezvoltare emoțională a copiilor rromi.....</i>	516
NACAI Lilia. <i>Comunicarea nonviolentă în management educațional: dimensiuni teoretico-aplicative.....</i>	522
ГЫНЖУ Татьяна. <i>Профессиональная подготовка студентов в курсе «Воспитание родителей».....</i>	530