

**Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol**



**CONFERINȚA REPUBLICANĂ
A CADRELOR DIDACTICE**

**Republica Moldova, Chișinău,
26-27 februarie 2022**

Volumul 6

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE

CHIȘINĂU, 2022

CZU: 37.0+378(082)=135.1=111

C 65

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, rector al UST
Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ General, MEC al Republicii Moldova
Valentina CHICU, consilierul Președintelui RM pe domeniul educației și cercetării
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector al UPS „Ion Creangă”
Lilia POGOLȘA, conferențiar universitar, doctor habilitat, director al IȘE
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A. I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prim-prorector, UST
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul de organizare:

Larisa SALI, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiar universitar, doctor, secretar științific, UST
Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan, UST
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, decan, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, conferențiar universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana VASIAN, doctor, lector universitar, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBĂ-LAȘCU, lector universitar, UST
Svetlana BUREA, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UST
Polina TABURCEANU, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRATAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia LUPAȘCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Teodora VASCAN, conferențiar universitar, doctor, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Conferința Republicană a Cadrelor Didactice : 26-27 februarie 2022, Chișinău / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Larisa Sali (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-382-0.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 6 : Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare. – 2022. – 248 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., engl. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-76-388-2 (PDF).

37.0+378(082)=135.1=111

C 65

Copyright © Tiraspol State University, 2022

Tipografia Universității de Stat din Tiraspol

CUPRINS

SECȚIA 13. MANAGEMENT EDUCAȚIONAL.....	5
BRUJA Carmen-Vasilica. Socio-emotional management and learning environment	6
BUCUR Viorica, NĂSTASE Aurelia. Antreprenoriatul prin firma de exercițiu– premisă a formării elevilor pentru piața muncii	14
CEBANU Lilia, BOGDAN Mihaela. Strategii de gestionare a situațiilor de stres la inovare a cadrelor didactice la locul de muncă.....	21
CEBANU Lilia, TATARU Marina. Modele și tipuri de manifestare a culturii organizaționale în instituțiile de învățământ preuniversitar.....	28
CHIRIMBU Sebastian Cristian. Cariera de succes în contextul actual al sistemului educațional din România și Republica Moldova.....	38
CHEPTANARI Svetlana. Ghidarea metodologică a colegiilor arondate. Experițe de parteneriat educațional	47
CAZACIOC Nadejda. Managementul formării competențelor specifice disciplinei chimie în baza conceptului educațional STEAM.....	51
CUCEREAȘ Elena, PALADI Tatiana. Abordări conceptuale și terminologice privind comunicarea managerială eficientă ca factor al calității în instituția de educație timpurie	56
CUCEREAȘ Elena, VALEANU Diana. Structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi.....	63
DIDIC Daniela. Promovarea și dezvoltarea imaginii instituției în condițiile concurenței între școli. Crearea unui climat favorabil de studiu	70
DOBRIN Mihaela. Componentele procesului de schimbare educațională	76
DRĂGOIU Corina Viorica. Managementul educației, provocări. Dinspre monolog spre dialog ..	81
FIODORCIUC Daniela. Stilul eficient de conducere al managerului școlar	85
FRATEA Silvia. Stilul propriu și însușirile aptitudinale ale cadrelor didactice.....	91
GORAȘ Ala. Considerente asupra managementului implementării curriculumului pentru educație timpurie modernizat	96
GUȚU Andrei. Managerul educațional – model de inovare și performanță	102
LUPU Valentina Gabriela. Managementul activității didactice	108
MARCOCI-DIMA Andreea. Formarea competențelor de specialitate prin intermediul metodelor moderne la disciplinele economice	112
OVCERENCO Nadejda. Valoarea educației globale privind formarea de calitate a liceenilor pentru viitorul rol parental.....	118

PECA Ludmila, DUMBRĂVEANU Roza. Sistem de management al învățării, tendințe în e-learning	124
PÎRGARI Rovim. Managementul utilizării TIC în formarea dimensiunilor profesionale la elevi	130
RUSU Daniela, RUSU Elena. Repere manageriale de rezolvare a conflictelor în mediul școlar .	135
RUSU Elena. Configurări manageriale în organizarea eficientă a comunicării instituționale în cadrul școlii.....	142
SLAVENSCHI Emilia. Inteligența ca factor al performanței managerial-comunicative în procesul educațional	149
TATARU Marina. Impactul culturii organizaționale în instituțiile de învățământ general.....	156
SECȚIA 14. PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE	160
ANTOCI Diana, GRIGOREȚ Nicoleta. Manifestările orientărilor valorice ale tinerilor din perspectiva conținuturilor structurale.....	161
ANTOCI Diana, RUSU Rodica. Inteligența emoțională a tinerilor în procesul de formarea profesională.....	165
BOTNARI Valentina, REPEȘCO Gabriela. Motivația studenților pentru activitatea de învățare independentă	175
CHIRIAC Viorica. Problematika siguranței membrilor comunității educaționale în mediul virtual de studii.....	183
COJOCARI Igor. Efectele stresului ocupațional asupra satisfacției în muncă.....	189
GORAȘ-POSTICĂ Viorica, VARTIC Ana. Starea de bine a cadrelor didactice – condiție pentru calitatea activității pedagogice	194
IUSCO Ioana-Maria. Personalitatea din perspectiva dezvoltării conceptului de eficiență personală	201
MÎSLIȚCHI Valentina, PERETEATCU Tatiana. Epuzarea profesională a cadrelor didactice - subiect de actualitate pentru învățământul contemporan	206
PÎRĂU Lucia. Delimitări conceptuale în evoluția teoriilor inovației	215
POSTĂN Liliana. Cadrul național al calificărilor: autonomia și responsabilitatea titularilor calificărilor de nivel universitar	222
SILISTRARU Nicolae, RUSU Elena. Creația științifică, stilul gândirii științifice și metodele de cercetare științifică, parte integrală a competenței de cercetare a studenților pedagogi	230
SZABO Eva. Knowledge acquired in economics through university education and online courses in 2020 and 2021	234
VRABII Violeta. Reglarea afectivă în procesul educațional – premise practice.....	241

SECȚIA 13
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI

SOCIO-EMOTIONAL MANAGEMENT AND LEARNING ENVIRONMENTS

BRUJA Carmen-Vasilica, prof. drd.,

Școala Gimnazială nr.1, Balcani, Bacău, România

Rezumat. *Perspectiva practic-aplicativă a abordării subiectului acestei lucrări este utilă deoarece completează realitatea psiho-educatională prin promovarea dimensiunilor prezente, dar ignorate sau nu suficient analizate, (ajustarea școlară rezumă indivizii în cadrul realităților sociale), elevul raportându-se la ceilalți în funcție de definiția sinelui propriu, afectivitatea și spiritualitatea fiind înțelese ca o conștientizare a ceea ce ești, ele se completează reciproc (afectul, experiența interioară fiind oglinzi ale sinelui – conștientizarea). Cunoașterea acestor intercondiționalități ajută practica educațională, oferă mijloace și metode pentru integrarea și adaptarea optimă a elevilor în mediul școlar.*

Abstract. *The practical-applicative perspective of approaching the topic of this paper is useful as it completes the psycho-educational reality by promoting present but ignored, or not enough analysed dimensions, (school adjustment sums up individuals within social realities), the student relating to the others according to the definition of own self, affectivity and spirituality being understood as an awareness of who you are, they complete each other (the affect, inner experience being mirrors of self – awareness). Knowing these inter-conditionalities helps educational practice, provides means and methods for optimal integration and adaptation of students at school environment.*

Cuvinte-cheie: *inteligență emoțională, paradigmă educațională, abilitate socială, abilitate emoțională, inteligență socială, inteligență spirituală, educația și dezvoltarea emoțional-afectivă.*

Keywords: *emotional intelligence, educational paradigm, social ability, emotional ability, social intelligence, spiritual intelligence, education and emotional-affective development*

1. Introduction. As an explanatory model, the sociocultural theory [see L. S. Vîgotski, 1934, 1962] places in the “area of forthcoming development”, “the self-motivated exploration of the social context, of cultural variables, of the searching activism through knowledge and communication”, prerequisites of the ways in which the subject organizes the efforts towards independence, inter-subjectivity and performance” [8, p. 128]. The world of values and moral development (and of general development) during this stage of life, the way it is seen in table no. 1, is seen as an adjustable one through the “stage progress (of pre-conventional level, dominated of external passions, of conventional level – marked by the axis of conformity to the norms of the majority and the social order, of post-conventional level, focused on understanding the world through the prism of laws and rules [8, p. 129].

2. Psychoeducational approach. The diversity of psychic development generates new behaviours and new ways to relate with those around, original forms of understanding and adjustment. We shouldn't omit from the analysis the importance of various categories of mental skills, and not only that ("qualitative notes of perceptual, neural, cognitive or ideomotor aspects", [9, p.134] assessable by specialized tests that outline the psychological profile of an individual: the interference of various categories of human skills, either general or specialized, is essential in the process of human knowledge, the more important being the valorisation of aptitude assessments. The educational process involves learning and assimilation in a multiple specific projective dimensions. In other words, the educational process generates a field of knowledge defined in terms of social interaction. As a dynamically organized structure, the human personality is the result of cognitive, affective-motivational and behavioural poly-components, of the organization of constitutive factors, being in a relationship of mutual determination (temperament, character and skills), expression of personal experience or of interaction with Educational action is focused on the development – with various purposes – of human personality, a reality that makes thus necessary a better understanding and operationalization of the concept. At the heart of educational action there must be a correct understanding of human actions and behaviours that are based on taking into account not only a person's (basic structure) or situational peculiarities in which he or she is, but also the type of interpersonal relationship between a person and the existential framework. The transfer, the gliding towards self-regulation, self – steering, specific to psychoeducation, offers to the learner the opportunity to become aware of his own resources, to act with skills that guarantee their mental health and ability to cope with stress, a "quiet revolution" through which psychology is developed, the capacity and competence necessary to an efficient existence. Personality may be seen as a way to transfer behavioural skills within social structures where they formed (family, school) to new social situations: we learn different skills to behave properly with different persons, to cope with different social situations we encounter during our lifetime, one of them being the situation imposed by the COVID-19 pandemic.

3. Links/connections between socio-emotional intelligence and spiritual intelligence. At the beginning of the twentieth century, IQ became a central issue. Our intellectual (rational) intelligence is what we use to solve logical or strategic problems. Emotional intelligence - EQ - is just as important, making us aware of both our own emotions and those of others, makes us capable of empathy, compassion, motivation and enables us to have appropriate reactions to stimuli of pain or pleasure and therefore, the ability to use IQ properly and effectively, remains a basic requirement, because if the brain areas involved in emotion are affected, thinking will also be less effective. The picture of human intelligence can be completed with a discussion referring to spiritual intelligence - SQ, namely that intelligence that helps us approach and solve problems related to meaning and values,

that intelligence that allows us to place our actions and lives in a broader, richer, and meaningful context, to assess why one path to follow in life is more significant than another. Ideally, the three types of intelligence we have work together and support each other. Our brains are built to do this. But each type of intelligence - IQ, EQ and SQ - has its own area of strength and can work separately. Spiritual intelligence is the necessary foundation for the efficient functioning of IQ and EQ. It is the higher instance of our intelligence [14, p.79]. Spiritual intelligence differs from emotional intelligence first by its transformative power: they both offer creativity, but spiritual intelligence gives us the ability to discriminate. It gives us moral sense, the ability to temper the rigidity of some rules through understanding and compassion, and an equally great capacity to notice the limits of understanding and compassion. If Emotional Intelligence (EQ) was born as a result of empirical observations about people's different ability to succeed in organizations by using empathy and relationship management — skills that had nothing to do with cognitive intelligence (IQ) — Spiritual intelligence (SQ) has emerged as a result of differentiating people's social success from their spiritual mission, in other words, their ability to learn “life lessons” and have spiritual progress. Not negligible, in this direction, is the parallel development (by the equivalence of spiritual intelligence in group and organizational plan) of the Organizational Learning / The Learning Organization current. Personally, spiritual intelligence is seen as an evidence of personal development. Emotional intelligence allows us to weigh the situation we are in and behave properly. “It means acting within the limits of the situation, allowing it to lead me” [6, p. 56]. But spiritual intelligence allows me to wonder if I wanted to be in that situation from the beginning. “This means acting upon the limits of the given situation, allowing me to guide the situation” [6, p.76].

Socio-emotional intelligence enjoys a generous explanatory framework. As for the approach to spiritual intelligence, there is a juxtaposition. Elements of the doctrines and beliefs of the world's major religions, the multitude of religious movements or spiritual currents in contemporary society and physiological or neuroscience data are juxtaposed through eclectic language and schemes that use philosophical language and modern scientific concepts. From a theological perspective, it could be said that such an approach to the field of spiritual intelligence is rather “a risky territory, which seems to indicate, without a proper reading and without necessary precautions, an invitation to privatize religious experience” [7, p. 14).

To better understand what spiritual intelligence is all about, Zorah and Marshall (Spiritually Intelligent Leadership, 2011) proposed a list of 12 qualities that a person who could be said to have a high level of SQ should fulfil, qualities presented (as 9 characteristics) and at a Conference held in April 2011 in New Mexico. From the point of view of relationships with others, Daniel Goleman [6, p.45] described in great detail the relationship between interpersonal emotions (those we share with others) and intrapersonal emotions (those belonging to the self), specific aspects EQ. But EQ itself

does not cover this gap created between oneself and others. There are also points of view that put spiritual intelligence before socio-emotional intelligence: Bob Gottfried believes that a high level of awareness and understanding of “spiritual intelligence” can facilitate and accelerate the development of emotional intelligence (EQ), [14, p. 65]. From this perspective also the claim that SQ is native but cannot be improved, is controversial and debatable.

4. Education and emotional-affective development. The human being is and becomes a personality in the conditions of social existence, when he acquires attributes such as work, learning, knowledge, valorisation. Therefore, person genesis is defined by fundamental factors such as heredity, biological maturation, natural environment, with an emphasis on the socio-cultural one, and education. J. Piaget saw the formation of the human personality as an effect of socialization: through assimilation and accommodation, adaptation to socio-cultural structures takes place, which determines the accumulation of new systems of knowledge and conduct. Psychosocial feelings are components of human affectivity that generate and give quality to interpersonal relationships. They are closely related and define the socio-emotional capacity of each person. Emotions and feelings accompany all human manifestations and actions. They take an important place in our lives and exert a strong influence on our behaviours. Emotions can be positive and negative. The positive ones appear when what a person wants corresponds to what is happening to him (joy, contentment), and the negative ones when there is a contradiction between what happens to a person or what a person gets and his expectations (sadness, dissatisfaction, disappointment, worry, anger etc.). Emotional competence refers to the ability to manage one's own emotions, as well as to recognize and adapt to the emotions of others. In order to foster a good social adjustment and maintain a good mental health, we must learn to recognize how we feel in order to be able to talk about the emotion we have, we have to learn how to dissociate between internal feelings and external expression and, last but not least, to learn to identify the emotion of a person from his external expression in order to be able to respond properly. Emotional competence refers to the ability to manage one's own emotions, as well as to recognize and adapt to the emotions of others. Emotional development, as a whole, should be related to the process of identification. The school period is characterized by the development of inner life in which the complex event takes place as the resonance of the realevents. The development of emotional skills is important because it helps to form and maintain relationships with others, because it prevents the occurrence of emotional and behavioural problems. Emotional skills refer to:

- to understand (to identify the cause of emotions, to be aware of the consequences of emotions);
- to express (to identify one's own emotions, the emotions of others, to recognize and transmit them verbally and nonverbally, to differentiate the emotional state from its external expression, to empathize);
- to adjust emotions (to use strategies to settle emotions).

There may be a correspondence between emotional living and emotional expression, in the sense of intuitively expressing what we feel. On the other hand, individual differences may occur due to temperament. Emotional experimentation is increasingly affected by cultural values, gender stereotypes and as a result, the two species become more disparate. Often the separation between feeling and experiencing emotion is due to the conscious use of emotional adjustment strategies that monitor and control the quality and intensity of the expressed emotions, especially those we communicate to others. The understanding of the causal factors in emotional situations, is highly important: many of the behavioural problems are due to negative emotionality and lack of emotional adjustment. As a result, we can say that emotional regulation is associated with increased, operationalized social competence: socially appropriate behaviour, popularity, prosocial behaviour, and few behavioural or aggressive behaviour problems. Consequently, at present, the area of emotional learning is developing based on the research in the field, respectively on the new theories on the nature of emotions and intelligence in relation to success and happiness. Through social and emotional learning/education, the individuals' emotional intelligence is developed, providing an enormous baggage for their personal and professional future.

5. The reason of the research. The pedagogical research is approached in an applicative and interpretative manner and aims to track the pedagogical realities listed above, their relation, the relationships between them, by comparing groups of subjects (ninth and tenth grade students from two high schools, two courses, three profiles, four high school specializations). It is a fact-finding research, which aims at “gathering informational data and verifying relationships and correlations”[11, p. 34], validating hypotheses related to the concepts of “teenagers’ emotional-affective and spiritual intelligence” and “school adaptation”, all these mentioned earlier producing an interpretive, generative analysis of focused explanations and meanings.

6. Comments, discussions. The research aims to analyze the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence. Emotional intelligence has been nuanced from a social perspective, being approached as a manifestation of socio-emotional intelligence among teenagers. This is, in my personal opinion, the level at which the encounter and the correlation with the level of spiritual intelligence in adolescents takes place. As personality dimensions, they have convergence and divergences. The social context brings them together, proving their existence together and at the age of adolescence, as a moment of development and growth of the human being, they are manifest, coexisting. In order to highlight them, to show their usefulness and educational value, their relational dynamics were researched related to the concept of “school adaptation”. Mediation effects of the two constructs (socio-affective maturity and level of spiritual intelligence) on school adaptation were found. The values of these effects and the differences are influenced by the type of educational profile studied by students and the residence environment. The general conclusion is that the level of spiritual

intelligence is based on the teenager's socio-affective maturity. School integration and adaptation, school employment, school aptitude, school success (results and personal development) are dimensions with which the two variables in the relationship can correlate.

We are witnessing another kind of convergence such as:

- The residential environment (graduating from high school and studying high school) correlates with emotional maturity, statistically significant, while its intensity is stronger in terms of spiritual intelligence.

- The studied profile positively correlates with spiritual intelligence and emotional maturity. The research found that emotional intelligence showed more consistent associations with both with home environment and the profile studied by students, which, in turn, were associated with school adaptation and the level of coefficient of spiritual intelligence.

- We can see the impact of emotional maturity on school adaptation through spiritual intelligence and other variables that contribute to the integration and adaptation of adolescents to the school context.

Equally emotional intelligence, its facets (such as emotional maturity, socio-affectivity) contribute to school success (school commitment, adaptation in the context of school activities, increasing emotional connection with school, by engaging in positive interpersonal activities and behaviours), to positive academic results for adolescent students. The studied specializations included in the curricula must be thought beginning with the awareness of this reality, of the holistic approach of the student. High school, the period of schooling is necessary to form/ develop students' emotional intelligence. Their academic success depends on their emotional maturity.

The development of spiritual intelligence synergistically completes the emotional development of students during high school. It has an individual/ personal contribution, comes along with a person's consciousness, with the awareness and the correct understanding of what happens to the adolescent, it defines him in the relationship with himself and with the others. It has social values. Based on the socio-affective support, the spiritual conduct refines the axiology of the students: he feels, he is convinced, he understands, he knows how to choose, he overcomes the anxiety, he has vision, his future is more secure, and the decisions are accordingly. At the interpersonal level, he will know how to approach relationships with others correctly, to distinguish between what brings him added value and what relationship is bankrupt, he will get involved or remain lonely, he will be socially fulfilled or he will depend on others. He will be with himself, he will know how to validate his choices, he will be aware of his limits. He will have a conscience. He will have the knowledge of his own conscience. This way, spiritual intelligence can contribute to the development of a complete student, he/ she being the own decision maker of the educational path. Self-esteem awareness, building a high self-esteem (to which we believe spiritual intelligence has a considerable contribution)

of adolescents in school, mediate school achievement, educational path, educational and professional guidance. The research conducted on the sample of adolescents approached the relationship between emotional and spiritual intelligence in adolescents. One of the merits of the research is that it took into account factual variables, whose mediations bring nuances in the relationship between students' socio-affectivity and their spiritual intelligence in school context: environment, specialization influences the relationship between the two of them. The relationship between spiritual intelligence and the teenagers' school behaviours, in the specific conditions of the educational path can also be analysed. Can school conduct be mediated by spiritual intelligence? The development of spiritual intelligence could follow the paradigm of education for values: meaning and significance of life, existential aspects, personal meaning, self-dimensions, types of consciousness can be studied as axiology, translated into general/ personal values, internalized. Accrediting a specific component of spiritual intelligence to mediate the relationship between the vocational dimension, professional competence and pedagogical practice of teachers who teach religion at the time of initial training (or as continuing education) would bring vigour and flexibility to their teaching. Existential critical thinking, identifying personal meaning and understanding the purpose of all physical and mental experiences, the ability to feel the spiritual dimension of life, pure, extended consciousness are researched and validated dimensions of spiritual intelligence that contribute to the initial training of future religion teachers. The research highlighted the correlation between socio-affectivity and spiritual intelligence: without the structures of spiritual intelligence, control over emotions, the ability to understand one's neighbour, to be empathetic with others, feelings of love and compassion for others, are lost. Covey [4, p. 43] identifies three action values for the development of spiritual intelligence: integrity (sincerity towards one's own values, beliefs, one's conscience), meaning (the fact that you can contribute to the common good and noble causes, you get involved) and voice (coherence of the activity submitted with the unique skills/ talents/ graces and with one's calling in life). There are premises that bring together, either from the perspective of teachers or students, the dimensions of the human personality that ensure a complete educational approach, according to the stated aims of education: emotional intelligence (socio-affectivity), spiritual intelligence in the post-pandemic period.

References:

1. Albu, G. A psychology of education. Iasi: European Institute, 2005. 280.
2. Bar-On, R. THE BAR-ON model of emotional-social intelligence. În: Psicothema (Special issue on emotional intelligence). 2005, vol. 18, p. 14.

3. Chicu, S. G., (coord. Șoitu, L.) Forms of use of new educational technologies for digital natives. University A.I. Cuza. Iasi. Available at https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze/chicucumaranda_rezumat.pdf. Accessed on 28. 12. 2021.
4. Covey, S. Seven-step efficiency or the abecedarium of wisdom. 8th Edition, translated by Gina Argintescu-Amza. Bucharest: ALLFA Publishing House, 2002. 270.
5. Erikson, E. H. Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton, 1968. 150.
6. Goleman, D. Social Intelligence. Bucharest: Curtea Veche Publishing House, 2007. 265.
7. Mihalache, S. A possible boundary between theology and psychology. Lumina (newspaper), 2011, November. 1, p.14.
8. Neacșu, I. Introduction to the psychology of education and development. Iași: Polirom Publishing House, 2010. 170 p.
9. Neacșu, I. Social pedagogy: values, behaviors, experiences, strategies. Bucharest: University Publishing House, 2010. 340 p.
10. Neacșu, I., Căprioară, D. (coord.). Research in Education Sciences. Methodological-operational guide. Applications. Bucharest: University Publishing House, 2015. 320.
11. Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation. Educating the Net Generation. eds. D. Oblinger 37 and J. Oblinger: 2.1-2.20. Available at <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>. Accessed on 22. 12. 2021.
12. Petrescu, A. Heart intelligence. Available at <http://www.portalhr.ro/inteligenta-inimii/>. Accessed on 2.01. 2022.
13. Roșca, A. IQ+EQ+SQ. Available at <http://andrirosca.ro/iq-eq-sq/>. Accessed on 20.11.2021.
14. Zohar, D., Marshall, I. Spiritual Intelligence. Rewiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations. Bucharest: Vellant Publishing House, 2011. 365.

**ANTREPRENORIATUL PRIN FIRMA DE EXERCITIU
– PREMISĂ A FORMĂRII ELEVILOR PENTRU PIAȚA MUNCII**

BUCUR Viorica, profesor

Liceul Economic "Virgil Madgearu" Constanța, România

NĂSTASE Aurelia, profesor

Liceul Economic "Virgil Madgearu" Constanța, România

Rezumat. *Antreprenoriatul este foarte important; susținerea start-up-urilor, lansarea de noi produse și tehnologii care să satisfacă mai bine pretențiile consumatorului și să crească productivitatea reprezintă o prioritate pentru economie. Educația antreprenorială la toate nivelele – gimnazial, liceal, universitar sau formare profesională continuă - joacă un rol major în dobândirea competențelor antreprenoriale cheie și are un impact pozitiv asupra formării spiritului întreprinzător al tinerei generații, asupra atitudinii și disponibilității pentru inițiativa privată și în final asupra rolului ei în societate și în economie.*

Abstract. *Entrepreneurship is very important; supporting start-ups, launching new products and technologies that better meet consumer demands and increase productivity is a priority for economy. Entrepreneurship education at all levels - gymnasium, high school, university or continuing vocational training - plays a major role in acquiring key entrepreneurial skills and has a positive impact on the formation of the entrepreneurial spirit of the young generation, on the attitude and availability for private initiative and finally on the role them in society and in the economy.*

Cuvinte-cheie: *antreprenoriat, educație antreprenorială, firma de exercițiu, idee de afaceri, clienți, venituri.*

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurship education, training firm, business idea, customers, revenue.*

Importanța antreprenoriatului

În ultimi ani concepția publicului despre antreprenoriat s-a schimbat complet. Pe lângă noile tendințe tehnologice și economice de la sfârșitul secolului, reformele instituționale și dezvoltările culturale din câteva țări au jucat un rol semnificativ în stimularea acestei renașteri a afacerilor private. Numărul tot mai mare de proprietari de afaceri și ratele din ce în ce mai ridicate de succes ale celor care intră în activitate vor sprijini aceste schimbări culturale și instituționale în anii care vor urma.

Antreprenoriatul este unul dintre pilonii pe care se bazează strategiile europene în domeniul ocupării forței de muncă, alături de îmbunătățirea capacității de angajare (angajabilitatea), promovarea capacității de adaptare a întreprinderilor și a angajaților acestora (adaptabilitatea).

Educația antreprenorială la toate nivelele – gimnazial, liceal, universitar sau formare profesională continuă - joacă un rol major în dobândirea competențelor antreprenoriale cheie. Conform analizei cuprinse într-un studiu al Comisiei Europene (CE 2014), educația antreprenorială

are un impact pozitiv asupra spiritului întreprinzător al tinerei generații, asupra atitudinii și disponibilității pentru inițiativa privată și în final asupra rolului ei în societate și în economie.

Predarea antreprenoriatului în învățământul secundar

Impactul potențial al antreprenoriatului a crescut, iar companiile înființate și întreprinzătorii ambițioși au devenit o forță motrice importantă a inovării, a progresului, a economiei și a schimbărilor sociale. Având în vedere schimbările globale rapide la diferite niveluri, schimbările în tendințele globale și faptul că antreprenoriatul este definit ca o competență transversală, este chiar mai important să se construiască și să se îmbunătățească capacitatea antreprenorială a fiecărui individ.

Vestea bună este că abilitățile antreprenoriale, cunoștințele și atitudinile pot fi învățate, se poate dezvolta spiritul antreprenorial și cultura, lucruri care sunt în beneficiul indivizilor și al societății în ansamblu.

Spiritul antreprenorial poate ajuta indivizii să creeze și să dezvolte idei, să găsească oportunități, să-și asume inițiativa și riscurile, să facă față incertitudinilor și schimbărilor, să ia decizii ambițioase și să facă progrese, să mobilizeze resursele, să sporească cunoștințele financiare și economice, să încurajeze crearea de rețele, în mod semnificativ pentru creșterea personală și pentru creșterea potențialului de ocupare a forței de muncă. Este foarte important să începi să înveți antreprenoriatul devreme, dacă nu în grădinițe, cel mai bine în școlile primare și secundare.

Antreprenoriatul astăzi are forme diferite, cum ar fi antreprenoriatul social, eco-antreprenoriat, antreprenoriatul agrar, antreprenoriatul tehnologic.

Pornind de la aceste realități paradigma învățării antreprenoriatului se află la răscrucea dintre predarea contemporană și cea tradițională:

Tabelul 1. Metodă vs. Proces

Antreprenoriatul ca METODĂ (predare contemporană)	Antreprenoriatul ca PROCES (predare tradițională)
Un Set De Practici	Inputuri cunoscute și outputuri predictibile
Faze De Învățare	Etape de parcurs
Iterație	Liniaritate
Creativitate	Predictibilitate
Acțiune Focusată	Concentrare pe planificare
Investiție În Învățare	Rezultat așteptat
Colaborare	Competitivitate

Studiul EntreComp [1] a fost lansat pentru a stabili cadrul european de referință pentru antreprenoriat ca și competență. În acest context, antreprenoriatul este înțeles ca o competență cheie transversală, aplicabilă de indivizi, grupuri și de organizații. Antreprenoriatul este atunci când

acționezi pe baza unei oportunități sau a unei idei și le transformi în valoare pentru alții. Valoarea care e creată poate fi de natură financiară, culturală sau socială (FFE-YE, 2012). Această definiție se concentrează pe valoarea creată (nu contează ce tip de valoare sau context) în sectorul privat, public în sectorul terțiar în orice combinație hibrid a celor trei. Poate include diferite tipuri de antreprenoriat, incluzând intraprenoriatul, antreprenoriatul social, ecoantreprenoriatul și antreprenoriatul digital. Antreprenoriatul ca și competență se aplică în toate sferele vieții și permite, încurajează dezvoltarea personală a indivizilor, contribuția lor socială activă la dezvoltarea socială, abilitatea de a intra pe piața muncii ca angajat sau întreprinzător și să inițieze sau să extindă firme care pot avea scop cultural, social sau comercial.

Peter Drucker a spus: „Antreprenoriatul nu este nici știință, nici artă. Este o practică.”

Pornind de la această sintagmă și având în vedere experiența anterioară europeană, în România, în liceele economice, curriculum-ul național a fost schimbat și adaptat la realitățile și politicile comunitare prin introducerea în clasa a XI-a, continuat în clasa a XII-a, a metodei didactice de învățate, learning by doing, FIRMA DE EXERCITIU, metodă practică de învățare a antreprenoriatului. Elevii au posibilitatea să exerseze practic, punerea în aplicare a unei idei de afaceri, în cadru formal în școală, având la dispoziție dotări necesare (spațiu de învățare dedicat, calculatoare cu conexiune la Internet, curriculum național, Rețea națională a firmelor de exercițiu – ROCT, afiliată EuroPen).

În cadrul Liceului Economic „Virgil Madgearu” Constanța au fost înființate firme de exercițiu care și-au desfășurat activitatea din 2006 până în prezent și au participat de-a lungul timpului la numeroase competiții regionale, naționale și internaționale, unde au fost apreciate cu numeroase premii. Propunem spre exemplificare modele de lecții de predare experiențială a antreprenoriatului în școală:

L 1: Model de afaceri și planificarea afacerii

La sfârșitul acestei lecții elevii vor:

- deosebi modelarea afacerilor și planificarea afacerilor;
- aplica Modelul business Canvas.

De ce?

- pentru a dezvolta sistematic propria lor idee de afaceri

În mediul de business atenția este centrată pe utilizator, mai degrabă decât pe organizație; aceasta ca o consecință a puterii rețelelor sociale care au permis oamenilor să devină mai puternici în întreaga lume. Această realitate poate fi sintetizată astfel:

Tabelul 2. Organizație vs. Client

CONCENTRAREA PE ORGANIZAȚIE	SEGMENTE DE CLIENȚI
<p>Ce le putem vinde clienților?</p> <p>Cum putem să țintim mai bine spre clienți?</p> <p>Ce relații stabilim cu clienții noștri?</p> <p>Unde și cum câștigăm bani?</p> <p>Ce tehnologie folosim?</p>	<p>Care sunt nevoile reale ale clienților și cum putem să-i ajutăm?</p> <p>Cum vor clienții să fie abordați?</p> <p>Ce fel de relație se așteaptă clienții să stabilim cu ei?</p> <p>Care este valoarea pentru care clienții sunt dispuși să plătească?</p> <p>Cum putem folosi tehnologia pentru a veni în întâmpinarea nevoilor clienților?</p>

Modelul de afaceri este reprezentat de 9 elemente-blocuri, este o diagramă cu elemente care descriu propunerea de valoare a firmei sau a produsului/serviciului, infrastructura, clienții, finanțarea și care ajută întreprinzătorii în stabilirea activităților și ilustrarea eventualelor riscuri.

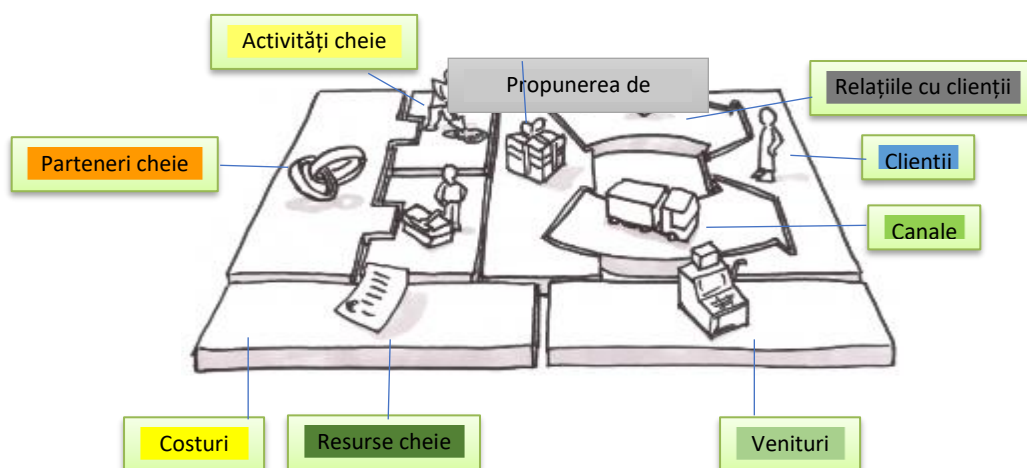


Figura 1. Business model Canvas

Fiecare element poate fi descris ușor prin răspunsul la următoarele întrebări (în practică răspunsurile ajută la conturarea modelului de afacere pentru o firmă existentă sau pe care dorim s-o înființăm):

- Cine sunt clienții (Cum sunt ei integrați în modelul de afaceri? Cât de costisitori sunt? Ce activitate faceți pentru clienți? Ce nevoie le satisfaceți? Care este piața? (de masă, de nișă, segmentară, diversificată)
- Ce propunere de valoare oferim (Ce valoare putem livra pentru client? Pe care dintre problemele clienților le putem rezolva? Ce pachete de produse și servicii oferim fiecărui segment de clienți? Ce nevoi ale clienților le satisfacem?)

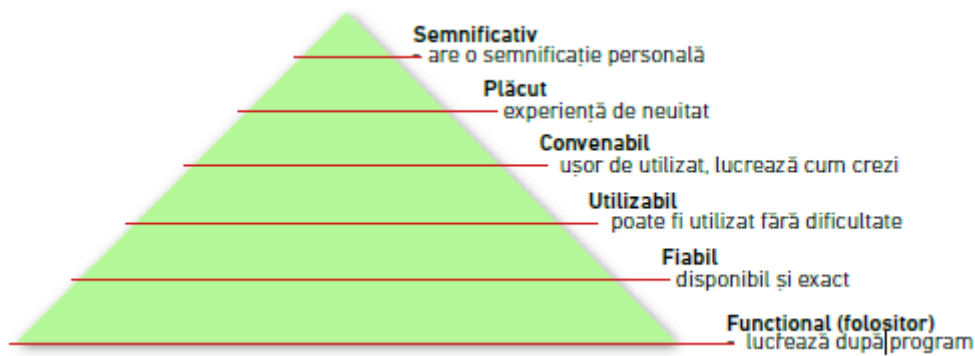


Figura 2. Experiența de utilizarea în ierarhia nevoilor

- Care sunt canalele noastre de distribuție (Prin ce canale vor segmentele noastre de clienți să fie abordați? Cum ajungem acum la ei? Cum îi integrează canalele noastre?)
- Care sunt resursele noastre cheie (Care sunt resursele noastre cheie pentru a sprijini activitățile noastre? Sunt ușor de copiat?)
- Ce costuri avem (Care sunt costurile cele mai importante și inerente modelului nostru de afaceri? Care resursă cheie este cea mai scumpă? Care activități cheie sunt cele mai scumpe?)
- Care sunt veniturile noastre (Pentru ce valoare propusă sunt clienții noștri dispuși să plătească? Pentru ce plătesc în prezent? Cum plătesc ei în prezent? Modul în care ar prefera să plătească?)

L 2: Definirea identității vizuale a firmei de exercițiu

La sfârșitul lecțiilor, elevii vor:

- elaborează instrumente de promovare a afacerii;

De ce?

- pentru atragerea investitorilor;
- pentru promovarea ideii de afaceri în rândul clienților.

După preluarea/înființarea firmelor de exercițiu și stabilirea structurii organizatorice a acestora, obiectivul principal al managerilor și al compartimentului marketing din fiecare firmă, este să definească identitatea vizuală a firmei. Lipsa unei investiții de timp și creativitate într-o latură aparent mai puțin importantă a promovării firmei de exercițiu, respectiv dezvoltarea unei identități vizuale, se va traduce în viitor, în pierderi financiare, în curențe la nivel de competențe profesionale în rândul angajaților firmei. În acest proces important de găsire a unei identități vizuale, un pachet de servicii complete de design corporativ pentru orice firmă de exercițiu constă în:

- ✓ Logo design (sigla și motto-ul)
- ✓ Design pentru materiale promoționale (cărți de vizită, foi personalizate cu antet, plicuri)
- ✓ Broșuri de prezentare, pliante, postere și orice alt tip de materiale promoționale tipărite
- ✓ Pagină Web - site performant, reprezentativ pentru companie, incluzând un web shop sau magazin virtual

Logo design. Sigla firmei de exercițiu este un element distinctiv prin care se deosebește o afacere de altele similare existente pe piața virtuală ROCT și care este însoțită de motto-ul sugestiv, convingător, specific.

Tabelul 3 Logo design Firme de exercițiu (exemple)

FE CUP&CAKE SRL	FE INESS SRL
 <p><i>Ideile bune vin cu o cafea bună!</i></p>	 <p><i>Alege frumusețea, alege INESS!</i></p>

Materialele promoționale complexe realizate de elevi se pot concretiza în prezentarea următoarele produse: pliante, flyere, cărți de vizită, catalog de prezentare a ofertei generale. Conceperea acestor materiale promoționale complexe are la bază dorința de atragere a clienților prin ofertă competitivă, atractivă, punerea în valoare a imaginației și creativității elevilor, dezvoltarea competențelor digitale, dar și îmbunătățirea imaginii firmelor și obținerea unor rezultate notabile în cadrul participării la evenimente speciale. Un videoclip al ideii de afaceri va face ideea mai vizibilă și gata de promovare. În realizarea videoclipurilor trebuie avut în vedere că puțin este mai mult! Sfaturi pentru crearea videoclipurilor bune pot fi accesate la adresa [2].



Figura 3. Pagina spot publicitar

Pagina Web Pentru promovarea produselor și serviciilor elevii din fiecare firmă pot realiza și dezvolta designul paginii web a firmei de exercițiu, respectând 3 nivele de referință:

- Administrarea web
- Proiectarea modului de interacțiune (suportul navigațional, organizarea paginii de intrare în site, template-uri, mecanisme de căutare)
- Proiectarea conținutului (textul fiecărei pagini, alte mijloace de comunicare)

Pagina web creată de elevi pentru promovarea ofertelor și a firmei de exercițiu, respectă elemente calitate:

- ❖ Cuprinde informații importante despre firmă (ofertă, siglă, motto, contact),
- ❖ Pagina web oferă posibilitatea unei navigări rapide,
- ❖ Pagina web este actuală,
- ❖ Pagina web este interactivă.

Pagina web FE CUP & CAKE SRL <https://cupcakepub99.wixsite.com/fe-cupcakepub-srl>



Figura 4. Pagina web

Utilizând astfel de servicii de design corporativ complet, identitatea oricărei firme de exercițiu, va câștiga coerență, forță și perspective noi, îmbunătățite de exprimarea avantajelor produselor și serviciilor pe care le oferă clienților. O firmă de exercițiu care dorește să fie recunoscută „dintr-o mie”, trebuie să aibă identitate. Și nu una oarecare, ci una profesionistă.

Avantajele și limitele metodei de învățare *firma de exercițiu*

Firma de exercițiu este o metodă didactică interactivă, ce are drept scop dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor prin simularea proceselor dintr-o firmă reală. Activitatea în cadrul firmei de exercițiu presupune o adevărată interdisciplinaritate în ceea ce privește conținuturile diverselor discipline de studiu din curriculum-ul național: economie, contabilitate, tehnologia informației, limbi străine, limba română, drept, marketing, prin care se promovează metode activ – participative, centrate pe elev, care dezvoltă gândirea, încurajează participarea elevilor, dezvoltă creativitatea și realizează o comunicare multidirecțională. Elevul este instruit într-un cadru atractiv, creativ și interactiv; el participă voluntar și motivat la propria formare, se adaptează rapid la cerințele mediului de afaceri, se dezvoltă personal, fiind motivat, hotărât și competitiv. Implicarea școlii cu asigurarea mijloacelor necesare este esențială în aplicarea metodei de învățare.

Concluzii. Educația antreprenorială s-a concentrat mult timp pe o abordare teoretică. În ultimul deceniu a avut loc și o schimbare în acest domeniu, spre o abordare mai experiențială, bazată pe dezvoltarea ideilor, a metodelor și instrumentelor practice, a muncii pe teren și a dezvoltării modelului de afaceri. Învățarea prin experiență a antreprenoriatului are potențialul de a crea o punte între lumea educației și a muncii. Angajatorii au așteptări de la sistemul de învățământ privind pregătirea practică a elevilor. În același timp antreprenoriatul este în schimbare. A crescut semnificativ în întreaga lume preocuparea pentru a răspunde la schimbările tehnologice, globalizare și schimbarea valorilor în ceea ce privește munca.

Bibliografia

1. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884.
2. <http://thestartupvideos.com/video-tips/tips-to-create-video-kickstarter-campaign/>

STRATEGII DE GESTIONARE A SITUAȚIILOR DE STRES LA INOVARE A CADRELOR DIDACTICE LA LOCUL DE MUNCĂ

CEBANU Lilia, doctor în pedagogie, lector universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

BOGDAN Mihaela, masterandă, Bacău, România

Rezumat. *Articolul include experiențe teoretice și metodologice privind strategiile de gestionare a stresului la inovare a cadrelor manageriale și didactice. Sunt analizate conceptele de stres, inovare, distress, eustres, categoriile de stresori, efectele și cauzele stresului, agenții stresori și diverse programe, tehnici aplicate la nivel de instituții organizaționale în scopul gestionării și diminuării stresului la inovare.*

Abstract. *The article includes theoretical and methodological experiences on innovation stress management strategies for managers and teachers. The concepts of stress, innovation, distress, stress, the categories of stressors, the effects and causes of stress, stressors and various programs, techniques applied at the level of organizational institutions in order to manage and reduce the stress of innovation are analyzed.*

Cuvinte cheie: *stres, stres organizațional, inovare, stres la inovare, program, gestionare, eustres, distress.*

Keywords: *stress, organizational stress, innovation, innovation stress, schedule, management, eustres, distress.*

În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic-aplicative abordate de specialiștii din domeniul managementului de-a lungul timpului, problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia.

Ce reprezintă stresul? Stresul reprezintă reacția individului expus la o presiune excesiva sau la alte tipuri de solicitări ale mediului său. În această legătură, putem menționa un interes deosebit față de starea individului la locul de muncă și relația cu performantele sale profesionale, fapt ce a generat o serie de cercetări în domeniul psihologiei sociale industriale. Ipoteza de la care s-au pornit numeroase cercetări, a fost aceea că în cadrul organizațiilor se poate vorbi de un stres specific, stresul organizațional.

Stresul organizațional poate fi definit drept o reacție emoțională, cognitivă, comportamentală și fiziologică la aspectele agresive și nocive ale specificului muncii, mediului de muncă și climatului organizațional; este o stare caracterizată de nivele ridicate de stres și adesea prin sentimentul de neputință în soluționarea sarcinilor.

Cercetările recente scot în evidență din fericire, existența ambelor forme de stres, stresul negativ, denumit de regulă distres, și stresul pozitiv, denumit eustres. În funcție de interpretarea interioară a evenimentelor putem avea (prin consecințele produse) 2 tipuri de stress [apud 4]:



EUSTRES: Stresul provocat de atitudini optimiste și activități plăcute, creative și reușite. Acesta are efecte benefice asupra ființei umane.

DISTRES: Stresul provocat de atitudini pesimiste și activități neplăcute, umilitoare și nereușite. Acesta are efecte dăunătoare asupra ființei umane.

Dacă, așa cum afirmă H. Selye – genialul creator al conceptului general de stres – „sanctiunile stresului psihic sunt bolile și nefericirea”, este logic să anticipăm situația ideală capabilă să ne apere de aceste veritabile primejdii: *prevenirea și anihilarea acestui adevărat flagel al umanității*. Ar fi, totuși, imposibilă o astfel de rezolvare, dar, paradoxal, nici nu considerăm că ea ar constitui premisele unei ipotetice fericiri. De fapt, viața fără puțin stres (o veritabilă „sare în bucate”) ar constitui o sursă de enormă și paralizantă plictiseală [2].

Consecințele pe care le are stresul asupra managerilor au fost cercetate, iar rezultatul cercetării a fost obținerea unor informații exacte. Simptomele stresului la manageri sunt ușor de observat, acesta manifestându-se prin comportament ca dificultatea în acceptarea schimbărilor la locul de muncă și reducerea capacității de concentrare. În această situație pot apărea manifestări cu dublă acțiune: prima la nivelul individului care întâmpină o situație stresantă la locul de muncă, la activitățile de inovare și a doua la nivelul instituției din care face parte și se răsfărăge situația climatului stresant.

Astfel, la nivel de cercetare a fost determinat nivelul de stres la inovare a cadrelor manageriale, didactice și influența lui asupra productivității muncii. Rezultatele fiind prezentate în figurile 1, 2.

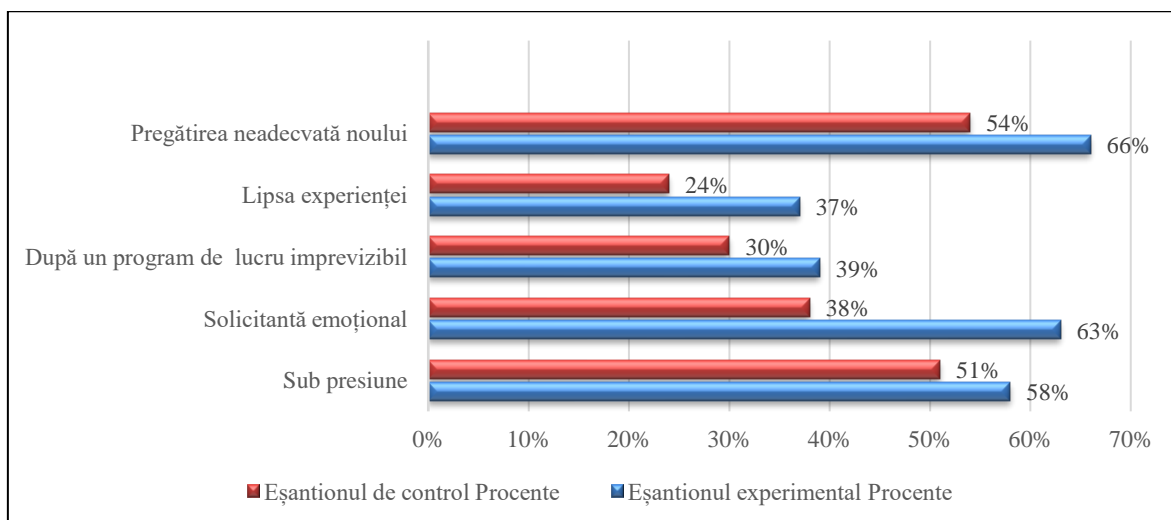


Figura 1. Prezentarea grafică a reacțiilor de stres la inovații în opinia cadrelor didactice sub influența managerilor instituției

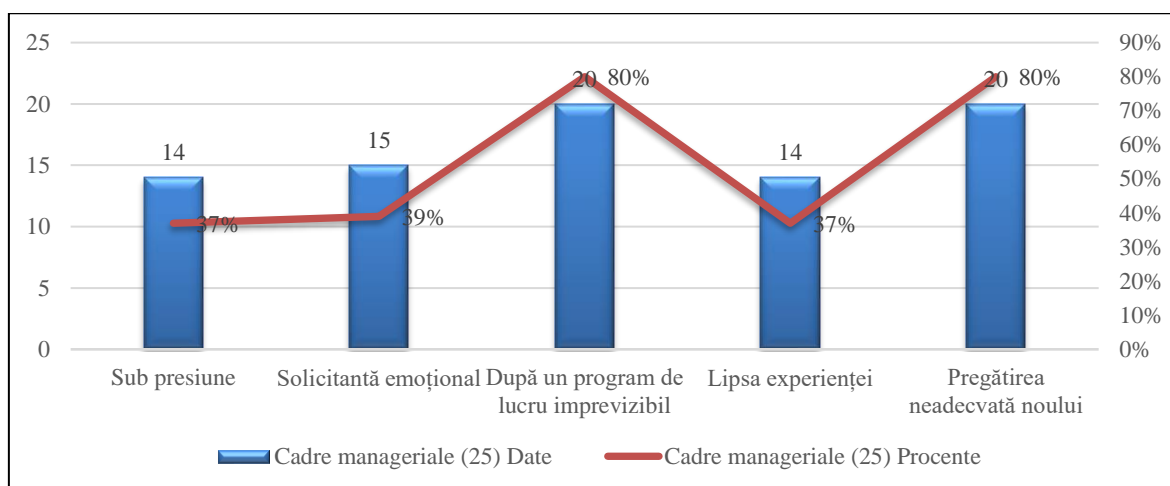


Figura 2. Reacțiile de stres la inovații în opinia cadrelor manageriale sub influența superiorilor săi

Rezultatele prezentate grafic în figurile 1,2, ne demonstrează procentul reacțiilor de stres la inovații în opinia cadrelor didactice și a managerilor sub influența superiorilor săi. Pentru gestionarea corectă și diminuarea stresului propunem în continuare câteva sugestii de gestionare a stresului la inovare prin intermediul unui program de activități, prezentat în tabelul 1.

Tabelul 1. Program de intervenții de gestionare a stresului la inovare la locul de muncă

Nr. act.	Subiectele programului	Forma de realizare	Strategii didactice
ETAPA I	STRESUL-ABORDĂRI GENERALE PLAN DE IDEI:		
1.	Delimitari ale conceptului de stress, inovare, process inovațional. (1 oră)	Webinare online (durata de 1 săptămână (14 ore)	Prezentare Power Point Dezbateri
2.	Agentii stresori		
3.	Forme generale de stres		
4.	Fazele stresului		
5.	Efectele stresului		
6.	Strategii de management al stresului.		
ETAPA a II-a	PROGRAMUL NEW START	Seminar educațional 2 ore	Prezentare Power Point Tehnici de diminuare a stresului –exemple, Conversații, Dezbateri
7.			
8.	PROGRAMUL DISCOVERY	Activitate propusă în desfășurarea Consiliilor profesionale	Exerciții
ETAPA a III-a	TRAINING.		
9.		Ședințe de training (3 ședințe)	Exerciții

Prima etapă a inclus un șir de activități cu tentă conceptuală a stresului la inovare a cadrelor manageriale și didactice desfășurate conform planului de idei prezentat în tabelul 1.

A fost adus la cunoștința subiecților că stresul a fost denumit boala secolului XX. Indiferent dacă ne dăm seama sau nu, pentru cea mai mare parte dintre noi a devenit un obicei, de care nu mai putem scăpa. Îl acceptăm ca atare.

La fel a fost analizat conceptul de inovare, clasificarea inovațiilor, unde subiecții cercetării au exemplificat fiecare tip de clasificare și modul de acceptare la nivel de instituție.

Gestionarea stresului la inovare, favorizează identificarea cauzelor apariției stresului la inovare, analiza modelelor stresului ocupațional, corelarea legităților apariției stresului ocupațional și a problemelor generate de implementarea inovațiilor, precum și argumentarea necesității respectării principiilor antistres.

Prin Modelul ERRE au fost propuse câteva sarcini de exersare:

EVOCARE:

Brainstorming în perechi. Elaborarea unui inventar al cauzelor apariției sindromului epuizării emoționale la profesori în baza informației-suport (Categorii de stresori). Identificarea interdependenței dintre cauzele enunțate și transferul de inovații în educație.

Comentarea ghidată. Lecturarea maximelor ce se referă la echilibrul emoțional față de inovare. Selectarea unei maxime, argumentarea opțiunii, comentarea maximei în baza punctelor de reper propuse.

REALIZAREA SENSULUI:

Rezumate în perechi. Lecturarea în perechi a informației-suport. Corelația legităților apariției stresului ocupațional și a problemelor generate de acesta.

Simulare didactică. Simularea implementării unei strategii de management al stresului ocupațional.

REFLECȚIE:

Analiza SWOT. Completarea tabelului cu referire la problematica managementului stresului la inovare.

S – puncte forte	W – puncte slabe
O – oportunități	T – temeri

EXTINDERE:

Autoevaluare. Autoanaliza activității profesionale de formare inițială/continuă pe segmentul rezistența la inovare

La cea de a doua etapă au fost propuse două tipuri de programe:

1. PROGRAMUL NEW START.

Este un program elaborat de Institutul de sănătate Weimar din California și intitulat *NEW START* (inițialele desemnează factorii antistres prin care individul își poate controla modul de viață într-o direcție de pregătire a organismului capabil să permită o diminuare a stresurilor multiple zilnice).

Aceste inițiale înseamnă:

N – *nutrition* (alimentație);

E – *exercise* (efortul fizic pentru „limpezirea minții”);

W – *wáter* (consumul zilnic de apă mai mult de 2 litri);

S – *sun* (soare, expunere judicioasă la lumina solară);

T – *temperance* (cumpătarea, inclusiv reglarea perioadelor de muncă/relaxare);

A – *air* (aer curat);

R – *rest* (odihna, repausul, inclusiv somnul și relaxarea la sfârșit de săptămână)

T – *trust* (suportul social, încredere în cineva).

Pornind de la ideea susținută că exercițiile fizice, mișcarea pot reduce stresul și pot contracara câteva din efectele fiziologice adverse, multe organizații introduc pentru angajați *programe de fitness*. Studiile au arătat că antrenamentele de fitness se asociază cu o dispoziție mai bună, o părere mai bună despre sine, absentism redus și raportarea unor performanțe profesionale mai bune.

Măsuri de management al stresului profesional la nivel individual.

Rolul instituției în eliminarea stresului este foarte important, dar insuficient/limitat dacă angajații nu se mobilizează în această direcție, luând personal o serie de măsuri, precum:

- ✓ *înțelegerea politicilor organizaționale*
- ✓ *organizarea spațiului personal de lucru*
- ✓ *relații colegiale optime*
- ✓ *comunicare corespunzătoare*
- ✓ *echilibru interior*
- ✓ *perioade de relaxare fizică și mentală*
- ✓ *activități antistres în timpul liber*
- ✓ *observarea stresului la colegi sau subordonați și implicarea în rezolvarea acestuia.*

Înțelegerea politicilor organizaționale determină detensionarea angajaților, relaxarea acestora, deci reducerea stresului profesional.

Tehnicile folosite în cadrul acestor programe sunt:

- *tehnici de relaxare*
- *controlul reacțiilor prin bio-feedback*
- *instruire în managementul timpului*

➤ *formarea gândirii pozitive și realiste în legătură cu sursele de stres.*

De multe ori, oamenii se întrebă dacă se poate să menținem un management eficient fără a ne confrunța continuu cu situații stresante? Ei bine, unul dintre secretele care ne permit să fim eficienți să relaxați este acela de a descoperi *modalități și tehnici* de reducere a stresului.

Ca exemple oferim: *Îngrijește o plantă; Mediul de lucru; Îndeplinește agenda calităților pozitive; Tehnica grafică rransformări creative etc.*

De asemenea, pot fi utilizate exercițiile psihologice: „Descoperim puterea din noi”; Colaj foto al „grupului meu de suport”; „Pozitivul din mine”; „Creează-ți succesul singur”; „Sabotorii din viața noastră”; scrierea unui jurnal, cu povestea despre de a face față stresului la inovare etc.

JURNAL CU POVESTEA DE A FACE FAȚĂ STRESULUI LA INOVARE ÎN 4 PAȘI

Pasul 1.

Pasul 2.

Pasul 3

Pasul 4

Concluzii individuale! _____

Un alt tip de program utilizat de manageri la locul de muncă este PROGRAMUL DISCOVERY, care include în sine câteva etape:

1. *etapa de pregătire* – se axează pe formarea motivației și predisunerii de a lucra în colaborare cu alte persoane. Poate fi utilizată o povestire, un basm sau o istorie a unei personalități pentru a iniția colegii în tematica activității ce va urma. Tot la această etapă se realizează gimnastica în scopul contaminării cu emoții pozitive, activizarea grupului prin elemente de joc;

2. *etapa de bază* – se centrează pe interrelaționarea în grup, orientarea la depășirea dificultăților și soluționarea situațiilor conflictuale;

3. *etapa finală* – scopul căreia este reacționarea emoțională, discutarea conflictelor, formarea motivației pentru a continua activitatea și menținerea încrederii reciproce ce s-a format pe parcurs la membrii grupului [Adaptat apud 1].

La cea de *a treia etapă* a fost desfășurat un training din 3 ședințe.

Trainingul include 3 ședințe a câte 1 oră și 30 minute. Grupul țintă sunt cadrele didactice (subiecții eșantionului experimental) și managerii.

Ședințele sunt organizate de 2 ori pe săptămână. Pe parcursul primei ședințe au fost stabilite principiile și regulile care este nevoie să le respectăm în cadrul trainingului de fiecare membru al grupului. Programul de training a cuprins activități de energizate a grupului, consolidare și crearea climatului psihologic pozitiv, de creștere a autoaprecierii, precum și activități de asimilare a

subiectului discutat în cadrul ședinței. Fiecare ședință include etapa de reflexie în contextul căreia participanții își împărtășesc impresiile cu privire la cele discutate, realizate pe parcursul ședinței.

Ședințele încep cu o discuție inițială și practicarea ritualului de salut de către membrii grupului. Activitatea finisează cu exerciții de evaluare a celor realizate și ritualul de adio.

Se constată că cadrele manageriale, didactice consideră condițiile stresante de muncă drept un rău necesar la care instituția trebuie să facă față presiunilor subordonaților și să asigure sănătatea acestora pentru a rămâne productivă și profitabilă în condițiile economiei actuale. Studiile demonstrează că aceste condiții stresante de muncă sunt actualmente asociate cu creșterea absenteismului, a întârzierilor și cu intențiile angajaților de a-și părăsi locul de muncă, toate acestea având un efect negativ pentru instituție așa-numitele “organizații sănătoase” sugerează faptul că politicile în favoarea sănătății angajaților conduc la beneficii pentru organizații.

Deci, putem afirma faptul că, deși inițial influența stresului asupra angajatului a fost minimalizată și chiar ignorată, condițiile actuale de desfășurare a activităților, obiectivele din ce în ce mai îndrăznețe ale organizațiilor, realitățile economice și sociale actuale, presiunile din ce în ce mai mari cărora orice angajat trebuie să le facă față au făcut ca instituțiile să încerce de a-i găsi o rezolvare sau de a identifica o posibilitate de atenuare a efectelor sale.

Bibliografie

1. Batog, M. Modalități de intervenție psihologică în cazul tulburării postraumatice de stres la copii și adolescenți. Suport metodologic pentru psihologii școlari. Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-48-082-6.
2. Băban, A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. ISBN 973-9354-35-1
3. Benea, M. Managementul stresului profesional. Deva: Editura Emia, 2000.
4. Manole, C. Studiu privind stresul organizațional și climatul muncii. București: Editura ASE 2014. ISBN 9786065058347

**MODELE ȘI TIPURI DE MANIFESTARE A CULTURII
ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT
PREUNIVERSITAR**

CEBANU Lilia, doctor în pedagogie, lector universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

TATARU Marina, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,
manager IP Gimnaziul „Ștefan cel Mare și Sfânt”,
s. Navîrneț, r. Fălești, Republica Moldova

Rezumat. *Prezentul articol reflectă aspectele culturii organizaționale abordate pe plan național și internațional: conceptul de cultură, cultură organizațională, diverse modele și tipuri de manifestare la nivel de instituție, dimensiunile și trăsăturile ei cât și modul de influențare asupra activității organizaționale.*

Abstract. *This article reflects the aspects of organizational culture approached at national and international level: the concept of culture, organizational culture, various models and types of manifestation at the institution level, its dimensions and features and how to influence organizational activity.*

Cuvinte cheie: *cultură, cultură organizațională, instituție de învățământ, valori, manager, modele.*

Keywords: *culture, organizational culture, educational institution, values, manager.*

Cultura organizațională reprezintă unul dintre conceptele importante care s-au afirmat relativ și în instituțiile de învățământ preuniversitar și au influențat de o manieră semnificativă modul de gândire și acțiune al cercetătorilor, profesorilor și studenților, a managerilor și întreprinzătorilor, a specialiștilor din diverse organizații, din toate zonele lumii. Acest interes a crescut exponențial, ca urmare a presiunilor venite din interiorul și exteriorul organizațiilor, presiuni ce solicitau o cunoaștere mai bună și o amplificare a competitivității organizațiilor și componentelor acestora pentru a reuși să supraviețuiască și să se dezvolte în noile condiții [adaptat apud 3]. Dezvoltarea conceptului de cultură organizațională a fost favorizată și de reconsiderarea majoră a rolului pe care resursa umană îl are în evoluția instituției.

Totalitatea valorilor, procedeele, normelor de comportament, acceptate într-o instituție ca bază comună de acțiune, ajunge o dominantă a gândirii colective a grupului uman, prin intermediul căreia el își rezolvă problemele de adaptare la mediul extern și de integrare internă.

Astfel, specificăm câteva forme și modele ale culturii organizaționale manifestate în instituțiile de învățământ preuniversitar, care sunt preluate și adaptate specificului instituției. Modelul Denison

Organizational Culture Survey (DOCS) ca modalitate de a măsura cultura organizațională distinge patru dimensiuni ale culturii organizaționale, fiecare cuprinzând *trei trăsături*:



1. Implicare – legată de sentimentul de proprietate și de responsabilitate, ale cărui *trăsături* sunt:

- *abilitare – angajații dispun de autoritate, inițiativă și capacitate de a-și administra propria activitate;*

- *orientare spre munca în echipă – instituția se bazează pe eforturile echipei;*

- *dezvoltarea abilităților – instituția investește în dezvoltarea competențelor angajaților.*

2. Consistență – există anumite valori-cheie centrale, o metodă distinctă de a presta servicii, o tendință de a promova din interior și un set clar de norme.

Trăsăturile definitorii sunt:

- *prezența unui set comun de valori;*

- *consens, atât general, cât și capacitatea de a reconcilia diferențele care apar;*

- *coordonare și integrare – unități diferite pot lucra împreună.*

3. Adaptabilitate – a răspunde la semnalele externe, cerințele solicitanților și capacitatea de schimbare.

Trăsăturile caracteristice sunt:

- *crearea schimbării, în sens de prezența capacității de schimbare;*

- *orientarea către cetățean, adică organizația reacționează și anticipează nevoile cetățenilor;*

- *învățarea instituțională – instituția își canalizează activitatea pe cunoaștere și inovare.*

Astfel, E. Schein consideră cultura organizațională ca un model de postulate fundamentale pe care grupul și l-a asumat pe măsura rezolvării problemelor de adaptare exterioară și interioară și care a funcționat suficient de bine pentru a putea fi considerat valid și deci transmis noilor membri ca mod corect de gândire și percepere în relația cu aceste probleme.

Totuși, diferite instituții pot furniza modele diferite de cultură – ele pot exprima valori diferite în funcție de specificul lor.

Modelul culturii organizaționale a lui Geert Hofstede (1980) - Diferența de cultură între națiuni, în contextul relațiilor de muncă.

Pornind de la premisa existenței unei strânse legături între cultura organizațională și cea a societății în care organizația își desfășoară activitatea, Hofstede [1980] definește cultura ca fiind o “programare mentală colectivă a unui grup de oameni” și identifică patru dimensiuni ce determină, în concepția sa, tipul de cultură, redate în figura 1 [4, 5].

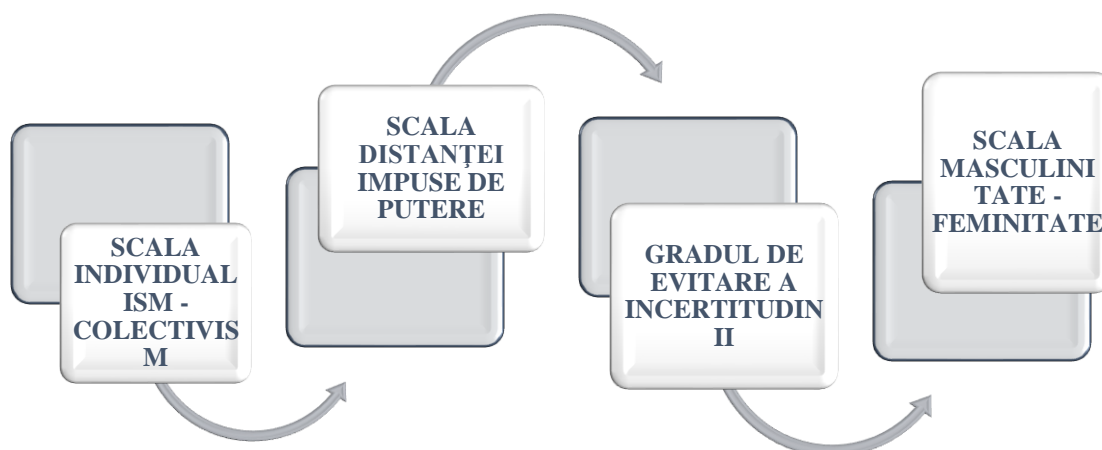


Figura 1. Dimensiuni –cheie ale modelului Hofstede

•SCALA INDIVIDUALISM - COLECTIVISM (în culturile în care individualismul este un atribut național, oamenii au ca primă prioritate propria persoană și familie; în alte culturi, unde se manifestă atributul colectivismului, oamenii sunt loiali în primul rând comunității din care fac parte și-și găsesc protecție tot acolo).

•SCALA DISTANȚEI IMPUSE DE PUTERE (indicând modul în care este văzută distribuția puterii în societate. Astfel, într-o societate în care distanța impusă de putere este mare, există mari diferențe între cei aflați pe treapta de sus a societății și cei aflați pe ultima treaptă; într-o societate cu distanță mică, se manifestă un decalaj de putere mai mic între treapta de sus și cea de jos a ierarhiei sociale.)

•GRADUL DE EVITARE A INCERTITUDINII (adică nivelul toleranței pe care îl manifestă societatea față de risc, de incertitudine. Astfel, în unele culturi oamenii nu simt nevoia neapărat să evite riscurile, în alte culturi oamenii se simt amenințați de riscuri și încearcă cu orice preț să le evite.)

•SCALA MASCULINITATE - FEMINITATE (în sensul că unele culturi au tendința de aservitate și materialism, fiind considerate mai “masculine”, iar altele au o preocupare mai mare pentru relațiile interumane și binele celorlalți, fiind considerate mai “feminine”.)

Grupele culturale rezultate din cercetările lui Geert Hofstede sunt redate în tabelul 1.

Tabelul 1. Grupele culturale

I – Grupa latină mai dezvoltată	II – Grupa latină mai puțin dezvoltată
- Distanță mare impusă de putere	- Distanță mare impusă de putere
- Grad ridicat de evitare a incertitudinii	- Grad ridicat de evitare a incertitudinii
- Grad ridicat de individualism	- Grad scăzut de individualism
- Grad mediu de masculinitate	- Grad maxim de masculinitate

<i>Belgia, Franța, Argentina, Brazilia, Spania, Italia</i>	<i>Columbia, Mexic, Venezuela, Chile, Peru, Portugalia</i>
III – Grupa asiatică mai dezvoltată - Distanță medie impusă de putere	IV – Grupa asiatică mai puțin dezvoltată - Distanță mare impusă de putere
- Grad ridicat de evitare a incertitudinii - Grad mediu de individualism - Grad ridicat de masculinitate <i>Japonia</i>	- Grad scăzut de evitare a incertitudinii - Grad scăzut de individualism - Grad mediu de masculinitate <i>Pakistan, India, Taiwan, Filipine, Thailanda, Singapore, Hong</i>
V – Grupa cvasi-estică	VI – Grupa germanică
- Distanță mare impusă de putere - Grad ridicat de evitare a incertitudinii - Grad scăzut de individualism - Grad mediu de masculinitate <i>Grecia, Iran, Turcia, Iugoslavia</i>	- Distanță mare impusă de putere - Grad ridicat de evitare a incertitudinii - Grad scăzut de individualism - Grad maxim de masculinitate <i>Austria, Israel, Germania, Elveția</i>
VII – Grupa anglofonă - Distanță medie impusă de putere - Grad scăzut spre mediu de evitare a incertitudinilor - Grad ridicat de individualism - Grad ridicat de masculinitate <i>Australia, Noua Zeelandă, Canada, SUA, Marea Britanie, Irlanda, Africa de Sud</i>	VIII – Grupa nordică - Distanță mică impusă de putere - Grad scăzut spre mediu de evitare a incertitudinilor - Grad mediu de individualism - Grad scăzut de masculinitate <i>Danemarca, Norvegia, Finlanda, Suedia, Olanda</i>

Deci, este imposibil să se conceapă o metodă managerială unitară care să poată fi adoptată oriunde în lume și să satisfacă toate nevoile individuale și de grup, structurile existente și exigențele impuse de schimbare.

Este necesară o abordare de tip conjunctural a practicii manageriale, deci structurile organizatorice, stilurile manageriale, culturile organizaționale și programele de schimbare trebuie adaptate la atributele culturale dominante ale națiunii gazdă.

Un alt model este Modelul culturii organizaționale a lui W. Ouchi.

Autorul W. Ouchi a evidențiat diferențe între comportamentul organizațiilor japoneze și al celor americane, pentru a vedea dacă anumite practici, alese de el din economia japoneză, puteau fi translatate și în SUA - **TEORIA Z**.

Tabelul 2. Caracteristicile metodei japoneze și americane apud [8]

Organizațiile japoneze	Organizațiile americane
<ul style="list-style-type: none"> - Asigură locul de muncă pe toată durata vieții active (numai angajaților esențiali) - Preferă pentru promovare angajații proprii. - Căile de înaintare în carieră nu sunt specializate - Proces colectiv de luare a deciziilor. - Grad ridicat de încredere/loialitate reciprocă - Responsabilitatea colectivă este importantă - Performanța se evaluează pe termen lung - Succesul este văzut ca o chestiune de efort colectiv. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferă (în general) angajare pe termen scurt - Recrutează personal din afara organizației - În general, căile de înaintare în carieră sunt specializate - Deciziile se iau individual - Grade variate de încredere/loialitate între manageri și subordonați - Răspundere individuală pentru rezultate - Este prețuită în special performanța pe termen scurt - Succesul este văzut în termeni de realizare individuală

Autorul W.Ouchi a propus aplicarea Teoriei Z (completare/continuare a Teoriilor X și Y ale lui D. McGregor) ca modalitate prin care se imită anumite caracteristici ale metodei japoneze de conducere a oamenilor.

Conform modelului Ouchi se pot efectua schimbări în următoarele direcții de management al resurselor umane care ar putea:

- ✓ *oferi perspective mai sigure de angajare și posibilități mai bune de realizare în carieră;*
- ✓ *să extindă gradul de participare al angajaților în procesul de luare a deciziilor;*
- ✓ *să se sprijine în mai mare măsură pe spiritul de echipă și pe recunoșterea contribuției individuale la efortul colectiv;*
- ✓ *stimula respectul reciproc între manageri și subordonații lor.*

Acest tip de abordare este sprijinit de la vârful piramidei ierarhice și necesită măsuri corespunzătoare de consultare, precum și un angajament clar în direcția asigurării de instruire profesională pentru manageri.

Ceea ce este diferit este faptul că organizațiile japoneze se concentrează pe responsabilitatea colectivă și pe efortul comun, în timp ce colegii lor din SUA și UK preferă instinctiv să recunoască

responsabilitatea și realizările individuale, chiar și în contextul abordării de echipă. Se cuvine de specificat că una dintre cele mai utilizate teorii privind cultura organizațională a fost cercetată de Ch. Handy, citat de L. Coman-Kund, care distinge *patru tipuri de cultură* prezentate în figura 2:

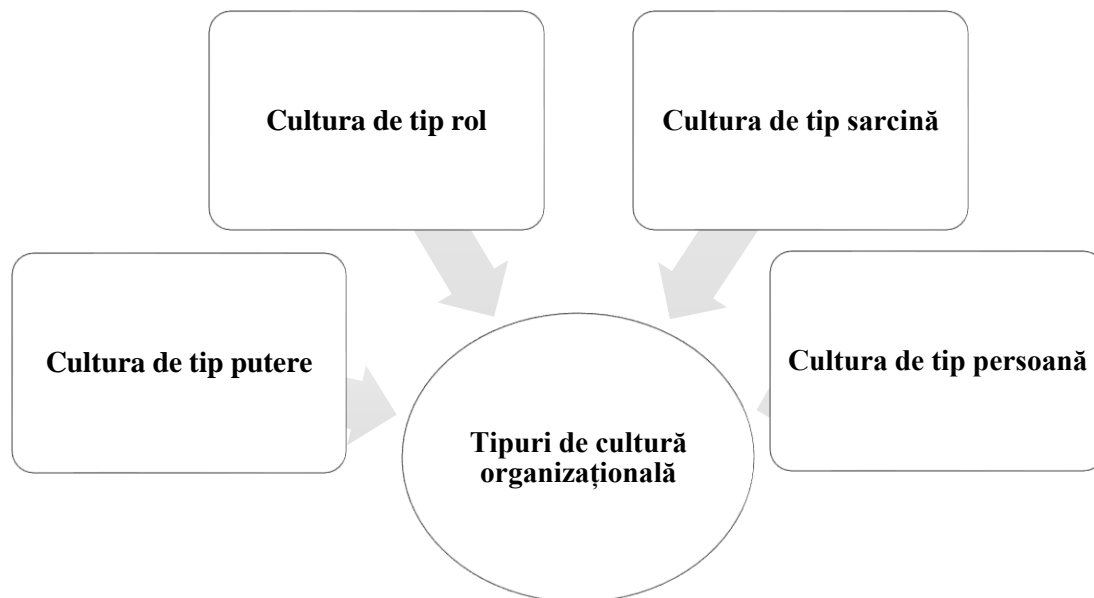


Figura 2. Tipuri de cultură organizațională în opinia autorului Ch. Hand

Cultura de tip putere este caracteristică instituțiilor unde este prezent un singur centru de putere, care controlează în totalitate instituția prin intermediul unor persoane-cheie. Atmosfera este aspră, neconfortabilă, moralul este redus, fluctuația personalului este mare.

Managerul trebuie să fie mereu în alertă, deoarece slăbirea presiunii asupra angajaților duce la perturbări sau chiar la disoluție.

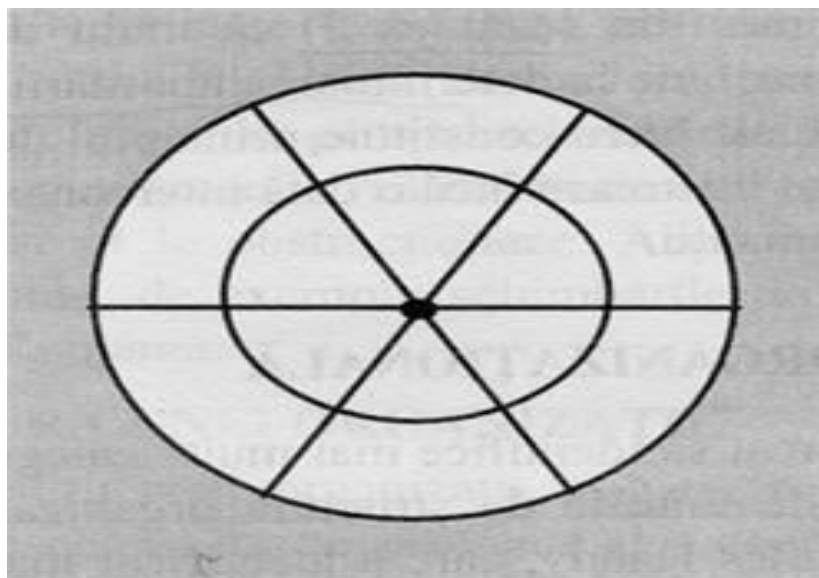


Figura 3. Cultura de tip putere

- ✓Centrul acestei “pânze” este sursa principală de putere
- ✓Organizația se bazează pe existența unui lider puternic, charismatic.

✓ *Structurile și regulile formale sunt considerate mai puțin importante decât personalitatea conducătorului.*

✓ *Pentru comunicare interioară sunt utilizate contacte interpersonale directe.*

✓ *Calitățile persoanelor, ce dețin puterea, comportamentul lor sunt esența succesului organizației.*

Cultura de tip rol sau birocratică este tipică instituțiilor clasice, unde predomină sectoare funcționale. puternice, și în multe cazuri specializate. Coordonarea lor se realizează de la vîrf de o echipă managerială restrînsă, iar salariații au siguranță și dobîndesc formare profesională, însă cei ambițioși sunt nemulțumiți. Conducătorii sunt promotori ai stabilității și predictibilității fenomenelor și proceselor [2].

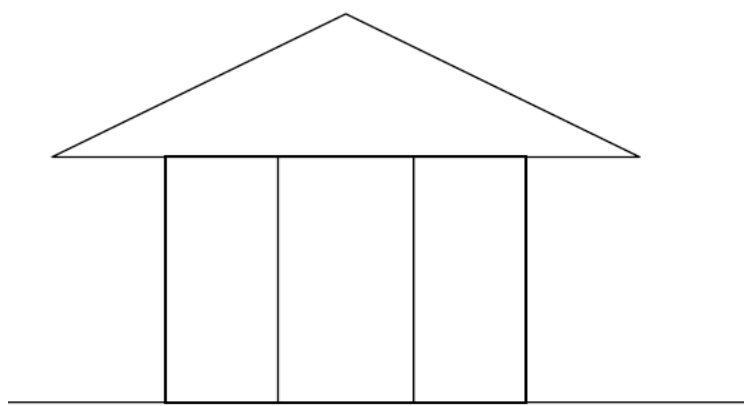


Figura 4. Cultura de tip rol

✓ *Putere o dau “stâlpii de susținere” care reprezintă departamentele organizației (finanțe, producție, etc.), fiecare cu mare autoritate și autonomie individuală.*

✓ *Puterea și autoritatea sunt deținute de persoane cu funcții specifice.*

✓ *Activitatea organizației se bazează pe proceduri birocratice.*

✓ *Posturile sunt ierarhizate strict, iar problemele se rezolvă prin transmiterea lor către forurile superioare ierarhic.*

✓ *Cele mai bune rezultate le obțin astfel de organizații în medii stabile, cu resurse suficiente, atunci când au de îndeplinit sarcini repetitive, chiar în volum sporit.*

Cultura de tip sarcină se caracterizează prin distribuirea obiectivelor potrivit potențialului intelectual și profesional al indivizilor, personalul beneficiază de autonomie în alegerea modalităților de realizare a sarcinilor, valorile promovate sunt creativitatea, lucrul în echipă, realizarea obiectivelor comune înaintea celor individuale.

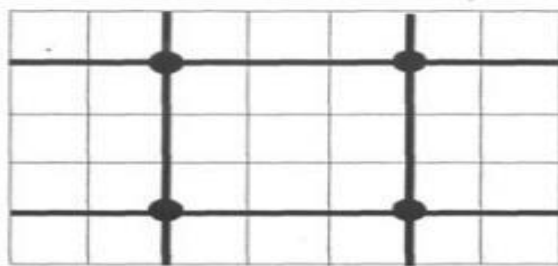


Figura 5. Cultura de tip sarcină

- ✓ Acest tip de cultură este caracteristic organizațiilor orientate spre atingerea rezultatelor;
- ✓ Filosofia ei constă în unirea oamenilor potriviți cu resursele necesare, oferindu-le autonomie și libertate pentru realizarea obiectivului stabilit
- ✓ Autoritatea este cea a expertului
- ✓ Este cultura echipei în care nu există ierarhii rigide
- ✓ Este greu de impus disciplina într-o astfel de organizație, datorită accentului pus pe creativitate și rezistență față de centralism.
- ✓ Este eficace în perioade de schimbări rapide, cu suficiente resurse disponibile
- ✓ Oferă multă flexibilitate, într-un mediu instabil.

Cultura de tip persoană este foarte rar întâlnită, rolul central revine indivizilor, toate structurile instituționale fiind puse în serviciul interesului acestuia iar individul poate oricând părăsi instituția, pentru că predomină atașamentul redus față de organizație.

- ✓ Aici individul creativ se află în centrul atenției și admirației organizației;
- ✓ Structura formală a organizației e redusă la minim, ea existând doar pentru a-i servi pe indivizii din interior;
- ✓ Organizația se focalizează pe un cluster de indivizi “stele”, iar regulile și normele organizației sunt dezvoltate în jurul acestor personalități;
- ✓ În acest model, nu obiectivele organizației primează, ci cele ale indivizilor;
- ✓ Regulile sunt puține și permissive.

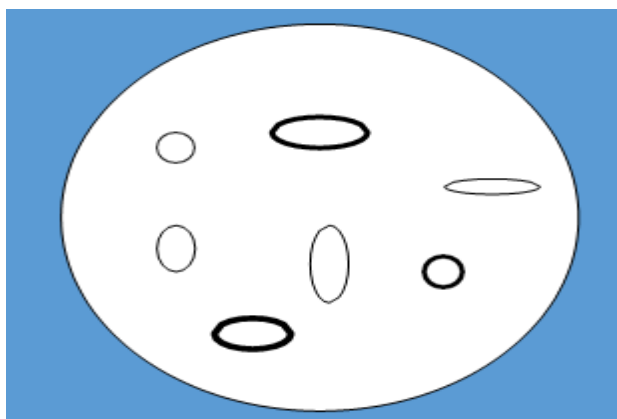


Figura 6. Cultura de tip persoană

În același context se cere de menționat și clasificarea prezentată de T. Deal și A. Kennedy, care include următoarele tipuri: *macho*, *bet the company*, *word hard-play hard*, *process*, prezentate în figura 7.

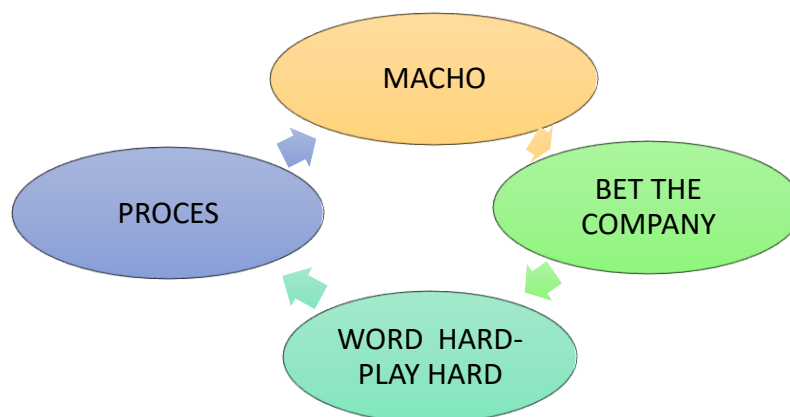


Figura 7. Clasificarea tipurilor de cultură organizațională prezentată de T. Deal și A. Kennedy

Culturile „macho” acceptă riscul ridicat, este necesară o adaptare imediată în funcție de calitatea și rezultatul propriilor decizii și acțiuni, nu încurajează rezultatele de cooperare, tind să aibă o rotație a personalului foarte mare și din aceste cauze adesea eșuează.

Culturile „bet the company” sunt caracterizate prin risc înalt și reacții lente, ele favorizează acțiuni planificate și sistematice, cu o evidentă micșorare a dinamismului, prestează servicii de calitate, dar reacția lor înceată la stimulii mediului le poate cauza deseori probleme.

Culturile „word hard-play hard” cu un risc redus, dar reacții imediate, favorizează aparențele prin promovarea unui stil elegant: deși au succes, de multe ori tind să înlocuiască calitatea prin volum, concentrându-se pe prezent mai mult decât pe viitor și recurgând la soluții rapide și locale atunci când apar probleme.

Culturile „proces”, caracterizate prin reacții lente și risc redus, sunt fondate pe reguli și proceduri stricte, o importanță deosebită fiind acordată pozițiilor ocupate și titlurilor deținute, reflectând structura ierarhică rigidă și importanța puterii deținută într-o anumită poziție a organigramei: este o cultură eficientă atunci când se manifestă într-un mediu cunoscut și previzibil, dar sunt incapabile să reacționeze rapid, lipsite de viziuni și soluții creative [6].

Un alt aspect al culturii organizaționale își găsește manifestare în situațiile în care oamenii participă, ca membri ai unui colectiv de muncă, la întruniri formale, când se citesc rapoarte și alte documente oficiale sau asistă la prezentări de date oficiale, situații în care aceștia sunt lipsiți de posibilitatea de a sesiza nuanțele și subtilitățile metodelor de lucru sau detaliile provenite din exigențele activității în domeniul respectiv.

În acest sens, cultura organizațională are un rol important în modul de confruntare cu barierele individuale, care pot împiedica dobândirea, distribuția și aplicarea cunoașterii. Schimbarea presupune oriunde și oricând provocarea unui stres nu numai individual, dar adesea și colectiv,

instituțional: această situație este cauzată mai mult de conotații decât de aspectele denotative ale acelei schimbări. Conceptul de schimbare este, prin urmare, mai predispus a fi operaționalizat și interpretat negativ de membrii oricărei instituții.

Conservarea și schimbarea în cultura unei structuri sunt procese complementare: *pe de o parte, modelele de comportare și relaționare, tradiții, ritualuri, mituri, stiluri de muncă și interacțiune se perpetuează în timp pentru a conserva o anumită identitate a unei anumite autorități, iar pe de altă parte, schimbările din cultura mai cuprinzătoare a societății, în care oamenii unei instituții participă, influențează și modelele culturale dominante din respectiva autoritate în sensul că solicită anumite modificări, adaptări, ajustări.*

Toate acestea se produc cu mari consumuri de energie psihică umană, costuri materiale mai puțin semnificative și, important de reținut, cu rezultate adesea neconcordante cu eforturile și mai ales cu scopurile instituției [7. p. 77].

Bibliografie

1. Bîrsan, S., Cultura organizațională și dezvoltarea organizațiilor, București, Editura Briliant, 1999.
2. Coman-Kund, L. Știința administrației. În: <http://ru.scribd.com/doc/73458974/Stiinta-Administratiei#page=99>
3. Guzman, V., Dezvoltarea culturii organizaționale în unitatea școlară. Teză de dr. în pedagogie, Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2003
4. Hofstede & Geert. Masculinitatea și Feminitatea: Dimensiunile Tabu ale Culturilor naționale. Publicația Sage, Editura Paperback, 1998.
5. Ionescu, Gh., Dimensiunile culturale ale managementului, București, Editura Economică, 1996, 127 p.
6. Componentele culturii, caracteristicile și factorii de influență, tipuri de culturi și subculturi. În: <http://ru.scribd.com/doc/23301818/cultura-organizationala>
7. Tănase, I-F. Cultura organizațională în administrația publică. București: Ed. Ministerului Internelor și Reformei administrative, 2008.
8. <https://mpt.upt.ro/resurse-utile/nou/pdf/cursuri/MRU/P2.pdf>

CARIERA DE SUCCES ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL SISTEMULUI EDUCAȚIONAL DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

CHIRIMBU Sebastian Cristian, conferențiar univ.dr.

Universitatea SPIRU HARET (România/ Institutul de Cercetări, Politici și Evaluare
în Educație APDP (România)/ UPSC (Republica Moldova)

Rezumat. *Carierea didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în procesul de formare a viitorilor educatori. Studiul de față, prin trecerea în revistă a principalelor definiții și caracteristici, se referă la identificarea și examinarea factorilor care ar putea influența cariera de succes în învățământ.*

Abstract. *The teaching career is going through a period of multiple transformations, the vast majority of them being determined by the globalization and Europeanization to which our country is a part, by the need to harmonize the education system with the requirements of the European labor market, but also by the changes of the educational, political, social, economic and axiological paradigms. All these imply the continuous increase of the quality of the educational system, aiming further at the professionalization of the teaching career, by implementing professional standards in the process of training future educators. The present study, by revisiting the main definitions and characteristics, refers to the identification and examination of the factors that could influence the successful career in education.*

Cuvinte-cheie: *carieră, carieră didactică, învățământ, resursă umană, formare continuă, succes, performanță.*

Keywords: *career, teaching career, education, human resource, continuous training, success, performance.*

Introducere

Rolul *carierii* în viața omului a crescut în ultimii 150 de ani, când s-a accentuat rolul activității profesionale în procesul de integrare socială. Prin activitatea profesională, persoana își manifestă capacitățile sale, comunică și interacționează cu alți oameni, își găsește un anumit loc în societate, are satisfacția de a face ceva pentru sine și pentru ceilalți. Sectorul principal în care o țară civilizată

investește continuu pentru a asigura dezvoltarea durabilă a societății și în care progresul tehnico-științific în toate sferile socioeconomice este determinat în mod direct de politicile educaționale promovate și implementate de stat este reprezentat de *educație*. Sectorul educațional își poate îndeplini misiunea doar dacă resursa umană este una de calitate.

În contextul actual al sistemului educațional din Republica Moldova și România, valorificarea resurselor umane este un obiectiv prioritar al managerilor instituțiilor de învățământ. Dificultățile cu care se confruntă, reformele educaționale în permanență schimbare, situațiile imprevizibile și provocatoare sunt cunoscute parțial sau imparțial teoretic și practic de către cadrele didactice debutante la integrarea în instituție, iar procesul de inserție din instituțiile de învățământ de multe ori nu este eficient. Se constată că programele de formare inițială și continuă nu sunt centrate pe necesitățile cadrelor didactice, iar competențele profesionale ale cadrelor didactice debutante nu sunt racordate la schimbările din sistemul actual educațional. Toți acești factori demonstrează oportunitatea aplicării unor acțiuni strategice și operaționale în domeniul managementului inserției profesionale a cadrelor didactice debutante. Instituția de învățământ trebuie să creeze condițiile necesare de integrare și dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante în vederea persistării în carieră.

Cariera acoperă și identifică diferite roluri în care individul este implicat: elev, angajat, membru al comunității, părinte, modul în care acționează în familie, școală și societate și suita de etape prin care poate trece în viață: căsătorie, pensionare, etc.; toate acestea considerate ca un tot unitar, indivizibil. În această accepțiune, orice persoană are o carieră și nu doar cei care exercită cu succes o anumită profesie.

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. Dinamica și complexitatea socioeconomică actuală solicită o adaptabilitate continuă din partea profesorilor. Aceștia sunt puși în situația de a-și dezvolta, periodic, competențele profesionale, pentru a întâmpina atât nevoile educaționale, actualizate, ale elevilor, cât și inovațiile științifice ce decurg din cercetarea în diverse domenii.

În acest context, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în procesul de formare a viitorilor educatori.

Abordarea carierei în literatura de specialitate

Numeroase investigații în diferite țări au vizat diverse aspecte ale problemei dezvoltării carierei didactice în învățământul preuniversitar.

Pe plan internațional de problematica carierei didactice s-au preocupat: Cole G.A., Cossette Pierre, Sonnentag S. În România cele mai importante abordări privind formarea unei cariere de succes în învățământ sunt consemnate de S.Cristea (dimensiunea paradigmatică a formării continue), I.Al.Dumitru (specificul învățării la vârstă adultă), D.Terzi (demersul comparativ al pedagogiei și andragogiei), R.Iucu (formarea cadrelor didactice), S.Sava (educația adulților – identitate, problematică), A.Niculau (educația adulților: experiențe românești), M.Crașovan (proiectarea activităților de formare continuă), E.Păun (profesionalizarea carierei didactice).

Problematica carierei didactice și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova: V.Gh.Cojocaru (formarea continuă a cadrelor didactice cu funcții de conducere), Vl.Guțu (proiectarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice), A.Gremalschi, A.Cara (proiectarea standardelor de formare coninue), V.Olaru (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva nevoilor personale), D.Patrașcu (dimensiunea managerială a formării continue a cadrelor didactice). V.Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul politicilor de resurse umane), L.Pogolșa (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva managementului curriculumului preuniversitar), T.Callo (conceptualizarea formării continue a cadrelor didactice).

Noțiunea de carieră are multiple definiții, neexistând până în prezent o definiție oficială unanim acceptată, care să întrunească consensul specialiștilor, în literatura de specialitate fiind cunoscute diferite formulări sau numeroase opinii.

În general, înțelesul larg al termenului de carieră este asociat cu mișcare ascendentă sau de avansare a unui angajat într-un domeniu de activitate dorit, cu obiective diverse: stimulente mărite, materiale, obținerea puterii, influenței, etc.

Conceptul de *carieră* vizează aspectul longitudinal al manifestării diferitelor profesii, al ocupării diferitelor funcții la nivel organizațional de către un individ, de-a lungul existenței vieții sale active.

Sensul actual al noțiunii de carieră are strânse conexiuni cu ideea de avansare ori de evoluție a individului într-o activitate / ocupație / profesie, vizând ca obiectiv evoluția individuală, în cadrul evoluției mai largi a comunității din care face parte, prin dobândirea de responsabilități mai mari, obținerea unui statut cu un prestigiu mai mare adăugat, obținerea puterii etc.

Astfel, cariera devine o succesiune de momente evolutive referitoare la activități și etape profesionale traversate de o anumită persoană în raport cu competențele, capacitățile și nivelurile educaționale pe care le parcurge și pe care și le dezvoltă în timp.

În analiza carierei, ca și concept, apare o distincție evidentă între două dimensiuni: una determinată de factorii interni – individuali (capacități, nevoi, interese, valori, obiective) și alta de

factorii externi (*nivel* de educație, cadru familial, societate, politici și strategii organizaționale), dimensiuni al căror rol este reprezentativ în dezvoltarea carierei.

Cariera – reprezintă o succesiune evolutivă a activității și poziției profesionale pe care le atinge o persoană, ca și atitudinile, cunoștințele și competențele asociate pe care le dezvoltă de-a lungul timpului [4, p.43]. Ne referim, astfel, la activități și poziții la nivel profesional pe care le are o persoană, pe parcursul perioadei de viață activă, inclusiv funcțiile pre-vocaționale (elev sau student, funcții care le pregătesc pe cele din viața activă) și post-vocaționale (pensionari cu rol de colaborator etc.).

Cariera reprezintă cadrul dinamic în care o persoană își percepe viața în întregul ei și interpretează semnificația diferitelor calități personale, acțiuni și lucruri care i s-au întâmplat [6, p.107]. Această definiție acoperă și diferite roluri pe care individual le „joacă” în context social (elev, student, angajat, membru al unui grup sau al unei comunități, părinte etc.), modul în care se comportă în familie, în școală / organizație și în societate, ca și alte etape prin care poate trece pe parcursul vieții (căsătorie, pensionare etc.), toate acestea fiind „*considerate ca un tot unitar indivizibil*”.

În literatura de specialitate atestăm mai multe definiții ale noțiunii de *carieră profesională*. Diferențele dintre ele rezidă în intenția autorului de a scoate în evidență anumite aspecte ale conceptului sau de a pune în valoare anumite conotații:

a) *Carieră – traseul de dezvoltare a unei persoane prin învățare și muncă;*

b) *Carieră – promovare, urcare în ierarhia unei ocupații sau organizații, respectiv, obținerea succesului* [5, p.2].

În orice domeniu de activitate profesională poți face o carieră. Identificăm aspectul intern și extern al acesteia. Mai mult ca atât, atestăm încercări de a promova termenii: *carieră internă* (recunoaștere și satisfacție personală determinată de poziția/activitatea profesională) și *carieră externă* (apreciere și recunoaștere socială). Deducem deci o accepție a fenomenului prin care valorificăm corelația dintre factorul personal și cel social:

c) *Carieră – autorealizare personală prin profesie și prin recunoaștere socială a competenței profesionale.*

Au fost identificate multiple traiectorii ale carierei profesionale:

- deplasarea orizontală transfuncțională – dezvoltarea abilităților și a deprinderilor; pe măsură ce oamenii înaintează în carieră se produc schimbări cu privire la ceea ce pot face și cât de bine pot face;
- deplasarea ierarhică transnivelară – spre vârful ierarhiei; succesul este apreciat în funcție de atingerea sau depășirea nivelului spre care aspiră o persoană;
- deplasarea spre obținerea influenței sau a puterii – judecarea succesului se referă la măsura în care o persoană simte că a străpuns cercul intern al unei organizații și influențează deciziile acesteia.

Cu alte cuvinte, cariera reprezintă un aspect important și o parte însemnată din viața unui individ care, la rîndul ei, reprezintă o permanentă luptă pentru atingerea scopurilor sau obiectivelor personale.

Astfel, indivizii sunt, de obicei, dornici să-și dezvolte cariere care țin cont atât de nevoile personale și familiale, inclusiv educația copiilor, cât și de carierele partenerilor sau de calitatea vieții.

Astfel, potrivit literaturii de specialitate, conceptul de carieră are mai multe înțelesuri. Unii specialiști în domeniu [2] definesc cariera ca pe o succesiune de roluri în muncă ale unui individ sau ca pe o succesiune de experiențe separate, corelate între ele, prin care orice persoană trece de-a lungul vieții.

Cariera unei persoane depinde de întreg parcursul de viață. Chiar și aspirațiile din copilărie, implicarea în viața școlară, influențează evoluția în carieră. Nu în zadar, atunci când vorbim despre întreg parcursul unei cariere, desprindem anumite etape.

- Pregătirea pentru activitatea de muncă (0-25 ani); caracterizată prin dezvoltarea imaginii de sine din perspectivă ocupațională; evaluarea posibilităților ocupaționale; evaluarea/aprecierea alternativelor ocupaționale; însușirea unor profesii.

- Angajarea (18-25 ani). La această etapă se alege o slujbă pe baza pregătirii și informațiilor disponibile la acel moment. Cantitatea și calitatea informațiilor obținute în acest stadiu vor influența dezvoltarea ulterioară a carierei.

- Cariera timpurie (25-40 ani). Perioada în care se învață cerințele muncii. Persoana începe să-și perfecționeze competența, să fie promovată în poziții cu responsabilități mai înalte, asociate cu recompense financiare și sociale mai substanțiale;

- Cariera mijlocie (40-55 ani). Este stadiul reevaluărilor, reafirmarea sau modificarea așteptărilor. În urma acestor reevaluări, o persoană poate decide dacă a făcut față cu succes tuturor provocărilor și dacă urmează să-și continue activitatea în același mod. Este momentul constatării eficienței sau a confruntării cu frustrația și stagnarea.

- Cariera târzie (55 ani -) se caracterizează prin dorința de a-și menține eficiența și prețuirea de sine.

Succesul reprezintă efectul produs de relația dintre așteptările, obiectivele personale urmărite și rezultatele obținute. În carieră, abilitățile personale și competențele profesionale utilizate eficient într-un cadru predefinit, conduc la performanțele dorite. Acesta este promotorul important pentru dezvoltarea carierei.

O carieră de succes ...și în învățământ

Pornind de la teoria lui Maslow, succesul este una dintre trebuințele superioare la care aderăm. Nevoia de stimă, prestigiu, recunoașterea venită din partea celor din jur, dar și atribuirea personală a respectului de sine sunt fapte ce conduc la sentimente de încredere sau de competență în privința carierei.

Pentru multe organizații, performanța resurselor umane este echivalentul realizării anumitor obiective cantitative, măsurate în termeni de rezultate. Dezvoltarea resurselor umane în educație are

ca scop diversificarea ofertelor de educație inițială și continuă și oportunități de carieră pentru profesori și alte categorii de resurse umane în sistemul de educație și formare inițială.

Motivația de realizare este o componentă importantă a procesului de profesionalizare, profesorii tinzând astfel să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să se sfârșească prin eșec. Prin urmare, motivarea profesională este un demers important, deoarece pornește de la ideea conform căreia o mare parte a vieții fiecare o petrece la locul de muncă.

Din păcate, dorințele angajaților nu sunt suficiente pentru dezvoltarea carierei de succes, chiar dacă acestea iau forma unui plan bine gândit. Trecerea pe scara ierarhică necesită abilități profesionale, cunoștințe, experiență, perseverență și un anumit element de noroc. Pentru a reuni toate aceste componente, angajatul are adesea nevoie de ajutor din exterior. În mod tradițional, el a primit acest ajutor de la rude și prieteni, instituții de învățământ la care a absolvit, societăți la care a participat și chiar de la stat la care a plătit impozite. În lumea modernă, organizația în care lucrează devine cea mai importantă sursă de sprijin pentru un angajat în dezvoltarea carierei. Această stare de fapt este ușor de explicat - organizațiile moderne văd în dezvoltarea angajaților lor unul dintre factorii fundamentali ai propriului succes și, prin urmare, sunt sincer interesați să își dezvolte cariera. Nu întâmplător, planificarea și gestionarea dezvoltării carierei au devenit unul dintre cele mai importante domenii ale managementului resurselor umane în ultimii 20 de ani.

Deoarece proiectarea carierei este un proces dificil, influențat de mai mulți factori (familia, mass-media, școala, potențialul persoanei), considerăm necesară intervenția consilierilor în domeniu.

Opțiunea și decizia pentru o activitate profesională sunt etape importante ale proiectării carierei, care marchează viața fiecăruia. Orice om, în funcție de particularitățile individuale, de condițiile de viață, de așa-numitele momente de „noroc” și „ghinion”, trece diferit prin aceste faze ale vieții. Cineva se confruntă o singură dată cu situația de a lua o decizie pentru viitoarea profesie, altcineva are parte de mai multe încercări de acest fel.

În mod normal, alegerile privitoare la carieră presupun parcurgerea procesului de decizie în ordinea menționată. Deciziile legate de jobul dorit se iau după alegerea domeniului de activitate și a profesiei, în general. În practică, de cele mai multe ori se întâmplă ca un tânăr absolvent să găsească un loc de muncă înainte de a decide tipul de muncă dorit, domeniul de activitate preferat. De abia după aceea are loc procesul de adaptare în profesie. De cele mai multe ori banii, patronul, întreprinderea, funcția sunt elementele exterioare care condiționează cariera. Este vorba de decorul (montat din grijă pentru eficacitate, adesea în detrimentul omului) în care individul evoluează. Acest cadru al succesiunii obiective în diferite poziții/posturi din structura și ierarhia organizațională constituie cariera externă. Fiecare persoană este totuși un caz particular, acționând pe calea reușitei, în funcție de concepții, nevoi și aspirații. Interpretarea subiectivă a experiențelor profesionale constituie cariera internă.

Conștientizarea mobilurilor, identificarea capacităților și aptitudinilor, dar și relevarea minusurilor sunt utile pentru o evoluție optimă a carierei. Aceste aspecte trebuie analizate la începutul alegerii unui drum în carieră, cât și pe parcursul traseului profesional, la orice bifurcație a acestuia.

Factorii cei mai importanți care trebuie luați în considerare când abordăm succesul în carieră vizează:

- **Dorința de dezvoltare:** Aspectul cel mai important este intensitatea cu care fiecare individ își dorește sau își propune să se dezvolte pe plan profesional. De intensitatea acestei dorințe depinde energia cu care se va trece la acțiune.

- **Capacitatea de a acționa:** Prin cunoașterea propriilor limite se pot stabili obiective realiste, care pot duce la succes.

- **Posibilitatea de a face:** Demersul depinde nu numai de factorii interni, ci și de cei externi, cum sunt familia, mediul social și cel economic [1].

În literatura de specialitate o serie de psihologi au identificat mai mulți factori legați de personalitate, abilități, interese, valori care, dacă sunt luați în considerare într-un mod coerent, pot fi relevanți pentru orientarea oamenilor spre cele mai potrivite domenii de activitate sau profesii.

Astăzi, există alte divizii ale tipurilor de carieră. Factori conform cărora ar trebui luată în considerare o carieră:

- Viteza de avans;
- Secvența funcțiilor deținute;
- Orientarea în perspectivă, ceea ce implică o poziție mai înaltă;
- Sensul personal al promovării locului de muncă.

Determinarea etapei procesului de carieră la care se află în prezent un angajat este, în opinia noastră, cel mai semnificativ factor în planificarea carierei. Evaluarea la timp a tuturor factorilor care sunt semnificativi pentru planificarea cu succes și dezvoltarea carierei, precum și luarea în considerare a rezultatelor obținute în etapa inițială de planificare și ajustarea modificărilor la etapa de implementare a carierei, permit dezvoltarea cu succes a carierei pentru toți angajații cheie ai organizației.

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 ceea ce privește instituțiile de învățământ, este vital să se stabilească strategii pentru dezvoltarea resurselor umane, în special pentru personalul academic. Aceste strategii ar trebui să

implice studiul individual, inducție, instruire la locul de muncă, cercetare și implicare în proiecte, e-learning și alte metode formale și informale de învățare de-a lungul vieții etc. Dezvoltarea potențialului uman și dezvoltarea carierei în instituțiile de învățământ se bazează în esență pe procesul de dezvoltare a personalului didactic. Indiferent de metoda sau abordarea adoptată pentru dezvoltarea carierei, aceasta trebuie să ia în considerare actorii educaționali ca furnizori ai serviciului educațional. În acest fel, procesul de dezvoltare a resurselor umane permite instituțiilor să obțină avantajul competitiv necesar pentru menținerea și dezvoltarea în continuare a existenței lor. Mai mult, pentru a atinge un avantaj competitiv ridicat la nivel național și internațional, dezvoltarea instituțiilor de învățământ necesită instituționalizarea preocupărilor legate de dezvoltarea resurselor umane, sarcină pentru care este responsabilă managementul instituțiilor de învățământ superior sau forumuri superioare precum ministerul învățământului superior [7, p.3992].

Paradigmele moderne, care asimilează statutul profesorului cu cel al unui membru al unei structuri organizaționale definite (școală) și, desigur, al unei comunități, necesită, de asemenea, o acceptare diferită a rolurilor și, în special, a identităților profesionale, cu un accent din partea pragmatică, parte personală și creativă a procesului de formare. Intrarea în profesia didactică, dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în cariera sa reprezintă puncte ale unui profesionist continuu supus legilor managementului resurselor. Nevoile de mobilitate, flexibilitate și perspectivă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au necesitat introducerea termenului de carieră ca suport pentru a încuraja motivația și implicarea [3, p.27].

În studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions*, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006, următoarele motive sunt satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră:

1. dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii;
2. succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor;
3. statusul obținut în comunitate, prin aceea că exercită o profesie respectată;
4. Pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu;
5. condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.); și
6. posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

Concluzii

Indiferent care este definiția pentru o carieră de succes și care sunt pașii pe care trebuie să îi parcurgem până acolo, este esențial ca tot traseul până la atingerea obiectivelor să fie unul dominat de emoții echilibrate, care pot ajuta de gestionat eventualele obstacole de pe parcurs. În plus, trebuie

de ținut minte permanent un lucru elementar: calea către succes începe cu încrederea în sine, continuă cu concentrarea pe obiective și este întotdeauna urmată de voință, perseverență și multă muncă.

Profesorii sunt o resursă esențială într-un sistem educațional performant care țintește pregătirea viitoarelor generații pentru societatea cunoașterii și transformarea educației în promotorul dezvoltării social-economice. Crearea condițiilor optime pentru pregătirea de profesori eficienți implică măsuri complexe și foarte bine corelate, de natură legislativă, structurală, funcțională, instituțională.

Progresul în cariera didactică va fi asigurat de dobândirea de noi competențe profesionale și sociale atât de necesare într-un context social în continuă schimbare.

Bibliografie

1. Carrier, C. Ducharme, J. Conducerea funcției resurselor umane, mobilizare, antrenare și sistem de informații, Montreal, Canada : UQA, 1999.
2. Chirimbu, S., Sadovei, L. Conceptual boundaries in the management of professional training and the importance in the teaching career, București : Academia Publishing, 2021.
3. Iucu R. Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice. În: Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente. Simpozion internațional CNFP, 2008.
4. Jansen J. Managementul carierei. Ghid practic, Iași: Editura Polirom, 2007.
5. Lemeni, G., Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră, Cluj –Napoca: AsCR, 2004.
6. Manolescu A., Marinas C., Marin I., Managementul resurselor umane. Aplicații, București: Editura Economică, 2004.
7. Popescu, M., & Băltărețu, A. Considerations regarding the role of human resources in Romanian educational process revealed by national education law. În Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 2012, pp. 3993-3998.

GHIDAREA METODOLOGICĂ A COLEGIILOR ARONDATE.

EXPERIENȚE DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL

CHEPTANARI Svetlana, prof. CEMF „Raisa Pacalo”,

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul conține rezultatele unei cercetări cu caracter praxiologic în problematica parteneriatului educațional cu caracter metodologic. Rezumatul teoretic la temă este urmat de exemple elocvente din activitatea managerială a unei instituții de învățământ din domeniul medical, desfășurată în colaborare cu mai multe colegii din Republica Moldova. Finalitatea parteneriatelor în cauză se rezumă la educația profesională de calitate în sfera medicală ca proces și ca rezultate durabile, vizibile pe piața muncii, obținute prin implicarea elevilor, a cadrelor didactice, și a managerilor.*

Abstract. *The article contains the results of a praxiological research on the issue of methodological educational partnership. The theoretical summary on the topic is followed by eloquent examples from the managerial activity of an educational institution in the medical field, carried out in collaboration with several colleagues from the Republic of Moldova. The finality of the partnerships in question is limited to quality vocational education in the medical field as a process and as sustainable results, visible on the labor market, obtained through the involvement of students, teachers and managers.*

Cuvinte-cheie: *colegiu, elevi, cadre didactice și manageriale, ghidare metodologică, parteneriat educațional, educație medicală de calitate.*

Keywords: *college, students, teachers and managers, methodological guidance, educational partnership, qualitative medical education.*

Repere conceptuale. *Parteneriatul educațional a devenit o necesitate inevitabilă pentru dezvoltarea personală și profesională a viitorilor specialiști, a cadrelor didactice și manageriale din orice instituție de învățământ, dar și pentru dezvoltarea instituțională în ansamblu. Definit ca modalitate, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun, parteneriatul s-a încetățenit deja în practica organizațională de pe piața muncii. Pe de altă parte, recunoaștem că această colaborare se realizează pe picior de egalitate între două sau mai multe entități, care se bazează pe necesități reciproce sau complementare și implică o folosire în comun a resurselor și un lucru în comun pentru beneficiul tuturor partenerilor. Așadar, din punct de vedere conceptual, deducem ușor principiile clasice ale parteneriatului: egalitatea partenerilor, obținerea beneficiului reciproc și transparența acțiunilor [2, p. 90-92].*

Consilierea și asistența metodică, la rândul ei se orientează spre implementarea calitativă a actelor reglatorii de politică educațională, inclusiv curriculară, operaționalizată prin organizarea și coordonarea activității metodice și formării profesionale continue a cadrelor didactice și manageriale;

spre asistență în evaluarea cadrelor didactice în conformitate cu standardele de competență profesională, corelarea implementării curriculumului cu formarea profesională continuă. Acestea vor servi la creșterea calității procesului de predare-învățare-evaluare, a serviciilor educaționale, la adaptarea ofertei educaționale raportată la nevoile de dezvoltare personală și profesională a elevilor și, în ultimă instanță, la asigurarea condițiilor corespunzătoare și a bazei didactico-materiale a instituțiilor educaționale pentru desfășurarea procesului educațional de calitate. Iar *calitatea în învățământ* include „un ansamblu de caracteristici (...), prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate” [1].

Aspecte practice. Activitatea de consiliere și asistență metodică a colegiilor de medicină arondate a devenit una din misiunile majore ale instituției odată cu conferirea titlului de Centru de excelență. Din anul 2016, CEMF „Raisa Pacalo” deține *funcția de coordonare și ghidare a activității colegiilor arondate metodic*, cu următoarele atribuții:

- Ghidarea strategică a colegiilor arondate în oferirea de servicii educaționale;
- Ghidarea didactică și metodologică a colegiilor de medicină arondate în vederea standardizării calității prestării serviciilor educaționale;
- Elaborarea de proiecte, testarea de noi modele care ar stimula integrarea conținuturilor și serviciilor inovatoare în învățământul profesional medical;
- Formarea continuă a cadrelor manageriale și didactice din colegiile de medicină, care include cursuri de formare profesională continuă a cadrelor didactice de profil din colegiile arondate metodic în domeniul de specialitate; cursuri de formare profesională continuă a cadrelor didactice de specialitate/manageriale în administrarea instituțiilor și serviciilor educaționale, administrarea resurselor umane și alte subiecte manageriale; facilitarea mobilității cadrelor didactice, în scopul transferului de bune practici, capacități didactice și manageriale [Apud 2].

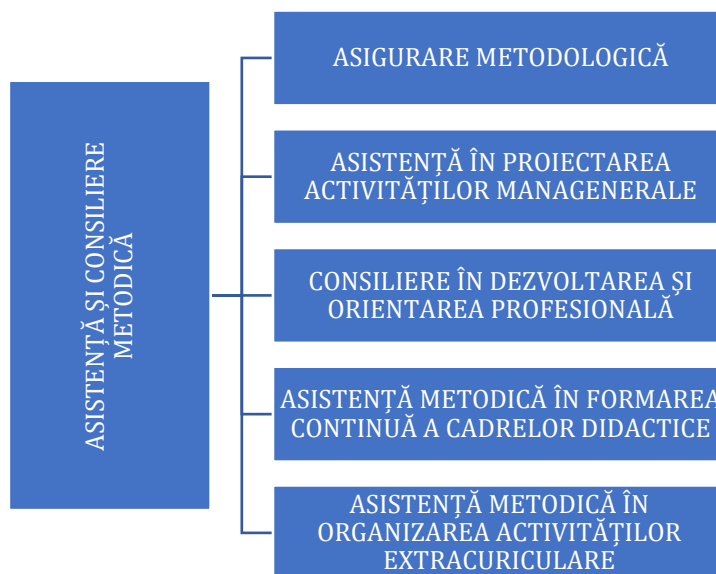


Fig. 1. Direcțiile de asistență și consiliere metodică

Activitatea de consiliere și asistență metodică în CEMF „Raisa Pacalo” se efectuează pe mai multe dimensiuni și direcții, ghidate de diseminarea Standardelor educaționale, a Planurilor unificate de studii și a curricula modernizate/dezvoltate; organizarea Întunirilor metodice la nivel de echipe manageriale și catedre, organizarea training-urilor tematice, acordarea asistenței metodice în elaborarea materialelor metodice, a Ghidurilor pentru lecțiile practice și valorificarea noilor metode activ-participative de formare a competențelor.

Organizarea și realizarea întrunirilor metodice contribuie la acordarea asistenței pedagogice într-o formă organizată, formală și valorizată, cu transfer de cunoștințe și abilități, și identificarea unor modele noi de activitate. În anii 2016-2021, au fost organizate 31 de întruniri metodice republicane și 25 training-uri, indicatori cantitativi semnificativi pentru parteneriatul dat. Întrunirile metodice iau forma unor training-uri metodice tematic, dar și webinare, care vin să abordeze o gamă foarte variată de subiecte ce țin de aspectele psihopedagogice ale predării disciplinelor de studii cu unele tendințe noi în predarea acestor discipline și subiecte ce țin de organizarea și realizarea învățământului la distanță. În organizarea acestor activități sunt implicate cadrele didactice din CEMF „Raisa Pacalo” și din toate colegiile de medicină, fapt ce permite facilitarea schimbului de experiență. Impactul major al acestor activități se materializează prin stabilirea și cunoașterea dimensiunilor și particularităților învățării centrate pe subiect și pe formarea de competențe; promovarea și implementarea noilor strategii didactice; identificarea necesităților și cerințelor moderne ale învățământului profesional tehnic etc.

Un rol aparte în asistența metodică revine și activităților manageriale, context în care s-au desfășurat activități/exerciții participative de planificare strategică a dezvoltării instituției și de asigurare a calității prin aplicarea standardelor educaționale de calitate; de prezentare a recomandărilor metodice vizavi de elaborarea actelor normative (Regulamente de ordine internă, Nomenclatorul dosarelor, Fișa de post ș.a.); de inițiere și formare a managerilor colegiilor de medicină în abordarea sistemică a managementului calității în învățământul medical profesional postsecundar; de formare a managerilor în vederea mobilizării/pregătirii instituției către acreditare.

Formarea continuă a cadrelor didactice are drept scop perfecționarea nivelului profesional, iar la capitolul dat se propun: cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice de profil din cadrul colegiilor de medicină; întruniri și conferințe metodice republicane la nivelul echipelor manageriale și la nivel de catedre; training-uri metodice tematice; concursuri republicane ”Cel mai bun în profesie” ș.a. Acest proces este reglementat de baza normativă, legislativă și metodică pentru modulele și unitățile de curs care sunt predate (Programul activităților de formare continuă și curricula pentru unitățile de curs la formarea continuă). Până în prezent, au fost instruite și douăzeci de cadre didactice din Centrul de excelență la modulul *Formarea de formatori pentru adulți* și cincizeci și opt de cadre didactice din toate colegiile de medicină, în total - 600 de ore, dintre care contact direct –

150 ore și studiu individual – 450 ore, utilizându-se o variată gamă de forme de activitate, precum prelegeri, training-uri, lecții practice și teoretice, seminare și punându-se accent pe subiecte ce țin de modernizarea procesului de instruire la unitățile de curs de specialitate, inclusiv pe instruirea calitativă la distanță și în formă hibrid. Instruirea formatorilor s-a desfășurat pe diferite domenii de specialitate: diabet zaharat - 28 de cadre didactice; îngrijiri paliative - 41 cadre didactice ș.a.

La compartimentul *Activități extracurriculare*, organizate pentru elevii din toate colegiile de medicină, există un sistem de activități bine planificate și realizate. O atenție deosebită se acordă Școlii tânărului cercetător, în cadrul careia elevii din toate colegiile au posibilitatea de a se iniția în problematica cercetării. Se organizează dezbateri și training-uri care abordează tematici utile și relevante, care formează la elevi competențe de cercetare științifică și praxiologică, dar și corectitudine academică. A devenit deja tradiție și Concursul republican ”Cel mai bun în profesie”, în cadrul căruia învingătorii de la etapele locale (elevii absolvenți din colegiile de medicină) au posibilitatea de a demonstra și promova competențele formate în timpul studiilor.

Astfel, activitățile metodice contribuie la atingerea obiectivului major de realizare a unui sistem calitativ de comunicare informațional-metodică și de coordonare eficientă a procesului didactic din colegiile de medicină arondate. Se certifică în această manieră și numele de centru de excelență, care, în Codul educației este caracterizat prin „potențial sporit, având atribuții atât în domeniul organizării programelor combinate de formare profesională, cât și în domeniul dezvoltării capacităților sistemului de învățământ profesional tehnic” [1].

Concluzii și perspective. În final optimă pentru ideea de fortificare a parteneriatelor educaționale între colegiile de medicină din R. Moldova, care au demonstrat rezultate însemnate, orientate spre sporirea calității educației medicale inițiale a specialiștilor. Suportul metodologic oferit prin programele de dezvoltare profesională a profesorilor și a managerilor, inclusiv consilierea psihopedagogică este inerent unui proces de învățământ. Criza pandemică ne-a dezvăluit multiple nevoi ale practicienilor, dar și ale beneficiarilor actului educațional, ce pot fi acoperite prin servicii metodice de consiliere psihopedagogică și de dotare tehnico-materială a spațiilor educaționale, care trebuie să devină incluzive și prietenoase tinerilor cu vocație, decizi să înceapă o carieră medicală *aici și acum*.

Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova, Chișinău: Ministerul Educației, 2014.
2. Ghidarea colegiilor arondate. <http://cemf.md/pages/index/Ghidarea-colegiilor-arondate>
3. Goraș-Postică, V. Contribuții ale parteneriatului în dezvoltarea managementului proiectului. În: Managementul proiectelor educaționale de intervenție. Repere teoretice și metodologice, Riga: GlobEdit, 2018, 286 p.

MANAGEMENTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI CHIMIE ÎN BAZA CONCEPTULUI EDUCAȚIONAL STEAM

CAZACIOC Nadejda, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,

LT Ștefan cel Mare și Sfânt, Căușeni, Taraclia

Rezumat. *Articolul include exemple de elemente ce permit formarea competențelor specifice disciplinei chimie în baza conceptului educațional STEAM. Aplicarea proiectelor STEAM ca factor primordial în dezvoltarea personalității elevului.*

Cuvinte cheie: *Competențe, educație STEAM, chimie.*

Abstract. *The article includes examples of elements that allow the formation of skills specific to the discipline of chemistry based on the educational concept STEAM. The application of STEAM projects as a primary factor in the development of the student's personality.*

Keywords: *Skills, STEAM education, chemistry.*

Introducere

Dezvoltarea masivă a tehnologiilor la nivel mondial a provocat involuntar și o revoluție în educație, care vine să ceară schimbări majore în paradigmele educaționale pentru a sprijini și în continuare idealul educațional. În secolul XXI școala are ca scop formarea personalităților capabile să se adapteze cerințelor și necesităților societății. Viitorul depinde direct de gradul de "alfabetizare" a fiecărui elev trecut prin "școală", și aici trebuie să accetuiăm că alfabetizarea nu este doar cunoașterea alfabetului ci un proces complex care survine ca rezultat al învățării și are ca scop dobândirea abilităților, cunoștințelor și aptitudinilor, elemente esențiale ale formării competențelor la elevi (Figura 1.).

Analizând viziunea autorului C. Cucuș care ne spune că competența este un ansamblu structurat de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare [7], și viziunea autorilor I. Jinga și E. Istrate care consideră că prin competență se exemplifică capacitatea cuiva de a soluționa o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune [10] concluzionăm că competența este pregătirea elevului pentru viață și această pregătire începe odată cu nașterea și se dezvoltă pe tot parcursul vieții. Școala are misiunea de a dezvolta potențialul cu care este înzestrat elevul și de a învăța elevul să-și valorifice în practică abilitățile.

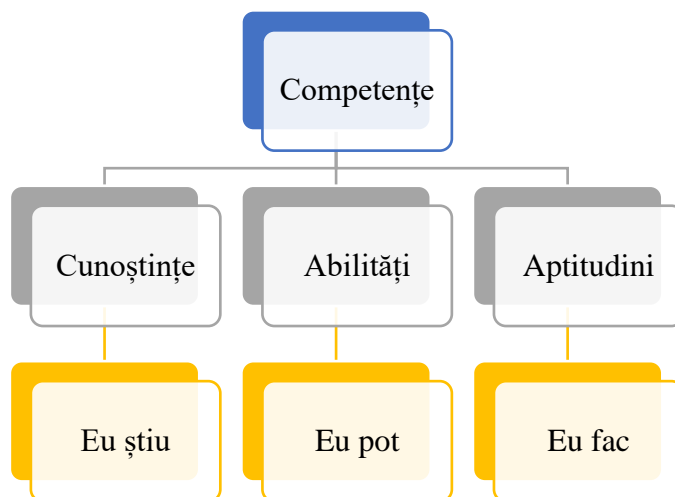


Fig. 1. Elementele esențiale ale competenței

Metode și materiale:

Eficiența procesului de instruire la chimie depinde în mare parte de logica algoritmică a sistemului de dezvoltare a competențelor, care direct influențează atractivitatea domeniului și gradul de motivare pentru instruire al elevilor [8].

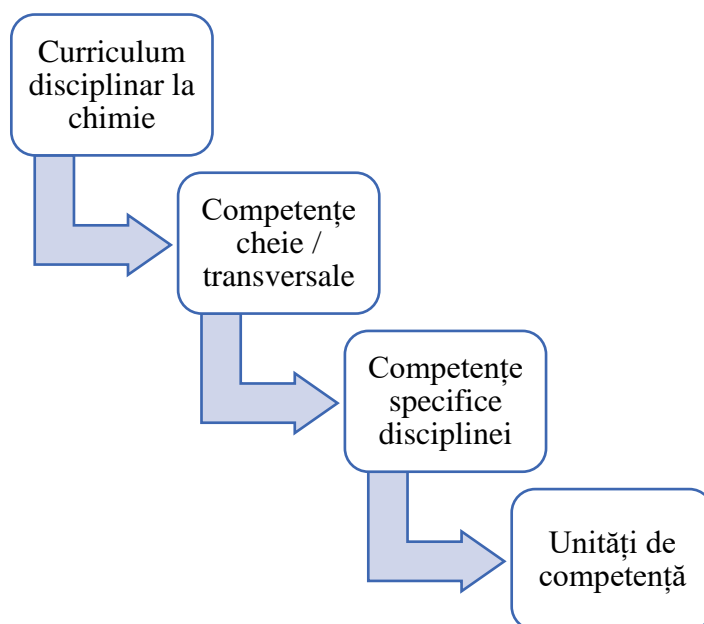


Fig. 2. Componentele sistemului de competențe

Sistemul de competențe din cadrul Curriculumului disciplinar la Chimie (figura 2.) este format din:

- *Competențe-cheie/transversale* care reflectă tendințele politicilor naționale și internaționale de educație, reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională [9].
- *Competențele specifice* disciplinei care deși sunt generale derivă din competențele cheie transversale au ca scop formarea abilităților, aptitudinilor și atitudinilor până la finalizarea instruirii.

• *Unități de competență* care facilitează formarea cunoștințelor prin delimitarea conceptuală a conținutului curricular și structurarea lui, repartizare pe clase și unități de învățare.

Conceptul educațional STEAM a fost integrat în învățământul din Republica Moldova odată cu reactualizarea curriculumului disciplinar în anul 2019 prin inserția proiectelor de tip STEAM. Formarea competențelor specifice disciplinei chimie în baza conceptului educațional STEAM se axează pe aceste proiecte propuse în curriculum (tabelul 1.) ponderea integrării lor vaziază între 5,88% și 8,82% pentru gimnaziu și 6,06% și 14,70% la liceu [3].

Tabelul 1. Repartizarea proiectelor la disciplina chimie

Clasa	VII	VIII	IX	X-a uman	X-a real	XI-a uman	XI-a real	XII-a uman	XII-a real
Proiecte	3	4	5	12	7	12	5	10	6

Cu scopul de a dezvolta competențele specifice disciplinei chimie în baza conceptului educațional STEAM am propus spre realizare elevilor din liceul Teoretic Ștefan Cel Mare și Sfânt, Căușeni, Taraclia și elevilor din I.P. Liceul Teoretic Mihai Eminescu, mun. Ungheni următoarele proiecte:

- Clasa a VII-a, unitatea de învățare: ”Produse chimice și calitatea vieții”; Tema: ”Impactul produselor chimice asupra calității vieții”. [5]
- Clasa a IX-a, unitatea de învățare: ”Legea Periodicității și Sistemul Periodic”; Tema: „SISTEMUL PERIODIC - Abecedarul chimiei” [4]
- Clasa a X-a, unitatea de învățare: ”Metalele în viața noastră” Tema: ”Metale care au schimbat omenirea” [6]
- Clasa a XII –a, unitatea de învățarea: ”Hidrații de carbon – produși ai fotosintezei” Tema: ”Determinarea calitativă a conținutului de amidon în alimente”[2]
- Clasa a XII –a, unitatea de învățarea: ”Grăsimile: importanța vitală și industrială”, Tema: „Săpunurile între chimie și creativitate”[1]

Experimentul a debutat în anul de studii 2020 -2021 și continuă și în 2021-2022.

Rezultate obținute

Pentru a stabili impactul cercetării noastre asupra formării competențelor la chimie și motivării pentru învățare am propus elevilor un chestionar final. Din care observăm că aprecierea disciplinei chimie a crescut considerabil după aplicarea proiectelor de timp STEAM. La început de an școlar doar 5% din elevii supuși experimentului apreciau cu nota 10 disciplina la final de an școlar 2020-2021, 18% apreciază cu 10 (figura 3.).

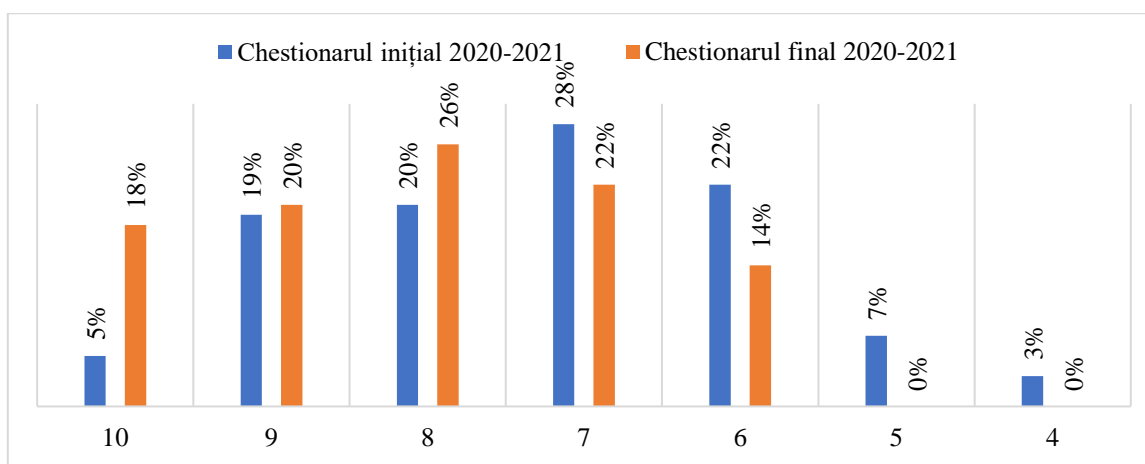


Fig. 3. Evaluarea disciplinei școlare chimie de către elevi

Dacă analizăm gradul de motivare pentru învățare a disciplinei chimie la elevii observăm că odată cu aplicarea proiectelor a scăzut numărul elevilor care apreciază cu grad satisfăcător și a crescut numărul elevilor care apreciază cu grad de motivare înalt (figura 4).

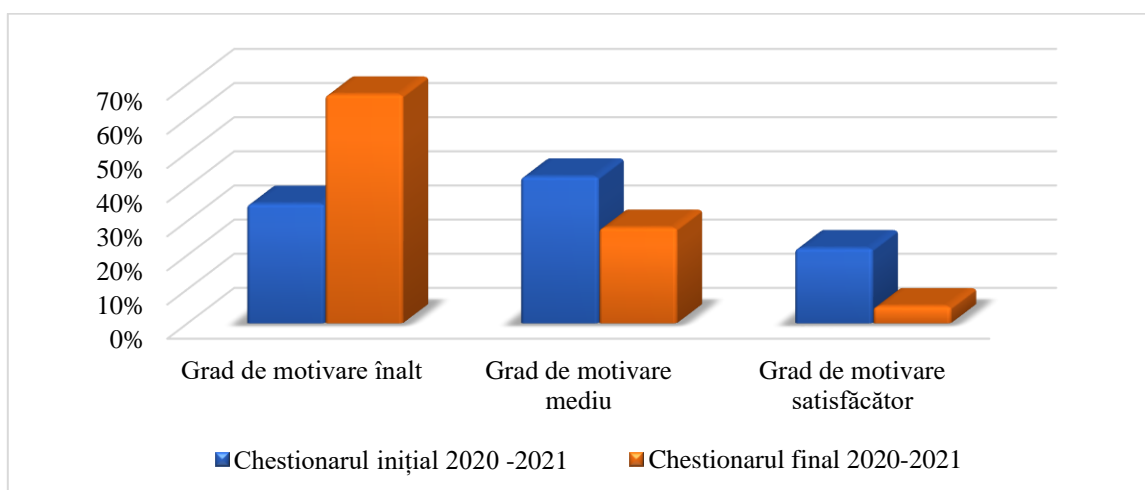


Fig. 4. Gradul de motivare pentru învățarea chimiei

Concluzii. Formarea competențelor specifice disciplinei chimie în baza conceptului educațional STEAM se realizează în concordanță cu documentele de politici educaționale prin implementarea proiectelor STEAM la nivel de unitatea de învățare. Învățarea bazată pe proiecte STEAM este un factor indispensabil al formării potențialilor specialiști în domeniul științelor reale. Abordarea integrată a problemelor din viața elevului provoacă acea curiozitatea elevilor, care, este punctul de debut al cercetării și care stimulează creativitatea și gândirea critică. Pe lângă faptul că abordarea STEAM în educație ne permite să dezvoltăm la elevii principalele competențe ale secolului XXI, este și un factor important în dezvoltarea competențelor specifice disciplinei de studiu.

Bibliografie

1. Arnaut, G., Dedov, I., Cazacioc, N. Săpunurile între chimie și creativitate. In: Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă. Ediția 8, Vol.2, 20-21 martie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 140-144. ISBN 978-9975-76-326-4..
2. Cazacioc, N. Învățarea bazată pe proiect – temelie a educației STE(A)M. In: Materialele conferinței științifice studentești cu participare internațională. Ediția 70, Vol.2, 28 aprilie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 42-49. ISBN 978-9975-76-337-0.
3. Cazacioc, N. Analiza integrării conceptului educațional STE(A)M la disciplinele din aria curriculară matematică și științe în învățământul preuniversitar din Republica Moldova. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. Vol. 1, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 139-147. ISBN 978-9975-76-360-8.
4. Cazacioc, N., Rotari, V. STEAM - inovație în educația viitorului. In: Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM). Implementarea inter/transdisciplinarității în procesul de predare-învățare a fizicii și științelor tehnice (concept STEAM). Integrarea STEAM în procesul de studiere a biologiei, chimiei și geografiei. Vol.2, 29-30 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 121-125. ISBN 978-9975-76-356-1..
5. Cazacioc, N., Rotari, V. Conceptul educațional STEAM - o formă de instruire prin cercetare. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. Vol. 1, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 148-153. ISBN 978-9975-76-360-8.
6. Cazacioc, N., Rotari, V. Formarea competenței de cercetare în cadrul disciplinei chimie prin prisma proiectelor Ste(a)m. In: Dialog intercultural polono-moldovenesc. Vol. IV, nr.2, 14-15 mai 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia UST, 2021, pp. 129-136. ISBN 978-9975-76-207-6
7. .Cucoș, C. Educația. Experiențe, reflecții, soluții. Iași, Editura „Polirom”, 2013, 318
8. Godoroja, R., Coropceanu, E. Tehnologii didactice inovative de formare la elevi a competențelor specifice disciplinei chimie. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2018, nr. 1(12), pp. 15-22. ISSN 1857-0623.
9. Gremalschi, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale / Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. «Lexon-Prim»). – 108 p
10. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București, Editura „All Educațional”, 2008, 567 p.

**ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI TERMINOLOGICE PRIVIND
COMUNICAREA MANAGERIALĂ EFICIENTĂ CA FACTOR AL
CALITĂȚII ÎN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE**
CUCEREAVÎI Elena, asistent universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie
generală, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova
PALADI Tatiana, educator, IET, nr. 47 “Focușor”, Chișinău,
Republica Moldova

Rezumat. *Comunicarea managerială eficientă ca factor al calității apare la toate nivelurile conducerii, se realizează pe toate treptele ierarhice și între acestea. Comunicarea este prezentă în tot ce facem în viață și este esențială pentru a putea munci, trăi, modela și trebuie să aibă un mesaj adaptat la interlocutor, mesaj de observarea atitudinii psihologice a acestuia. Este vorba de fapt, de al cunoaște pe celălalt, dar și de a te cunoaște pe tine însuși, pentru a alege propriul registru psihologic adaptat la cel al interlocutorului. Abordarea complexă a managementului calității și eficienței, care interesează mulți cercetători ai diverselor domenii (filosofie, psihologie, economie, politologie, pedagogie...), presupune efectuarea unui control al prestației individuale și colective, în scopul îmbunătățirii continue a activităților și proceselor, creșterii responsabilității și a gradului de implicare a întregului personal din instituția educațională de orice tip.*

Summary. *Effective managerial communication as a factor of quality occurs at all levels of management, is achieved at all hierarchical levels and between them. Communication is present in everything we do in life and is essential to be able to work, live, model and must have a message adapted to the interlocutor, a message of observation of his psychological attitude. It is, in fact, to know the other, but also to know yourself, in order to choose one's own psychological register adapted to that of the interlocutor. The complex approach of quality and efficiency management, which interests many researchers in various fields (philosophy, psychology, economics, political science, pedagogy ...), involves a control of individual and collective performance, in order to continuously improve activities and processes, growth responsibility and the degree of involvement of all staff in the educational institution of any kind.*

Cuvinte cheie: *comunicare, comunicare managerială, calitate, instituție de educație timpurie.*

Keywords: *communication, managerial communication, quality, early education institution.*

Instituția de educație timpurie este un sistem educațional în care subiecții interacționează pentru realizarea unor obiective comune, regăsite în activitatea didactică unde copilul se modelează pentru a deveni personalitate, *pentru a-l pregăti de schimbările care pot surveni în orice moment în viața lor și să-i înarmăm cu deprinderile și calitățile care i-ar ajuta să depășească aceste eventuale încercări ale zilei de mâine* [3]. Invățământul la etapa actuală constituie o prioritate, având ca scop

asigurarea unui sistem educațional calitativ, din perspectiva și modelul sistemului educațional din Europa. Astfel, în domeniul educației, calitatea devine unul din conceptele – cheie care demarează odată cu formarea unui management eficient prin recunoașterea valorii incontestabile a *comunicării ca instrument primordial de conducere și de manifestare a procesului instructiv-educativ*.

Comunicarea în instituțiile de învățământ este un proces, de regulă intenționat, de schimb de mesaje între persoane, grupuri și niveluri organizatorice, esențial este ca, în cadrul organizației, să se realizeze o comunicare eficientă, care „*apare atunci când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită*”. Important nu este să trimitem cât mai multe mesaje, ci felul cum le trimitem pentru a fi recepționalizate, fapt care conduce la o comunicare eficientă. *Managementul constă, mai presus de orice, în realizarea, cu ajutorul comunicării, a unui proces de influențare interpersonală exercitat într-o situație anumită și îndreptat spre atingerea sau îndeplinirea unor obiective*. A conduce o instituție înseamnă a comunica, înseamnă înainte de toate a transmite idei, sentimente, decizii subordonaților și posibilitatea de întoarcere a informațiilor –feedback-ul. Anume arta de-a comunica joacă un rol decisiv în stabilirea unui management eficient interpersonal în instituția de educație timpurie și nemijlocit va conduce spre finalitatea calității.

Relevanța importanței comunicării în procesul managerial este incontestabilă. Comunicarea managerială reprezintă abordarea specifică conducerii în instituția de învățământ. Viziunea cercetătorilor științifici, care valorifică în lucrările sale specificul comunicării manageriale, este diversă și complexă, dar nici un cercetător nu poate prezenta o definiție unică, universală, valabilă pentru orice manager, ca o rețetă cu reguli specifice a unei comunicări eficiente. Menirea teoriilor comunicării manageriale eficiente sunt doar niște catalizatoare, care orientează, ca apoi fiecare vorbitor să-și poată găsi stilul propriu de comunicare, căci ea presupune talent, maleabilitate și implicare afectivă. Ca știință comunicarea presupune o foarte bună stăpânire a teoriei, dar care poate fi îmbunătățită doar prin practică, exercițiu, observație.

În concepția cercetătorului I.O. Pânișoară [8], „*Toți vorbim, vorbim în fiecare zi, fiecare face acest lucru, dar unii dintre noi știu să comunice mai eficient decât alții.... De ce? Pentru că nu știm cum să o facem, nu ținem cont de multitudinea de bariere care pot apărea în comunicare. Mult mai greu e atunci când trebuie să vorbim în fața publicului, ca în cazul comunicării manageriale în instituțiile de învățământ*”. Pentru unii manageri, a vorbi în fața unui auditoriu este o adevărată tortură, deoarece se tem că nu vor avea succes. Tot aici sunt recomandate careva acțiuni teoretice și practice care ar diminua frica de a vorbi, se propun fazele pregătirii comunicărilor publice ca:

- *Faza I*. Pregătirea;
- *Faza II*. Identificarea materialelor-suport;
- *Faza III*. Proiectarea prezentării;
- *Faza IV*. Prezentarea propriu-zisă.

V. Tran afirmă că comunicarea managerială nu poate fi privită în afara managementului, ea reprezintă o componentă majoră, fundamentală a acestuia. Evoluția managementului a determinat apariția unor forme specifice de comunicare managerială pentru fiecare etapă din dezvoltarea sa. De aici reiese că a învăța să comunici eficient, e necesar de a porni de la însușirea științei managementului strategic ca interacțiune socială și interpersonală. Comunicarea managerială eficientă este un proces continuu, care necesită integrări complexe ale diverselor ramuri, discipline, teorii ce ar integra formarea competențelor de comunicare la nivel de organizație și gestionare în dialog permanent cu resursele umane. [12]

Relația interpersonală este un proces mediat de comunicare. Comunicarea este principala formă de manifestare a interacțiunii psihosociale, deoarece toate efectele interpersonale sunt vehiculate prin comunicare. Elementul esențial al mesajului este atragerea atenției receptorului asupra unui lucru oarecare – mai precis, asupra obiectului de referință și asupra caracteristicilor lui [2]. Comunicarea interpersonală, în opinia cercetătorului Dinu M. *presupune strict doi participanți și ocupă un loc aparte în ierarhia tipurilor de comunicare, deoarece prezintă calitatea de a influența opiniile, atitudinile sau credințele oamenilor*, acțiune strict necesară unui management educațional de calitate într-o instituție [5]. Consider că oamenii își construiesc relații prin tranzacțiile discursului, prin vorbirea, discuția și conversația zilnică. Discuțiile zilnice și rutina concretizează, susțin, dezvoltă și, în unele cazuri, diminuează interdependența coordonată care constituie relația.

Discuțiile prezintă atitudinile și credințele noastre, ne permit să dezvăluim informații despre noi înșine, să ne exprimăm sentimentele și să arătăm cum gândim. Discuția presupune, totodată, implicare și produce reacții din partea celorlalți (de ex., îi face să întreprindă ceva: „închide ușa! ”).

Conform autorului I. Țoca *principiul managementului participativ generează activitatea managerială și care se referă la antrenarea angajaților în derularea proceselor și construirea relațiilor de management, indiferent de complexitatea lor. S-a constatat că această acțiune mărește gradul de loialitate, motivare și participare la funcționalitatea sistemului și, astfel, la creșterea eficienței*”, care nu poate fi realizată în afara comunicării [13]. Necesitatea promovării managementului participativ este generată, în primul rând, de complexitatea mereu crescândă a fenomenelor, de rapiditatea schimbărilor sau de multiplicarea factorilor care influențează mecanismul managerial al organizațiilor. Așadar, managementul participativ este o formă de conducere în care angajații sunt implicați activ în procesul de luare a deciziilor, pentru că managerii care au o practică, pe de o parte valorizează capitalul intelectual și emoțional al angajaților prin dialoguri pe orizontală, înțelegând și apreciind importanța ideilor, conceptelor și gândirii exprimate liber de aceștea. Pe de altă parte managerul conștientizează că personalul este un facilitator direct în relația cu clienții și le cunoaște cel mai bine nevoile și așteptările, căci sunt implicați în procesul de luare a deciziilor [14].

Ideile sistematizate mai sus ne permit să constatăm că scopul comunicării manageriale este de a furniza un flux informațional corect, pertinent și eficient pe orizontală și verticala structurii organizaționale, în vederea realizării obiectivelor strategice și operaționale fixate. Aceasta ne arată că, într-o instituție de învățământ, care este și grădinița, comunicarea nu se produce la întâmplare sau după bunul plac, ci după anumite norme profesionale, reguli etice și morale, care asigură eficiența și funcționalitatea sa. Cel mai important beneficiu al serviciilor educaționale și de îngrijire de calitate este creșterea gradului de dezvoltare a copiilor și a gradului de satisfacție a părinților, deoarece acestea sunt influențați direct de nivelul calității serviciilor care li se asigură de către instituția educațională. Conceptul de *calitate* este asociat direct cu cel de *standard* [4]. Îndeplinirea standardelor trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții sau complex educațional cu grupe de copii de vârstă timpurie, cadru de conducere, cadru didactic și nondidactic în parte, fondator/furnizor de servicii educaționale și de îngrijire [9].

În științele pedagogice nu există o definiție deplină și incontestabilă a noțiunii de calitate în instituția de învățământ. Dificultatea constă în faptul că obiectul definirii este complicat, multispectual, multinivellar. Astfel în raportul UNESCO „Despre situația în sistemul de învățământ în lume”, se stipulează că noțiunea „*calitatea învățământului*” trebuie să includă: *accesul la învățământul formal și continuarea lui; accesul la învățământul superior, egalitatea posibilităților cetățenilor la realizarea dreptului la învățământ; asigurarea cu resurse; posibilitatea alegerii căii personale în sistemul de obținere a studiilor, posedarea standardelor educaționale*. Prin urmare, calitatea învățământului pare a fi mai curând asociată cu termenul *capacitatea învățământului* în sensul de a satisface necesitățile reale ale sistemului social sau ale subiecților participanți sau interesați, indiferent de faptul dacă acestea sunt conștientizate sau nu. Este important să subliniem, că sintagma *calitatea învățământului* se referă la un construct decât la un concept și desemnează un amestec dinamic de stări, percepții și reprezentări individuale și colective, ceea ce face ca definirea sa să fie extrem de dificilă.

Asigurarea calității serviciilor de *educație timpurie* este stipulată în documentul de bază al politicilor educaționale „*Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*” [10], și depinde în cea mai mare parte de calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice și nondidactice care lucrează în serviciile de educație preșcolară. Standardele profesionale ale cadrelor didactice reprezintă pentru educatori și manager un sistem de referință important în autoevaluarea și evaluarea competențelor. Fiecare educator, cunoscând aceste standarde, poate reflecta asupra propriei sale pregătiri, poate să-și identifice punctele tari ale competențelor sale, precum și zone ale pregătirii profesionale care necesită îmbunătățiri. Astfel în baza autoevaluării, cadrele didactice pot identifica domeniile de competențe profesionale asupra cărora ar trebui să se concentreze în carieră, își pot proiecta un plan de dezvoltare profesională în baza căruia să opteze

pentru diverse forme de perfecționare: consultarea materialelor de specialitate, cursuri de formare continuă și perfecționare, schimb de experiență, participare la conferințe tematice etc.

Preocuparea pentru îmbunătățirea practicii și pregătirii psihopedagogice reprezintă o constantă a cadrului managerial, care ghidează procesul educativ și organizatoric astfel încât standardele profesionale să constituie instrumentul de sprijin în creșterea calității serviciului educațional, în corelare cu *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* [11].

Standardele profesionale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie au multiple utilizări:

- Pentru cadre didactice – autoevaluarea competențelor profesionale;
- Pentru manageri – evaluarea individuală și la nivel de instituție a cadrelor didactice;
- Pentru metodiști – observarea cadrelor didactice și sprijinirea dezvoltării lor profesionale.

Ne vom axa în continuare pe evaluarea la nivel de instituție a cadrelor didactice și pe observarea și sprijinirea dezvoltării profesionale, misiune atribuită managerilor instituției, ca factor al asigurării calității instituționale. Standardele, la acest nivel, reprezintă un reper important în evaluarea cadrului didactic. Astfel, având formulate standardele și indicatorii, managerul grădiniței poate aduna informații utilizând variate metode și instrumente de culegere a datelor pentru a realiza evaluarea cadrului didactic pe cele șase domenii de competențe: concepția despre copil și educația timpurie; planificarea învățării; organizarea învățării; evaluarea învățării; dezvoltare profesională; parteneriatul cu familia.

În urma acestei evaluări, managerul poate aprecia care sunt domeniile de competențe în privința cărora cadrul didactic necesită o mai bună pregătire. Același tip de evaluare se poate realiza și la nivelul întregii instituții, în acest mod managerul poate concepe împreună cu cadrul didactic planuri instituționale de dezvoltare profesională, în care să propună diferite forme de perfecționare a educatorilor: schimb de experiență, activități metodice, cursuri de formare și perfecționare cu tematică specifică care să vizeze îmbunătățirea competențelor în acele domenii unde au înregistrat o mai slabă pregătire, proces care nu poate fi conceput în afara unei comunicări eficiente.

Pentru metodiști, Standardele pot fi utilizate pentru a dezvolta instrumente de observare a practicilor promovate de educatori și a stabili în ce măsură ele corespund standardelor profesionale în strânsă relație cu celelalte documente specifice privind copilul mic (1-7 ani); a sprijini cadrul didactic în dezvoltarea capacității de autoanaliză a propriilor practici didactice din perspectiva standardelor profesionale și a elabora împreună cu ele un plan individual de creștere profesională; a încuraja dezvoltarea profesională continuă la locul de muncă a cadrelor didactice, propunându-le să facă observații reciproce în baza standardelor și *organizând discuții* în baza acestor observări.

Scopul acestui proces, conform „*Ghidului de aplicare a Instrumentului de evaluare a competențelor profesionale ale cadrului didactic în baza Standardelor profesionale naționale pentru*

cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie”, este de a crea un context pozitiv pentru creșterea profesională a cadrelor didactice și de a spori calitatea practicilor educaționale. De aceea este important ca *evaluatorul să discute cu cadrele didactice* despre procesul de evaluare și să se asigure că acesta cunoaște Standardele profesionale înainte de a începe evaluarea. În cadrul acestei abordări a dezvoltării profesionale, care se bazează pe laturile forte ale cadrelor didactice, este foarte important ca evaluatorul (director/ metodist) să ia notițe detaliate atât despre interacțiunile pozitive, cât și despre cele negative, ca apoi *cadrul didactic să fie informat* despre rezultate într-o manieră care l-ar ajuta cel mai bine să-și identifice scopurile pentru îmbunătățirea propriilor practici și să se încreadă în ceea ce face bine la moment. Aici sunt foarte utile referințele evaluatorului la activități și interacțiuni concrete care nu se pot manifesta în afara comunicării. Un cadru managerial, care activează în corespundere cu Standardele Profesionale, are nevoie de posedarea competențelor de comunicare eficientă cu personalul didactic, astfel încât să se manifeste la nivel de instituție cu performanțe și calitate pentru a asigura condiții pentru cea mai completă și utilă dezvoltare [6].

Realizarea evaluării conform standardelor poate pune probleme și întrebări asupra calității comunicării. Calitatea comunicării manageriale este puternic influențată de relația manager – angajat. Tipul de personalitate al celor implicați, stilul managerial, chiar cel de comunicare – direct, indirect, susținător sau controlor își pune amprenta asupra *calității procesului de comunicare* și mai apoi asupra rezultatelor așteptate ca urmare a acestui proces. Managerul comunicând și exercitându-și practic rolul, poate provoca diverse reacții din partea celor cu care interacționează. Din această cauză, una din calitățile importante ale managerului ar trebui să fie posedarea competențelor de comunicare eficientă. Această calitate incontestabil trebuie să o posede și cadrele didactice, care, la rîngul lor, ar realiza armonia comunicațională cu managerul și cu părinții – beneficiarii indirecti ai instituției de educație timpurie ce evaluează în mod direct calitatea prestării serviciilor educaționale în instituție. Anume acesta este și punctul de referință în formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare managerială eficientă. Un manager de IET stăpânește secretele comunicării eficiente atunci când respectă și pune în aplicare *funcțiile comunicării: informarea; transmiterea deciziilor; dialogul; formarea, educarea și motivarea; promovarea culturii organizaționale*

Comunicarea devine eficientă în momentul în care managerul reușește să combine armonios aceste funcții, să prevadă problemele, barierele care ar putea să perturbeze procesul comunicării, să ofere transparență și posibilitate de intervenție interlocutorului.

Fiecare manager trebuie să dezvolte și să promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare care să-i permită ajustarea permanentă a structurii și a procesului organizațional la condițiile în continuă schimbare. De asemenea, prin rolul său de negociator, de promotor al politicii organizaționale și transmițător al acestei politici, managerul trebuie să-și formeze și să întrețină o

rețea de contacte cu partenerii organizației, în realizarea politicii externe și, în același timp, o rețea de informații deosebit de utilă în realizarea politicii interne a instituției [7].

Analizând teoriile prezentate în totalitatea lor, putem concluziona cu certitudine că eficiența comunicării manageriale este un factor esențial al asigurării unei prestații de calitate în instituția de educație timpurie, cât și în toate tipurile de instituții de învățământ.

Bibliografie:

1. Bezede, R. Managementul participativ – resursă importantă pentru dezvoltarea organizațională durabilă. *Didactica Pro*, nr.1 (101), februarie 2017, p.10 – 13.
2. Borșun, D. Psihologia comunicării. București: Editura SNSPA. 2002, p. 30.
3. Cartaleanu, T. Curriculumul cursului opțional, ancorarea în politici educaționale. *Didactica Pro* nr. 5 – 6 (99 – 100), 2016, p. 22
4. Cerbușca, P. Repere pentru implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale din învățământul general. *Didactica Pro*. Nr.1, 2017, p. 28-29.
5. Dinu, M. Comunicarea. Repere fundamentale. București: Orizonturi, 2007, p. 45.
6. Ghidul de aplicare a Instrumentului de evaluare a competențelor profesionale ale cadrului didactic în baza Standardelor profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. p. 152.
7. Nicolae, T. Comunicarea organizațională. Managementul situațiilor de criză. București. Editura Ministerului Administrației și Intereselor. 2006, p.63.
8. Pânișoară, O. Comunicarea eficientă. *Polirom* 2004, p.108.
9. Standardele minime de dotare a instituției de educație timpurie. Aprobate prin Ordinul MECC nr.253 din 11.10.2017.
10. Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău, 2010.
11. Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Chișinău 2010.
12. Tran, V., Stânciugelu, I. Teoria comunicării. București: SNSPA. Facultatea de comunicare. 2001.
13. Țoca, I. Management educațional. București 2008. P. 32.
14. Vidivici, A. Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional. *Didactica Pro*. Nr.1 (101), februarie 2017. p. 14-17.

STRUCTURI DIMENSIONALE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

CUCEREAVÎ Elena, asistent universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie
generală, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

VALEANU Diana, studentă, fac. Pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *managementul clasei de elevi este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare - învățare – evaluare. Cunoașterea și aplicarea creativă a elementelor specifice managementului clasei de elevi presupune abordarea din perspectiva didactică a clasei și conceperea personalizată a acțiunii educaționale ca efect al analizei colectivului de elevi din perspectiva psihosocială, normativă, relațională și ergonomică pentru a obține efecte educaționale în plan conceptual, operațional și formativ.*

Summary. *classroom management is a field of research in the sciences of education that studies the perspectives of approaching the classroom and its dimensional structures, in order to ensure appropriate behaviors for the teaching-learning-assessment process. The knowledge and creative application of the specific elements of the classroom management presupposes the approach from the didactic perspective of the class and the personalized conception of the educational action as an effect of the analysis of the group of students from the psychosocial, normative, relational and ergonomic perspective to obtain educational effects. and formative.*

Cuvinte cheie: *management, clasă, elevi, educație.*

Keywords: *management, class, students, education.*

Reforma educațională determină reconfigurarea setului de competențe ale cadrelor didactice impuse de noua paradigmă educațională în care calitatea și eficiența acțiunii educaționale devin criterii de evaluare. Abordarea demersului didactic din perspectivă socială este necesar deoarece interacțiunile sociale stabilite în cadrul procesului de învățare să condiționeze dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii, motivația pentru participarea conștientă la propria dezvoltare și rezultatele sale școlare; cadrul didactic trebuie să raporteze la cei pe care îi educă, să inducă un climat de cooperare și colaborare prin fiecare contact relațional cu elevii și părinții.

Clasa de elevi, structurile și procesele de grup se obiectivează în fenomene de grup. În literatura de specialitate fenomenele de grup au fost clasificate de psihosociologi în: stilul de conducere-

leadership; climatul psihosocial al grupului; moralul grupului; coeziunea; conformismul și devianța; conflictele intergrupale [6].

Stilul de conducere - leadership reprezintă un ansamblu de caracteristici ale personalității conducătorului, care se structurează în procesul activității unui grup determinat, ca rezultat al îmbinării între elementele bio-energetice, aptitudinale și caracteriale ale personalității sale și solicitările tipului de activitate și ale grupului.

E.P. ăun consideră că „cele mai multe interpretări ale stilului de conducere converg spre ideea că stilul este omul (le style c'est l'homme). Această maximă ne conduce spre concluzia că există atâtea stiluri de conducere câți oameni există. Putem accepta faptul că dominantă stilului de conducere este dată de caracteristicile sintetice ale personalității celui care conduce. Dar acestea nu există în sine ci în raport cu un mediu socio-cultural, cu un tip de activitate, cu un anumit grup social” [5, p.108].

Caracteristicile bio-energetice ale conducătorului, ca dinamismul, activismul își pun amprenta pe stilul său de conducere dar într-o clasă de elevi slabi acestea pot constitui factori blocați ai activității, de suprasolicitare a elevilor. Aptitudinile de comunicare, empatică, colaborative sunt cele care au rol reglatoriu al stilului de conducere în funcție de tipul de activitate și grupul social. Percepția corectă de către profesorul-manager a situației complexe dar și concrete a elevilor săi, prin cunoașterea personalității lor, a condițiilor familiale ale acestora, a anturajului, aptitudinile empatică ale profesorului devin esențiale în raport cu celelalte caracteristici ale stilului de conducere.

Climatul psiho-social este considerat fenomenul cheie în înțelegerea dinamicii microgrupurilor sociale. El reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor generate în contextul obiectiv de grup. Climatul psiho-social reprezintă nivelul superior de integrare a factorilor externi și interni, obiectivi și subiectivi care au o semnificație pentru grup. De la apariție și până la evoluția sa climatul psihosocial își dezvoltă anumite caracteristici. Caracteristicile climatului psiho-social au fost considerate următoarele:

- climatul reprezintă rezultanta factorilor externi și interni, obiectivi și subiectivi, având prin urmare un caracter sintetic;
 - climatul dobândește o anumită stabilitate și independență în raport cu factorii care l-au generat, el se dezvoltă treptat și nu se modifică cu ușurință;
 - climatul are un caracter generalizat la nivelul grupului chiar dacă unii membri au alte poziții.
- [5];

Apariția, dezvoltarea și dezagregarea climatului psihosocial din clasa de elevi sunt determinate de următorii factori:

- *fizico-materiali*: condițiile de spațiu, dotarea materială așezarea băncilor, iluminarea, aerisirea, etc;

- *sociali*: relațiile sociale, politice, culturale din școală, din societate, din clasa de elevi;
- *psih-sociali*: caracteristicile psihice ale membrilor grupului care definesc personalitatea.

Dimensiunile managementului clasei de elevi, identificate la nivelul practic concret al relațiilor interacționale din clasa sunt: *Dimensiunea ergonomică*: dispunerea mobilierului în sala de clasă, vizibilitatea, pavoazarea/amenajarea sălii de clasă; *Dimensiunea psihologică*: capacitatea de învățare a elevilor, fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale; *Dimensiunea socială*: clasa ca grup social, structura informației sociale în grupul clasă; *Dimensiunea normativă*: normativitatea în clasa de elevi, conflictul normativ; *Dimensiunea operatională*: proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic, conformare și complianță comportamentală în clasă; Dimensiunea inovatoare.

- *Dimensiunea ergonomică* – personalizarea sălii de clasă, pavoazarea, dispunerea mobilierului și vizibilitatea, în sensul poziționării în bănci, constituie pentru noi, cadrele didactice, preocupări în vederea reconsiderării structurilor dimensionale ale managementului clasei de elevi.

- *Dimensiunea psihologică* a managementului școlar conferă cadrului didactic rolul de a cunoaște, respecta și dezvolta capacitățile individuale ale elevilor.

- *Dimensiunea socială* vizează clasa ca grup social: structura, sintalitatea și problematica liderilor. Artă cadrului didactic constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale, și a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia.

Comunicarea, raportul dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului, reprezintă cheia succesului în relația cu clasa. Dialogul permanent, adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al elevilor, selectarea celor mai bune căi de transmitere a mesajelor, folosirea limbajului verbal, cât și nonverbal, îndrumarea, orientarea elevilor pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor concrete, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor, reprezintă o sarcină foarte importantă a dascălului.

- *Dimensiunea normativă* vizează ansamblul de reguli care reglează desfășurarea unei activități educaționale. Tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea: norme explicite (prescriptive, cunoscute, clar exprimate) și norme implicite (ascunse, care se construiesc în cadrul grupului). Idealul urmărit de fiecare dintre noi prin intervențiile realizate este coeziunea grupului. Rolul de manager al cadrului didactic în situații care solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului-clasă.

- *Dimensiunea operațională* vizează strategiile de intervenție a cadrului didactic. La nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite. Cadrul didactic nu trebuie să excludă cultura elevilor, ci să

integreze elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite. În instituțiile școlare contemporane și în sălile de clasă, cultura implicită antișcoală este un fenomen des întâlnit. Competențele manageriale ale cadrului didactic sunt primordiale, întrucât fenomenele și manifestările antișcoală, neidentificate și nediagnosticate la timp, pot degenera frecvent în situații de criză educațională.

- *Dimensiunea inovatoare* presupune cunoștințe de management al schimbării, este însăși esența dezvoltării unei organizații. Schimbarea în educație este o necesitate. Pentru noi reducerea rezistenței la schimbare se poate face prin implicarea copiilor în planificarea schimbării, găsirea surselor de disconfort pentru cei care au temeri, pregătirea momentului schimbării prin discuții cu cei implicați în acest proces, sprijinirea și încurajarea celor implicați în procesul schimbării prin participarea efectivă la acesta.

În viziunea lui E. Păun climatul psihosocial se realizează la două nivele:

- *tranzitoriu*, care se referă la atmosfera de grup determinată de factorii aleatori ai grupului;
- *de fond*, care se referă la factorii stabili ai grupului: dimensiunea socio-afectivă; dimensiunea motivațional-atitudinală; dimensiunea cognitiv-axiologică; dimensiunea instrumental - executivă; dimensiunea proiectiv-participativă; dimensiunea structurală [5, p. 53].

Această sursă scoate în evidență factorii dimensiunii socio-afective care se referă la următoarele aspecte de grup:

- relațiile de simpatie, antipatie și indiferență dintre membrii grupului;
- existența subgrupurilor ca rezultat al scindării grupului pe plan afectiv;
- gradul de acceptare/inacceptare afectivă a liderului formal și a unor lideri informali;
- gradul de integrare socio-afectivă.

Aceste aspecte care caracterizează dimensiunea socio-afectivă a climatului psihosocial pot fi cunoscute prin intermediul metodelor sociometrice. Relațiile afective în clasa de elevi se stabilesc la nivel orizontal între elevi, sau între profesori și la nivel vertical, între profesori și elevi depinzând de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora.

R. Iucu, în cercetările sale, consideră că dimensiunea motivațional - atitudinală include un șir de categorii de factori: atitudini interpersonale; atitudini față de activitatea desfășurată; interesele comune; atitudine de satisfacție - insatisfacție. Aceasta e motorul generator de energie și susținere a eforturilor educaționale ale elevilor în procesul de învățare. Atitudinile interpersonale ale elevilor pot fi de colaborare sau competiție, de respect sau de lipsă de considerație, de încredere sau neîncredere, predominant pozitive sau conflictuale și agresive. Motivația elevilor pentru activitatea didactico-educatională poate fi intrinsecă, pozitivă, superioară, de dezvoltare a personalității dar și extrinsecă, negativă, sau de indiferență, apatie, respingere a învățării și autorității [3, p. 149].

E. Paun arată că dimensiunea cognitiv-axiologică se referă la elementele cognitive cum ar fi reprezentările sociale, ideile și concepțiile comune, opiniile, convingerile, normele, simbolurile, valorile specifice grupului respectiv.

Evoluția comună a clasei de elevi facilitează apariția unor imagini, idei, reguli de conduită, convingeri comune fie că sunt pozitive fie că sunt negative. Din practica educațională actuală putem selecta comportamente cum ar fi: absenteismul, copiatul, agresivitatea care nu sunt întâmplătoare ci corespund unor reprezentări comune de dispreț față de Climatul psihosocial de elevul conștiincios confundat cu tocilarul, de admirație față de falsele valori ca agresivitatea confundată cu atitudinea curajoasă etc. [5, p. 98].

Aceste comportamente negative de grup dovedesc apariția unor disfuncții cognitivaxiologice, semnalizează chiar anumite elemente ale crizei educaționale. Dar ele nu epuizează dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi. Clasa de elevi în procesul de autoconstrucție își elaborează anumite credințe, reguli, norme proprii. Acestea prin repetiție, acceptare și asumare de către membrii săi formează normativitatea clasei de elevi.

După Florea Voiculescu dimensiunea instrumental-executivă a clasei de elevi se referă la: relațiile funcționale dintr-un grup; coparticiparea la realizarea sarcinii; stilul de conducere; coordonarea externă a grupului; conflictele intra și intergrupale. Sarcina grupului primar numit clasa de elevi este învățarea realizată într-un context mai larg educațional. Sarcina clasei de elevi depinde de: particularitățile individuale și de grup ale membrilor clasei; profilul și specializarea clasei; colectivul de profesori; relațiile dintre elevi; relațiile dintre profesori; relațiile dintre profesori și elevi; etc. [7, p. 42].

Un factor integrator al particularităților individuale ale elevilor este considerată capacitatea de muncă a acestora.

Dimensiunea proiectiv-anticipativă se referă la perspectiva grupului, la anticiparea rezultatelor activității, la stările de incertitudine sau neliniște în legătură cu viitorul grupului, la unitatea de voință a unui grup în raport cu obiectivele urmarite.

J. Ausubel și F. Robinson menționează că dimensiunea proiectiv-anticipativă se poate concretiza în clasa de elevi prin încrederea elevilor în filieră, profilul, specializarea aleasă de elevi și în viitorul oferit de acestea. Din punct de vedere comportamental anumite clase oferă modele predominant pozitive iar altele predominant negative. În cazul în care conflictele intergrupale sunt dominante, grupul este în pericol de a se dizolva. Anticiparea unor posibile probleme și conflicte, rezolvarea lor în timp util, înainte de a deveni insolubile este condiția unei dimensiuni proiectiv-anticipative mature și superioare a grupului, inclusiv a clasei de elevi [1, p. 9].

Dimensiunea structurală a grupului, descrisă de E. Joița, se referă la structura și compoziția umană a grupului, la vârsta medie a grupului, la omogenitatea pregătirii generale, la dispersia notelor,

la proporția între bărbați și femei, la mediile sociale de proveniență. Pentru clasa de elevi predominarea fetelor sau a băieților, a mediului urban sau rural, clasa de copii, de puberi sau adolescenți, clasa de elevi slabi, buni sau foarte buni generează profile diferite în totalitatea lor [4, p.76].

Șerban Iosifescu ne oferă informații despre coeziunea grupală ce se referă la gradul de unitate și integrare a membrilor colectivului, la rezistența acestuia la destructurări, la sentimentele de apartenență la grup, la satisfacerea nevoilor membrilor grupului de către grup. Cei mai importanți factori de menținere a coeziunii de grup sunt considerați: motivarea elevilor prin cooperare sau competiție; valorizarea problemelor de ordin afectiv; atitudinea deschisă a profesorilor față de elevi [2, p. 88].

Literatura de specialitate ne descrie mai multe teorii motivaționale utilizate ca modalități de motivare a elevilor: una din cele mai cunoscute teorii este Piramida lui Maslow. A.

Adaptând Piramida lui Maslow la procesul educațional și de învățare putem face următoarele observații:

- Procesul de învățare nu poate avea loc fără respectarea unor condiții elementare de hrană, aer, somn, apă. Pentru creșterea eficienței învățării profesorul –manager trebuie să informeze elevii cu privire la aceste condiții, să dezbătă la orele de dirigenție problematica alimentației adecvate pentru elevi, a igienei muncii, a condițiilor ergonomice ale învățării.

- Trebuințele de securitate, de asigurare a liniștii fizice și a climatului psihic de relaxare sunt de asemenea determinante pentru învățarea eficientă. Rolul profesorului-diriginte este de a asigura climatul școlar cel mai favorizant pentru dezvoltarea elevilor. Climatul psihosocial poate stimula sau inhiba învățarea în funcție de coloratura sa pozitivă sau negativă, de dominare sau colaborare. Atât la nivelul clasei de elevi, cât și al școlii reglementarea activității prin reguli și regulamente are rolul de a satisface trebuințele de securitate ale partenerilor educaționali [8, p. 78].

- Mediul familial, grupul de prieteni, de învățare constituie contextul social-uman mai larg, care în funcție de caracteristicile sale favorizează sau nu procesul de învățare. Echilibrul, organizarea, colaborarea reprezintă condiții stimulative ale procesului educațional. Perturbarea acestor condiții explică cele mai multe dintre disfuncțiile învățării în actualitate. Rolul profesorului - manager este de a cunoaște mediile de dezvoltare ale elevilor săi și de a interveni benefic, în funcție de problemele apărute și de necesitățile manifestate ale elevilor.

- Atât elevii cât și profesorii au nevoie să fie apreciați pentru activitatea lor. Ca urmare satisfacerea acestor necesități este vitală și pentru desfășurarea activității educaționale. Experimentele au dovedit că cea mai eficientă funcție a evaluării/aprecierii nu este cea de control ci cea stimulativă, de asigurare a încrederii în posibilitatea progresului în învățare. Programele de recunoaștere a

meritelor, de recompensare și promovare organizate de clasa de elevi, școală conduc la creșterea statutului de profesor sau elev în societate [9, p. 51].

• Nivelul 5 de autorealizare a personalității este cel mai semnificativ pentru procesul educațional. Nevoile cognitive, de cunoaștere a realității, de autocunoaștere, nevoile estetice de trăire și creație a frumosului, nevoile religioase de a trece cu gândirea și imaginația dincolo de realitatea imediată sunt specific umane de natură socio-culturală care definesc însăși umanitatea din om. Ele sunt satisfacuate în mod implicit de studiul disciplinelor de învățământ însă profesorii prin viziunea lor managerială au misiunea de a organiza activități formale, nonformale, chiar informale incitante, care să le dezvolte interesele și aspirațiile elevilor.

Procesul educațional nu este doar un proces instructiv-educativ, dar și unul managerial, fiind o activitate complexă proiectată, organizată, coordonată, corectată, condusă potrivit unor principii de eficiență și succes, cu ajutorul unei metodologii praxiologic specifice.

Bibliografie:

1. Ausubel, J.R., Robinson, F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. Editura Didactica si Pedagogica, București, 1999.
2. Iosifescu, Ș. Manual de management educațional. Pentru directorii de unități școlare. București, Editura ProGnosis, 2000.
3. Iucu, R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. ed. a – II – a , Iași. Ed. Polirom, 2006.
4. Joița, E. Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie. Iași, Editura Polirom, 2007.
5. Păun, E. Școala -abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 2008.
6. Structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi, În: www.dppd.tuiasi.ro/index.php?file=100.
7. Voiculecu, Fl., Măsurarea în științele educației. București, Ed. Risoprint, 2005.
8. Ziglar, Z., Motivația. O cale spre performanțe deosebite. București, Business Tech International Press, 2008.
9. Zlate, M.. Introducere în psihologie. Iași, Polirom, 2000, 416 p.

**PROMOVAREA ȘI DEZVOLTAREA IMAGINII INSTITUȚIEI ÎN
CONDIȚIILE CONCURENȚEI ÎNTRE ȘCOLI.
CREAREA UNUI CLIMAT FAVORABIL DE STUDIU.**

DIDIC Daniela, GDD, profesor discipline economice,
manager Colegiul „Gheorghe Asachi” din Lipcani, Republica Moldova

Rezumat. *În contextul concurenței între instituțiile prestatoare de servicii educaționale, care este un factor motivator în dezvoltarea instituțiilor și stimularea tendinței de prosperare și majorare a indicilor calității serviciilor educaționale prestate, rolul managerilor este primordial în organizarea și promovarea activităților de creștere a imaginii instituției, implementarea noilor strategii și stabilirea obiectivelor de a spori interesul abiturienților pentru a aplica la studii în cadrul instituției respective. Articolul abordează unele aspecte de utilizare a mijloacelor și strategiilor de promovare a imaginii instituției de învățământ și lansarea avansată pe piața serviciilor educaționale.*

Abstract. *It is generally agreed today that competition between providers of educational services is a motivating factor in the development of educational institutions, stimulation of the tendency towards prosperity and improvement of the educational services quality. The role of managers is of paramount importance in organizing and promoting activities to improve the image of the institution, implement new strategies and set goals to increase the interest of secondary school graduates in applying for studies at the appropriate educational institution. The article deals with some aspects of the tools use, strategies to promote the image of an educational institution and the advanced launch on the market of educational services.*

Cuvinte-cheie: *imagine, concurență, comunicare, promovare.*

Keywords: *image, competition, communication, promotion.*

Unul din cele mai importante sectoare ale țărilor civilizate, care asigură dezvoltarea societății o reprezintă educația. Conform Codului educației, art.4 [6], politica de stat în domeniul educației-Educația reprezintă o prioritate națională, deasemeni în Strategia Educația 2020 promovarea și dezvoltarea educației, sporirea accesului la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii, prin asigurarea unui mediu școlar prietenos și protectiv reprezintă unul din obiectivele strategice.

Odată cu scăderea ratei natalității și creșterea emigrării familiilor cu copii, se observă și o scădere sporită a numărului de elevi în școli, factor care afectează activitatea instituțiilor de învățământ.

Aflându-se la răscrucea dintre absolvirea gimnaziului și adoptarea unei decizii referitoare la viitorul său, elevii și părinții acestora se ciocnesc cu întrebarea *Unde merg și ce fac eu în continuare?*, sau *Unde aș putea să-mi continui studiile ?* Deci, apare necesitatea informării elevilor și cunoașterii

cu tipurile instituțiilor de învățământ pentru care ar putea opta absolvenții ciclului gimnazial. Conform Codului Educației, art.15 următoarea treaptă succesivă învățământului secundar, ciclul I este prezentată de:

- a) instituțiile de învățământ secundar, ciclul II - liceu;
- b) instituțiile de învățământ profesional tehnic secundar - școală profesională;
- c) instituție de învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar- colegiu;
- d) instituție de învățământ profesional tehnic cu programe combinate - centru de excelență [6].

Este foarte important să aducem la cunoștința elevilor informații detaliate despre fiecare tip de instituție, astfel să-i orientăm spre o alegere corectă și eficientă.

Activând în instituție de învățământ profesional tehnic postsecundar, amplasată în nordul țării, pot să menționez că avem misiunea de a informa și a familiariza elevii și părinții cu instituția noastră, programele de formare profesională și rolul acestora în formarea și dezvoltarea competențelor generale și profesionale, ca să reușim realizarea integrală a planului de admitere și comenzii de stat în pregătirea specialiștilor.

Revenind la tematica subiectului cercetat, imaginea instituției și promovarea acesteia în condițiile de concurență între școli, ne referim, îndeosebi, la concurența dintre licee, școli profesionale și colegiile din raioanele vecine. Fiecare părinte tinde spre a asigura copilul cu tot ce este mai bun, și de ce nu și o școală – mai prestigioasă, sau o școală aproape de casă, când copilul de 16 ani trebuie să părăsească cuibul familial și să plece la studii, atât pentru el, cât și pentru părinți o soluție ar fi să învețe într-o instituție din apropierea localității de baștină, pentru a putea reveni în weekend acasă, desigur și supravegherea copilului până la atingerea majoratului. Vorbind de prestigiu - percepem acest termen ca ceva ce ne însuflă lucruri importante, apreciate, mărețe.

Fiecare instituție de învățământ are scopul de a se dezvolta, a prospera și a corespunde cerințelor actuale ale societății. Pentru a face față provocărilor actuale și a deschide larg ușile abiturienților, managementul instituției trebuie să dezvolte continuu imaginea acesteia, să promoveze această imagine prin diverse căi, astfel încât elevii și părinții să cunoască despre existența, misiunea și finalitățile obținute în cadrul acestei instituții de învățământ.

Educația este obligatorie, dar, din fericire, nicio instituție nu poate forța alegerea. “Clientul” (familia, copilul, elevul, studentul,.) este liber să aleagă [7]. Această dependență de libertatea de alegere a părinților sau copilului, face ca instituția să depindă de implicarea ei în modificarea nevoilor și așteptărilor clienților. Informarea nu este de ajuns, instituția trebuie să aibă capacitatea de a adapta programul educațional la nevoile în schimbare ale “clienților”. Și acum avem la ce să ne adaptăm având în vedere nevoile societății - integrarea copiilor cu CES, adaptarea la propriul ritm de dezvoltare și specificul emoțional al copilului, la starea de sănătate, la particularitățile individuale de învățare, tendințe moderne de învățare prin implementarea TIC etc. Instituția de învățământ este un

element esențial al oricărei comunități prin resursele umane pe care le are, prin spațiile de învățare disponibile, condițiile de învățare, rezultatele și performanțele obținute de elevi pe parcurs.

Pentru ca o organizație să fie eficientă este nevoie de o continuă îmbunătățire a comunicării interne și externe. Comunicarea instituțională externă vizează relațiile clădite de-a lungul timpului cu cei din afara organizației. În mediul extern managerul este reprezentantul organizației, sprijinind crearea și dezvoltarea continuă a imaginii acesteia. Comunicarea externă contribuie la imaginea organizației și îndeplinește funcția de promovare. Una din metodele de promovare este Crearea imaginii care nu este o activitate sporadică, ci una continuă. Caracterul permanent al creării imaginii provine din aceea că între activitățile unei instituții, pe lângă activități permanente, se află și activități perisabile. Din acest motiv suntem obligați să comunicăm permanent și să ne îngrijim de imaginea instituției. Din punct de vedere imagologic, esența creării de imagine se focalizează pe o structură umană arhetipală, aceea de încredere, urmărind impunerea prin diverse mijloace și metode a unei imagini proprii adecvate, care să genereze încredere față de instituție și serviciile acesteia.

Credibilitatea, ca dimensiune a imaginii, desemnează aprecierea obiectivă pe care o persoană sau un grup de persoane o acordă, ca încredere mediilor de informare în masă. Imaginea instituției este un patrimoniu, fie că este moștenită, fie ca este inclusă în totalitatea bunurilor instituției, fie ca este apreciată ca o dimensiune subiectivă. Ca obiect de patrimoniu, imaginea se gestionează, se administrează la fel ca orice alt bun patrimonial al instituției, indiferent de natura acestuia. O imagine bună a instituției are o influență covârșitoare asupra succesului ei și asupra percepției în rândul publicului larg. Dimpotrivă, o imagine negativă afectează, uneori într-o manieră incredibilă, succesul instituției. Ca să fie eficientă, imaginea trebuie să evoce ceva, să spună ceva, trebuie să invite, în esență, la un posibil și permanent dialog. În acest sens, în imaginea ca atare vor fi incluse un număr mare de mesaje având în vedere principiul de bază care spune că atenția este foarte greu de reținut pe timp îndelungat, iar pe timpul în care ai câștigat-o trebuie să transmiți informație maximă [3].

Imaginea trebuie transmisă prin toate mijloacele de informare posibile/disponibile. De regulă prin intermediul acestor mijloace se poate apela la:

a. Simboluri - o imagine puternică se bazează pe unul sau mai multe simboluri care au ca scop recunoașterea de către publicul larg a instituției. Emblemele trebuie să ajute la recunoașterea instantanee a acesteia. De exemplu instituția de referință poartă numele ilustrului cărturar Gheorghe Asachi, fostul Colegiu Pedagogic Gh. Asachi din Lipcani cu o istorie bogată, instituție din nordul țării care a contribuit la temelia sistemului educațional din țară prin formarea a mii de cadre didactice care activează și astăzi în instituțiile din învățământ: educație timpurie, învățământ primar ș.a.

b. Presa scrisă și mijloacele audio-vizuale.

Informațiile referitoare la instituție trebuie mediatizate cât mai mult pentru ca, în timp, să se consolideze imaginea instituției. Mesajul trebuie să apară în mai multe publicații, ca de exemplu:

ziare, reviste, broșuri, cataloage, pagini web, rețele de socializare ș.a. domenii prin intermediul cărora va fi distribuită informația către clienți. Mediatizarea informațiilor din viața instituției contribuie la promovarea acesteia, cât și la informarea părinților despre activitățile promovate, meritele și performanțele copiilor, dezvoltând și încrederea în instituția de învățământ.

c. Atmosfera

Spațiul în care instituția își desfășoară activitatea ori prestează serviciile devine un alt element puternic generator de imagine. Este important să se țină cont de faptul că în societatea de azi totul comunică "chiar și pereții". Designul încăperilor este la fel de important ca și tonul discuțiilor. Crearea unei imagini distincte se face prin toate mijloacele posibile. Chiar dacă ele ar putea părea neimportante, la prima vedere, pentru manageri, clientul le acordă o mare atenție. Un climat favorabil de studiu sporește calitatea învățării. Prin climat acordăm atenție condițiilor de învățare, dotarea instituției cu mijloacele necesare desfășurării procesului educațional: mobilier, tehnologii informaționale, săli de curs modernizate, laboratoare dotate cu echipamente corespunzătoare, și alte elemente ce crează o atmosferă plăcută și productivă.

d. Evenimente

Instituția își poate crea propria identitate legând-o de tipul de evenimente aferente domeniului de activitate, precum și pe cele care le sprijină financiar. Un eveniment poate fi organizat în colaborare cu mai multe instituții sau de sine stătător. Un eveniment ireproșabil organizat și bine mediatizat aduce un surplus de credibilitate instituției sau, în cazul instituțiilor lipsite de imagine, le scoate din anonimat [4]. Actualmente promovăm activități de voluntariat, implicare în proiecte educaționale naționale și internaționale, concursuri, activități extracurriculare, cercuri pentru antrenarea elevilor în dezvoltarea competențelor, creativității și aptitudinilor.

Însăși activitatea instituției, calitatea serviciilor prestate determină imaginea sa. Elemente de cultură organizațională - istoria instituției, performanțele discipolilor; calitatea serviciilor și gradul de încredere al absolvenților, profesionalismul cadrelor didactice sunt factori determinanți în dezvoltarea imaginii și promovarea instituțională.

Din bazele teoriei economice cunoaștem că concurența este una dintre condițiile propice funcționării efective a entităților economice pe piață; concurența constituie un mijloc pentru a atinge anumite obiective: binele general, o distribuție mai bună a resurselor [5], sau conform dicționarului explicativ- concurența este o trăsătură esențială a economiei de piață, care reflectă rivalitatea, disputa dintre agenții economici de a produce și vinde bunuri și servicii similare sau substituibile în condițiile cele mai avantajoase pentru ei [1].

Astfel din definițiile concurenței putem deduce: concurența pe piața serviciilor educaționale este o rivalitate între instituțiile de învățământ pentru cele mai bune condiții și oferte de prestare și

consum a serviciilor educaționale, care se dezvoltă între instituțiile de învățământ, solicitanții de servicii educaționale.

Clienții sunt cei care sporesc creșterea concurenței prin cererea de servicii educaționale de calitate, căutarea condițiilor mai bune de studii, amplasarea teritorială, taxa de studii accesibilă sau finanțare bugetară, oferta educațională variată.

Deci concurența constituie un factor motrice de dezvoltare continuă a instituției, de implementarea noilor metode și strategii, modernizare, perfecționare, prosperare. Un stimul în motivarea dezvoltării perpetue atât a instituției cât și angajaților.

Actualmente implicarea în diverse proiecte naționale și internaționale, cooperare și colaborare cu diverse instituții și agenți economici, mobilitate academică, schimb de experiență și alte activități ce permite instituției să avanseze în plan profesional și să presteze servicii educaționale de calitate. Din aceste considerente managementul instituțiilor va recurge la implementarea și aplicarea diverselor strategii de promovare a imaginii unității de învățământ în preocuparea mai multor abiturienți să aplice la studii în instituția de învățământ.

Una din strategiile de construire a imaginii pozitive cuprinde, de regulă, elementele următoare:

- realizarea misiunii instituției;
- scopul și obiectivele stabilite;
- principalele componente ale imaginii organizației;
- categoriile de public-țintă la care se referă;
- mesajele care trebuie transmise;
- canalele de comunicare a mesajelor în raport cu specificul destinatarilor acestora;
- termenele de îndeplinire a activităților planificate; resursele materiale necesare;
- inițierea de parteneriate și dezvoltarea relațiilor publice pentru implementarea strategiei de creare a imaginii.

O astfel de strategie urmărește construirea unei imagini pozitive a instituției prin proiectarea personalității, caracterului și a identității acesteia. Astăzi tot mai multe instituții de educație recurg la metode de promovare dezvoltate de marketing.

Cele mai frecvente strategii de marketing utilizate în educație sunt promovarea instituției, publicitatea cadrelor didactice, atragerea copiilor prin intermediul părinților, rudelor; inițierea parteneriatelor educaționale prin nivelul ridicat al încrederii, promovarea instituției în comunitate; promovarea activă prin intermediul rețelelor de socializare, pagina web, etc.; activități cu elevii și părinții (extracurriculare, tradiționale, proiecte, întreceri sportive); parteneriate cu agenți economici din comunitate; publicarea performanțelor elevilor în ziare și reviste; organizarea și implicarea în activități extracurriculare în comunitate, înscrierea în proiecte de granturi și sociale etc. [2].

Concluzie: Suntem promotorii educației în secolul XXI, trăim în era informațională și suntem impuși de dezvoltarea tehnologiilor și a societății să ne adaptăm noilor cerințe, prin excluderea stereotipurilor, implementarea noilor acțiuni, elaborarea strategiilor de creștere și dezvoltare, căutarea noilor metode de pronunțare pe piața serviciilor educaționale. Concomitent cu promovarea imaginii instituției trebuie să depunem efort la perfecționarea și creșterea calității serviciilor prestate, modernizarea procesului de instruire, adoptarea noilor modalități de extindere a performanțelor instituției și de sporire a succesului, motivarea personalului didactic în formare continuă și creștere profesională, pentru ca în final reușitele să vorbească de la sine și astfel clienții să tindă spre a alege o școală prestigioasă și prosperă.

Bibliografie

1. Mihai, E. Dreptul concurenței. București: All Beck, 2004. 304 p.
2. Jugănar, M. Cercetări de marketing. Editura Europolis, Constanța, 1996. 312 p.
3. Rosemarie, H. Tipuri și tehnici de comunicare în organizații. Editura universitară. București, 2009. ISBN: 978-973-749-332-3. 268 p.
4. Rosemarie, H. Imagine instituțională. Editura universitară. București, 2010. ISBN: 978-973-749-871-7 . 230 p.
5. Smith, A. Avuția Națiunilor. Chișinău: Universitas, 1992. 476 p.
6. Codul Educației. 17.07.2014, https://www.legis.md/cautare/getResultsdoc_id=123537&lang=ro#
7. HG 944 din 14.11.2014 https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
strategia educatia 2020

COMPONENTELE PROCESULUI DE SCHIMBARE EDUCAȚIONALĂ

DOBRIN Mihaela, profesor,

inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean, Galați, România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. Schimbarea educațională presupune stabilirea și îndeplinirea unor obiective atât la nivel individual, cât și la nivel de organizație școlară. Îndeplinirea acestor obiective este condiționată de factorii care determină schimbarea, de condițiile favorizante sau blocante și de agenții care se implică în promovarea schimbării educaționale. În societatea contemporană se observă un fenomen interesant în ceea ce privește legătura între progresul științei și învățământ. Această legătură nu este nouă și s-a manifestat în toate epocile și civilizațiile și a constat în transmiterea în cadrul lecției a progreselor științei și tehnicii.

Abstract. Educational change involves setting and fulfilling goals both at the individual level and at the level of the school organization. The fulfillment of these objectives is conditioned by the factors that determine the change, by the favorable or blocking conditions and by the agencies that are involved in the promotion of the educational change. In contemporary society there is an interesting phenomenon in terms of the link between the progress of science and education.

Cuvinte cheie: schimbare, agenți ai schimbării, noile tehnologii, gândire creatoare.

Keyterms: change, agents of change, new technologies, creative thinking.

Schimbarea educațională presupune stabilirea și îndeplinirea unor obiective atât la nivel individual, cât și la nivel de organizație școlară. Îndeplinirea acestor obiective este condiționată de factorii care determină schimbarea, de condițiile favorizante sau blocante și de agenții care se implică în promovarea schimbării educaționale. Factorii sunt condițiile care favorizează realizarea schimbării [2]. Un factor important al schimbării educaționale este *factorul demografic*. Se poate considera o relație de interdependență între creșterea demografică și schimbarea educațională și acest lucru îl observăm din analiza fenomenului de schimbare educațională în mediul rural, comparativ cu mediul urban.

Exemplu, în mediul rural, unde populația este mai redusă, observăm că elementele schimbării educaționale pătrund mai greu și mai târziu. Există și acum cadre didactice susținătoare ale vechilor metodologii de predare- învățare, de unde rezultă și reticiența cadrelor din mediul rural față de metodele de predare- învățare moderne, activ-participative, față de utilizarea unei game variate de mijloace de învățământ moderne (epidiascopul, flipchart-ul, retroproiector, videoproiector, etc).

Un alt factor important al schimbării educaționale este *progresul tehnic*, factorul principal care generează schimbarea educațională. Este indicat să amintim de efectul pe care îl au noile tehnologii

ale informației și comunicării la nivelul școlii. Noile tehnologii permit difuzarea în masă a informațiilor, dezvoltă creativitatea și inovația.

În societatea contemporană se observă un fenomen interesant în ceea ce privește legătura între progresul științei și învățământ. Această legătură nu este nouă și s-a manifestat în toate epocile și civilizațiile și a constat în transmiterea în cadrul lecției a progreselor științei și tehnicii. O parte din noile tehnologii au fost adoptate și în cadrul procesului de învățământ pentru a ușura transmiterea și asimilarea cunoștințelor de către elevi. Noile tehnologii permit copiilor să învețe prin cercetare, prin descoperire și le permit copiilor să interacționeze și să răspundă la diverși stimuli vizuali sau auditivi.

Deși sunt costisitoare, noile tehnologii reprezintă economie de timp, stimularea unor fenomene și procese, însă nu înlocuiesc experimentele și observația directă. Pe lângă avantajele, noile tehnologii prezintă și dezavantaje și anume, „depersonalizarea individului, și a pierderii libertății de acțiune a acestuia, îi limitează creativitatea și dorința de implicare” [2].

Valorile culturale ale școlii reprezintă un alt factor important al schimbării educaționale. Ele sunt considerate ca fiind cele care ghidează promovarea unui tip sau altul de schimbare educațională. Este foarte important ca școala să-și creeze propriul sistem de valori culturale după care să își ghideze activitatea.

Schimbările educaționale sunt determinate și de variabilele biologice, psihologice, organizaționale și socio-culturale. *Vârsta*, ca variabilă biologică, are un rol foarte important în promovarea schimbărilor educaționale, în sensul că profesorii care se află către sfârșitul carierei dovedesc o reală rețineră în adoptarea și promovarea noilor practici în educație. Ei se simt confortabil și siguri în momentul în care rămân tributari tradiționalismului. La polul opus se află profesorii tineri care sunt interesați și experimentează strategiile moderne de educație.

Între tradiție și modernizare trebuie să existe un echilibru dinamic, ele fiind două momente ale unui proces unic – dezvoltarea neîntreruptă a învățământului. Tradiția constituie o bază reală pentru înfăptuirea unor inovații. Acestea nu se implantează niciodată pe un loc gol, în timp ce modernizarea este chemată să valorifice toate aceste elemente pozitive și să impună totodată principii, modalități și tehnici noi de organizare și desfășurare a învățământului.

Indiferent de vârstă, cadrul didactic trebuie să conștientizeze că rolul său este de a transmite cunoștințe, dar și de a contribui la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor copiilor, el oferind permanent ocazii pentru ca elevul să-și însușească cunoștințe și să-și formeze priceperi și deprinderi.

Cadrele didactice, atât cele tinere, cât și cele mai apropiate de finele carierei, trebuie să aibă o atitudine deschisă pentru a cunoaște evoluția tehnologiilor didactice și a metodologiei predării ca un proces evolutiv care s-a dezvoltat de la niște metode rudimentare până la o tehnologie performantă, bazată pe o metodologie avansată a predării. Principiul de bază este tranziția de la „a învăța pentru a ști” la „a învăța pentru a face”.

În ceea ce privește variabila *gen*, din analizele statistice efectuate, s-a observat că bărbații sunt mai reticenti în fața schimbărilor, comparativ cu femeile care sunt orientate spre nou, analiză, reflecție. Din cadrul variabilelor psihologice, amintim *creativitatea*, termenul fiind introdus în psihologie de G. Allport. Creativitatea reprezintă capacitatea de a produce noul, progresul omenirii fiind posibil pe baza activității creatoare a oamenilor. Activitatea creatoare este considerată ca forma cea mai înaltă a activității omenești [7].

Cadrele didactice creative sunt persoane deschise spre nou, prin urmare, comportamentul acestora este orientat spre promovarea schimbărilor educaționale.

Unitățile școlare creative au o viziune proprie și anume, ele își definesc direcția indiferent de cererile externe, sunt unitățile școlare în care barierele schimbărilor sunt privite ca provocări, astfel încât rezolvarea problemelor și găsirea soluțiilor devine o activitate permanentă.

Dintre variabilele organizaționale, putem face referire la tipul de management care înglobează elemente de cultură și climat organizațional. În unitățile școlare în care se practică un stil de management democrat participativ, cu o preocupare constantă pentru atingerea obiectivelor, cu o atenție sporită față de problemele angajaților, cu tact, bunăvoință, atașament, s-a constatat o permanentă deschidere spre nou și o preocupare covârșitoare în vederea promovării schimbărilor educaționale.

Din cadrul variabilelor sociale, facem referire la structura societății care la rândul ei, determină nivelul de trai. S-a constatat că o societate cu o structură democratică înțelege mai clar termenul de schimbare și prin urmare, va accepta cu ușurință schimbările educaționale survenite.

Deși mai puțin dezbătute în literatura de specialitate, trebuie amintite și condițiile schimbării educaționale, condiții care pot fi favorizante sau care pot bloca procesul de schimbare educațională.

Cu toate că această situație a fost mai puțin dezbătută, au existat însă autori care și-au îndreptat atenția și asupra acestor condiții ale schimbărilor educaționale. Una dintre condițiile schimbării educaționale a fost *efectivitatea*, ceea ce reprezintă faptul că schimbarea educațională devine reală în măsura în care ajunge la nivelul practicii educaționale, adică al comportamentului profesional al educatorilor, al relației educator-educabil și al performanțelor educabililor.

O altă condiție a schimbării educaționale o reprezintă accentul pus pe *resursa umană*, *agenții* schimbării educaționale. Educatorii sunt cei care dețin rolul esențial în producerea și evaluarea schimbării educaționale, alături de copii, părinți, reprezentanți ai comunității.

O altă condiție amintită de autori este *comunicarea*. Schimbarea educațională va avea succes în momentul în care se deschid cât mai multe canale de comunicare, atât în interiorul sistemului școlar, cât și cu exteriorul acestuia.

Motivarea reprezintă o altă condiție a schimbărilor educaționale. Actorii schimbării educaționale trebuie să fie motivați prin încurajarea ideilor noi, recompensarea practicilor noi, recunoașterea dreptului de a greși.

Participarea, implicarea directă a tuturor părților sunt esențiale în cadrul schimbării educaționale. Cea mai mare rezistență în fața schimbărilor educaționale se întâlnește în școlile în care oamenii au fost excluși în număr mare de la luarea deciziilor. Aceste practici au făcut ca școlile să devină instituții conservatoare care de-a lungul timpului, au rezistat schimbărilor. Prin neimplicarea membrilor organizației în luarea deciziilor, profesorii nu găsesc în schimbarea educațională prea multă importanță personală.

O altă condiție importantă a schimbării educaționale o reprezintă *formarea „actorilor” schimbării*. Părțile implicate în acest proces trebuie să fie permanent formate în spiritul schimbării, să fie încurajate pentru a-și înnoi atitudinile, concepțiile, comportamentul profesional.

Problema financiară a schimbării educaționale este o altă condiție importantă pentru realizarea schimbărilor educaționale. De problema financiară depind dezvoltarea personalului și procurarea resurselor necesare schimbărilor educaționale: bani, timp, spațiu, echipament, personal, materiale, etc. De exemplu, creșterea procentului din PIB pentru educație reprezintă o condiție esențială pentru promovarea schimbărilor educaționale. Agenții schimbării educaționale sunt cadrele didactice și organizația școlară, în ansamblu.

Încercând să explice ce și, mai ales, cum realizează schimbarea *agenții*, Z. Bogathy și C. Ilin consideră că analiza acestora implică trei abordări majore: *abordări axate pe oameni, abordări axate pe sarcini și tehnologie și abordări axate pe structură și strategie*. Z. Bogathy, C. Ilin [2].

În cadrul abordărilor axate pe oameni, trebuie să se analizeze obiectiv toate variabilele critice pe care schimbarea educațională le presupune și pentru aceasta, este nevoie de o pregătire prealabilă pentru schimbare, pregătire care, în cazul cadrelor didactice și al școlii, lipsește de cele mai multe ori, schimbările educaționale fiind doar anunțate, iar profesorii și copiii fiind nevoiți să se adapteze din mers schimbărilor survenite.

Această pregătire trebuie să țină seama de două variabile majore și anume, gradul de satisfacție al angajaților și percepția riscului personal determinat de schimbare, precum și de așteptările angajaților față de efortul depus în vederea schimbării. Dacă gradul de satisfacție personală al angajaților este scăzut și riscul schimbării este minim, atunci se poate vorbi despre o bună pregătire pentru schimbare.

În cazul așteptărilor angajaților se poate preciza faptul că, atunci când sunt minime și efortul pe care îl vor depune angajații va fi minim, dacă așteptările sunt supraevaluate, atunci există riscul neîmplinirii, ceea ce ar deteriora mult situația.

În cadrul abordărilor axate pe tehnologie, accentul se pune pe inovarea proceselor tehnologice. În cadrul abordărilor axate pe structură și strategie, accentul este pus pe redefinirea structurii organizației, reanalizarea misiunii organizației, a obiectivelor și a planurilor acesteia.

Această abordare o regăsim în cadrul școlii, deoarece accentul se pune foarte mult pe utilizarea de noi tehnologii care își pun amprenta asupra actului instructiv-educativ, iar școala este pusă periodic în situația de a-și analiza misiunea, viziunea, țintele, obiectivele propuse pentru o reală orientare spre valorile modernității.

Schimbarea educațională presupune existența unor agenți ai schimbării, dar și a condițiilor favorabile dezvoltării. Absența unui singur element din această ecuație conduce la întârzierea schimbării.

Bibilografie

1. Alecu, S. Metodologia cercetării educației. Galați, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005 , 183 p.
2. Anghelache, V. Managementul schimbării educaționale. Iași, Editura Institutul European, 2012, 282 p.
3. Androniceanu, A. Managementul schimbărilor. Bucuresti, Editura ALL Educațional S.A, 1998, 432 p.
4. Blanchard, K.; O’conner, M. Managementul și valorile. București, Editura Curtea Veche, 2003 , 408 p.
5. Chirica, S. Psihologie organizațională. Modele de diagnoză și intervenție, Cluj-Napoca, Casa de Editura și Consultanță, Sediul organizării”, 1996, 167 p.
6. Clarke, L. Managementul schimbării. București, Editura Teora, 2002, 662 p.
7. Tomșa, G. Psihopedagogie preșcolară și școlară. București M.E.C., 2005, 332 p.
8. Tomșa, G. Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare. București Editura V & I Integral, 2007, 420 p.

**MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI, PROVOCĂRI.
DINSPRE MONOLOG SPRE DIALOG**

DRĂGOIU Corina Viorica, profesor,
Colegiul național ”Doamna Stanca”, Făgăraș, România

Rezumat. Școala românească a trecut prin schimbări majore: legislative, din punct de vedere al resurselor umane, de paradigmă, și este în continuă schimbare. Dar valoarea unui sistem și, cu atât mai mult a sistemului educațional, este dată, în primul rând de oameni, de oamenii școlii. Ce este un dascăl bun? Ce numim astăzi o școală bună? Cum putem transforma școala într-o adevărată instituție a dialogului și cooperării pentru ca ea să-și poată îndeplini menirea: formarea viitorilor oameni ai societății? Sunt doar câteva întrebări și poate o temă de reflexie.

Abstract. The Romanian school has undergone major changes: legislative, in terms of human resources, of the paradigm, and it is constantly changing. But the value of a system, and even more so of the education system, is given, first and foremost, by the people, by the people of the school. What is a good teacher? What do we call a good school today? How can we turn the school into a true institution of dialogue and cooperation so that it can fulfill its mission: the formation of the future people of society? These are just a few questions and maybe a topic for reflection.

Cuvinte cheie: valoare, dialog autentic, formator de oameni.

Keywords: value, authentic dialogue, people trainer.

A schimba acum sistemul de învățământ nu înseamnă a înlătura valorile tradiționale ale societății românești; înseamnă a desprinde **valoarea** de nonvaloare, a integra istoria în modernitate pentru a-i pregăti pe elevi să răspundă noilor cerințe de integrare socială. Nu este vorba de un snobism al modernității și înnoirii, ci de necesitatea creării unui mediu favorabil formării elevilor în funcție de aptitudinile, dorințele și interesele lor. În acest sens, J. Dewey afirma în lucrarea sa „Trei scrieri despre educație”: „Școala trebuie să devină locul unde copilul trăiește, locul unde acționează; pentru că în momentul în care copilul acționează, el se individualizează; ei încetează a mai fi o masă și devin ființe distincte cu care suntem obișnuiți în afara școlii, în familie, acasă, pe terenul de joacă și în cartier” [1].

Actualii elevi sunt copiii care lucrează pe calculatoare performante, învață limbi străine prin metode interactive, uitându-se „pe satelit”, comunică prin telefonie mobilă, citesc reviste cu benzi desenate și „navighează” pe Internet. Acestor copii li se par „prăfuite” manualele și metodele după care am învățat noi, dascălii lor, puțin interesante și deloc originale. Acești elevi sunt cei care „impun” înlocuirea unei școli ce punea accentul în centrul preocupărilor conținuturile și cadrul didactic cu o

școală centrată pe elev, care să țină seama de interesele și de trebuințele lui specifice. Meritul de a fi realizat cu consecvență și tenacitate aplicarea acestui principiu al centrării școlii pe elev revine pedagogului francez Célestin Freinet (1896 - 1966), creator al unei școli și al unei mișcări pedagogice de susținere a ei, care îi poartă numele și care se manifestă viguros în Franța și în numeroase alte țări.

Monologul educatorului (învățător, profesor, director) în fața clasei și a colectivului de cadre didactice trebuie înlocuit cu un **dialog autentic**, prin care să dezvolte capacitatea de comunicare, puterea de a-și exprima și argumenta un punct de vedere, inițiativa de a acționa. Multe dintre noi, cadrele didactice, ne-am dat seama că cele mai valoroase răspunsuri se primesc din bănci, nu de la elevii „scoși la lecție”, că o lecție poate fi organizată și altfel decât plecând de la formula tradițională: cinci minute - organizarea clasei; douăzeci minute - verificarea temei / lecției, introducerea și predarea cunoștințelor, fixarea, tema pentru acasă. În anii de lucru la catedră am înțeles că o atmosferă destinsă în clasă, de cooperare efectivă a învățătorului cu elevii, o atitudine apropiată conduc la rezultate școlare mai bune.

Educația este - cum știm - acea acțiune și interacțiune care tulbură și sporește cu nedisimulată și bună intenție, sufletul și mintea copilului. Decurge de aici hotărâtoarea responsabilitate revenită educatorului (educator, învățător, profesor) în deslușirea de sine a elevului, căci așa cum există o mare probabilitate ca părinții buni să crească niște copii buni, tot astfel există o mare probabilitate ca dascălii buni să însuflețească elevi buni, adică iscoditori în ale cunoașterii și distinși în ale comportamentului. La rândul lor, elevii nu fac loc în sufletul lor tuturor dascălilor. Ei nu poartă o amintire specială tuturor profesorilor, ci doar aceluia care le-au dat curaj atunci când ei uitaseră să zâmbească, aceluia în care au găsit sprijin și încredere, aceluia care le-au spus ceea ce aveau să le spună fără a-i speria sau umili, în sfârșit, a celor pregătiți și deschiși să răspundă la întrebări, abili în a facilita admirabile tulburări lăuntrice. Ei țin și vor ține minte, însă, și anumiți profesori pentru neputința lor de a face bine, prea orbiți de nestăpânita vanitate omenească.

Constatăm (dacă mai era nevoie să o spunem) cât de important este profilul uman al unui cadru didactic. El se constituie nu numai din pregătirea de specialitate, ci și din valorile, convingerile și atitudinile sale, din profunzimea sa interioară, din abilitățile sale empatică, din disponibilitatea sa de a comunica cu fiecare copil în parte și cu grupul în ansamblu. Cu toate acestea, se pare că ceva ne scapă; și nu orice, ci un lucru semnificativ pentru noi, educatorii. Mai precis, pentru modul de a înțelege relațiile cu elevii noștri, pentru înțelegerea de sine, pentru elucidarea menirii noastre profesionale și umane.

De cele mai multe ori înțeleg că, pentru a fi un (cât mai) bun educator este decisiv modul cum ne formăm, cum ne „facem” noi pe noi înșine (din punct de vedere cognitiv, psihopedagogic, moral). Înțelegem că este foarte importantă, pentru succesul în meseria și menirea noastră, învrednicirea de a

trece de la stadiul de om la acela de **formator de oameni**. Așa gândind, spunem că sunt necesare autoobservația, autorefecția, autoevaluarea constante, conștiințioase și creatoare.

Educatorul, în activitatea lui, nu este niciodată singur. El stă și / sau se întâlnește permanent cu colegii lui. Fie că sunt în pauză, fie că au ieșit de la școală și merg spre casă, fie că fac naveta, fie că se întâlnesc la cercurile pedagogice, cursurile de formare, educatorii se întâlnesc, stau de vorbă, schimbă idei, păreri, experiențe, frământări, dorințe, frustrări, griji; se sfătuiesc sau se tachinează, se susțin sau se contestă, sunt deschiși sau suspicioși.

Toți și cu toții (oamenii școlii) vorbesc despre școală, despre viața lor. Înseamnă că în felul nostru de a fi, condiția noastră (mai superficială sau mai profundă) de formatori depind nu numai de modul cum ne facem (refacem, prefacem) pe noi, de cum știm să ne autoformăm, dar și de relațiile noastre cu ceilalți și în primul rând cu oamenii școlii.

Să presupunem două scenarii.

I. Un colectiv de educatori (educatoare, învățători, profesori cu și fără funcție de conducere) constant închiși unul față de celălalt. Majoritatea sunt orgolioși, aroganți, discută puțin și formal, se salută rece, neutru. Nu dezbat (când se hotărăsc să spună ceva) decât probleme banale, fără implicare de sine (bani, modă, piață, bârfă, politică, mondenități). Vine rar vorba despre copii, grup școlar, schimb de idei, colaborare, proiecte comune. Când apar - dacă apar - sunt puse la modul negativ, precum: „copiii nu mai învață”, „sunt indisciplinați”, „nimic nu mai merge”, „avem conducere incompetente”, „programe prea încărcate”, „nu avem timp”. Pe scurt, predomină neputința și frustrarea.

II. Un colectiv de educatori (educatoare, învățători, profesori cu și fără funcții de conducere) constant deschiși unul față de celălalt. Majoritatea colaborează foarte bine, își spun deschis și cu tot respectul ceea ce au de spus. Nu sunt aroganți, se salută cu căldură, se ascultă cu atenție, se iau în serios și sunt toleranți, înțelegători. Nu-și pândesc inconsecvențele, gafele, nu le amplifică și nu le țin minte. Sunt observate și reținute realizările, performanțele, reușita, ceea ce dă forță colectivului. În general, pun în discuție probleme de substanță, problematizează, caută soluții, sunt spontani. Este multă participare, este un mediu deschis, sănătos, cu puține frustrări. Într-un astfel de mediu predomină optimismul, dorința de a face.

Prin urmare, mediul profesional participă la cristalizarea unei anumite percepții despre starea învățământului, în general și despre starea școlii în care lucrăm, în particular. Observăm că, pe lângă pregătirea de sine, sunt importante și atmosfera din școală, starea de spirit a oamenilor școlii, relațiile dintre ei, ideile, convingerile, comportamentul cu care participă fiecare la mediul școlar.

Noi, formatorii, ne influențăm - atât cât suntem împreună - reciproc. Și nu se înfiripă o influență oarecare, ci una specială. Trăim în lumea pe care ne-o creăm și vrând-nevrând ne modelăm prin

această lume. [2] Este important să ridicăm puterea grupului prin amplificarea valorilor, forțelor și individualităților fiecăruia dintre noi, formatorii.

În concluzie:

Să nu ne lăsăm lăsați conduși de prejudecăți care derivă dintr-o anumită percepție despre școală, educatori, elevi, metode, evaluare, etc. Putem interveni cu percepțiile noastre legate de mediul și de mersul școlar.

Să nu uităm / ignorăm că cel de lângă noi este formator și să acceptăm că ne putem educa toți pe toți. Să fim atenți cu colegii noștri, să nu devenim agresivi, să-i respectăm fiecăruia propriul spațiu de manifestare, individualitatea.

Să ne asigurăm pe cât posibil, un mediu în care să rămânem noi înșine, în deschidere și dialog. Să contribuim fiecare, în raport cu fiecare dintre noi, la formarea și nu la deformarea noastră.

Putem fi astfel mai puternici și mai distinși în menirea noastră de influențare și modelare a oamenilor de mâine.

Bibliografie

1. Albu, G. Albu, Ș. Între noi, educatorii. în revista Paideia, nr. 3/2003, București, 2003
2. Dewey, J. Trei scrieri despre educație. E. D. P., București, 1977
3. Rădulescu, M. Centrarea școlii pe elev. în revista „Învățământul primar” nr. 3-4/1999, București, 1999
4. Șerbănescu, A. Manualele alternative. în revista „Limbă și literatură”, nr. 3-4/1997, Societatea de Științe Psihologice din România, București, 1997

STILUL EFICIENT DE CONDUCERE AL MANAGERULUI ȘCOLAR

FIODORCIUC Daniela, grad didactic superior, grad managerial doi,

Șef secție didactică, Colegiul „Mihai Eminescu” din Soroca, Republica Moldova

Rezumat. *Eficiența managerului școlar depinde de tipul și stilul de conducere abordat. În articol se descrie tipologia stilurilor de conducere și factorii care au influență asupra managerilor în cadrul adoptării unui stil sau altul de conducere.*

Abstract. *The efficiency of the school manager depends on the type and style of leadership approached. The article describes the typology of leadership styles and the factors that influence managers in adopting one or another leadership style.*

Cuvinte cheie: *manager, manager școlar, stil de conducere.*

Keywords: *manager, school manager, leadership style.*

Conform tendințelor actuale, managerul este mai mult decât un conducător, care îndeplinește funcțiile de planificare, organizare, coordonare și control. În domeniul educațional, un manager școlar trebuie să fie bine instruit, multilateral dezvoltat și să fie dispus să-și asume rolul de conducător, care ia decizii, organizează și coordonează activități educaționale, verifică calitatea și eficiența lor.

Nicolescu O. și Verboncu I., la mod general, definesc managerii ca „persoanele care efectiv dețin posturi manageriale, iau decizii de conducere, deci care influențează în mod direct acțiunile și comportamentul altor persoane” [6, p. 505]. Deci, pentru a influența acțiunile altor persoane, un manager trebuie să posede talent de a conduce, anumite calități, cunoștințe și aptitudini. Astfel, un bun manager trebuie să aibă capacitatea de a decide, de a lucra în echipă, cunoștințe manageriale, abilitatea de a dirija oamenii și capacitatea de autoperfecționare continuă.

În această ordine de idei, Cristea S. menționa că „managementul pedagogic reprezintă o modalitate de conducere superioară – global, optimă, strategică – proiectată și realizată la toate nivelurile de funcționare ale acestuia: nivelul de vârf, nivelul intermediar și nivelul de bază” [5, p. 224]. Putem afirma că managerul școlar este prezent în toate treptele de învățământ și contribuie la planificarea eficientă a activităților educaționale, la dezvoltarea sistemului educațional, la coordonarea și verificarea tuturor activităților realizate. Deci, stilul de conducere reprezintă modalitate de exercitare a rolului managerial. Acțiunile principale ale activității de conducere în sistemul educațional sunt [5, p. 224]:

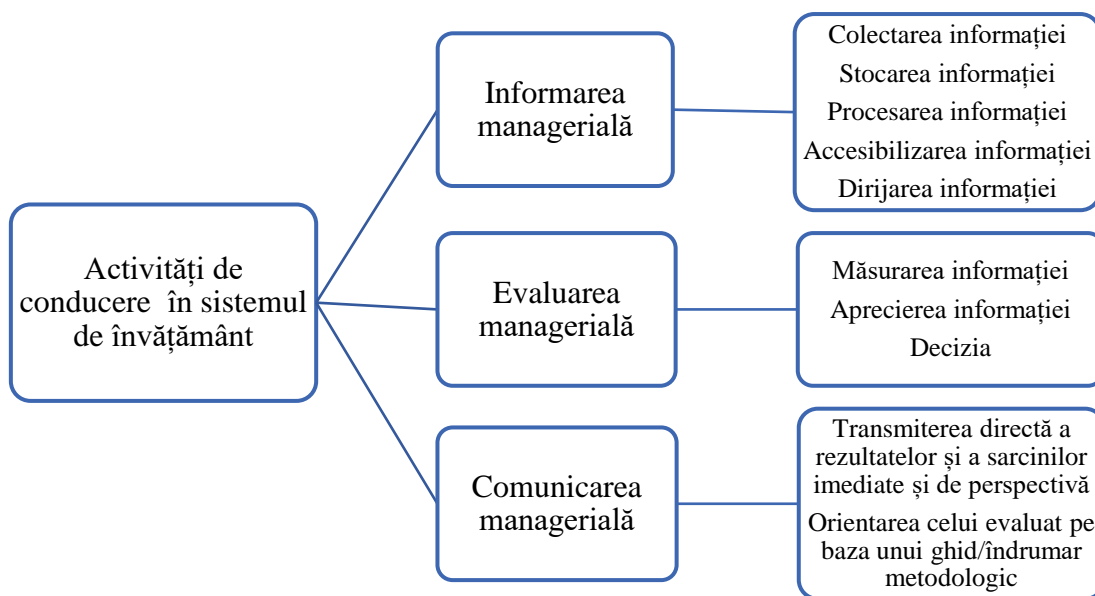


Figura 1. Activități de conducere în sistemul de învățământ

Referitor la eficiența managementului organizațional, în literatura de specialitate se menționează că stilul de conducere este „unul dintre principalii factori generatori de performanță și eficiență la nivelul organizației școlare” [1, pag. 96]. Deci, managerul școlar trebuie să fie flexibil, să adopte anumite stiluri de conducere, în dependență de situația concretă sau de persoana cu care lucrează. Deasemenea, se consideră că pentru a crește eficiența sa, managerul trebuie să țină cont și de:

- Utilizarea judicioasă a timpului de muncă;
- Perfecționarea raportului manageri-subordonați – se consideră că este necesar în orice organizație să se respecte o serie de reguli de comportare;
- Utilizarea colaboratorilor cu inițiativă;
- Utilizarea eficientă a secretariatului – asigurarea factorilor de microclimat corespunzător;
- Organizarea ergonomică a muncii managerului.

Fiecare manager școlar, în sfera sa de conducere (director, director adjunct, diriginte, etc), adoptă un anumit stil de conducere, care depinde de anumite caracteristici personale (calități personale) și de nivelul cunoștințelor din domeniu. Unii autori consideră ca trăsăturile de personalitate (temperamentul, inteligența, etc) au un rol important în determinarea stilului de conducere. Nicolescu O. și Verboncu I. definește stilul managerial ca „manifestarea calităților, cunoștințelor și aptitudinilor personalului managerial în relațiile cu subordonații, șefii și colegii” [6, p. 513]. Iar Moraru I. consideră că „stilul de conducere este rezultatul structurilor personalității liderului prin care se realizează funcțiile manageriale” [apud, 1, p. 96].

La utilizarea unui anumit stil de conducere influențează o serie de factori, care pot fi diferiți: personalitatea cadrului de conducere, colectivul condus, motivația, performanțele obținute, etc. În această ordine de idei, Zamfir C. menționa că stilul managerial „rezultă din combinarea particularităților dimensiunilor conducerii: capacitatea profesională, capacități organizatorice, menținerea climatului favorabil eficienței, modalități de motivare, atitudinea față de performanță, delegarea autorității, practici de decizie, principialitate și corectitudine, centrarea pe om, controlul, atitudinea față de nivelul ierarhic superior” [apud: 1, p. 97]. Deci, putem afirma, că anumite caracteristici personale, atitudinea și abilitățile profesionale, formează stilul unui manager școlar.

În conformitate cu cele menționate mai sus, Țoca I. consideră că următorii factori influențează munca managerului școlar: „gradul de conștientizare a puterii, capacitatea de soluționare a diverselor probleme, relația manager-subordonați, metodele și tehnicile manageriale utilizate” [9, p. 77]. Unii autori identifică și câteva teorii ale stilului de conducere și, corespunzător, factorii care îl influențează:

Tabelul 1 Factori de influență asupra stilului de conducere

Modelul charismatic	Modelul situațional	Modelul mixt
- factori fizici și constituționali (vârstă, energie, sănătate etc.);	- factori ce țin de caracterul grupului condus,	- factori ce țin de particularitățile persoanei tip de personalitate, pregătire profesională, nivel de motivație, pregătirea în domeniul conducerii și experiența de conducere, cultura, stratificarea socială etc.
-factori psihologici (inteligentă, cunoștințe, intuiție, originalitate, trăsături temperamentale);	- factori ce țin de potrivirea dintre profilul personal și particularitățile situației grupului.	- factori ce țin de particularitățile muncii, organizarea tehnologică a muncii, diviziunea muncii;
- factori psiho-sociali (diplomație, sociabilitate, popularitate, prestigiu);		- factori ce țin de particularitățile mediului social în care se desfășoară activitatea de management
- factori sociologici (statut economic și social, nivel socioeconomic etc)		

Orice manager școlar poate avea mai multe tipuri ale stilului de conducere, care, în literatura de specialitate sunt clasificate în funcție de mai multe criterii:

1. După nivelul de autoritate:

a) Stilul autoritar/autocratic-este atribuit persoanelor autoritare, care nu colaborează, nu se consultă cu subordonații, refuză orice sugestie din partea lor, iar cuvântul prioritar este supunerea. În cazul dat persistă absența aproape totală a tendinței subordonaților de a lua inițiativa. Se amplifică

manifestările de iritabilitate și agresivitate la adresa colegilor de grup și apar tendințe de dezagregare a grupului.

b) Stilul democratic- este atribuit persoanelor care acceptă părerea subordonaților și țin cont de ea. Funcția de conducere a managerului este combinată cu funcția de execuție. În cazul dat este favorizată dezvoltarea aptitudinilor membrilor grupului, este stimulată interdependența subordonaților. Raporturile dintre subordonați și lideri sunt cordiale. Subordonații sunt impulsionați de a face sugestii, de a lua inițiativa în legătură cu organizarea grupului. Astfel, la subordonați apare tendința de a-și recunoaște valoarea personală.

c) Stilul liberal/„laissez-faire”-este atribuit persoanelor care evită orice intervenție în conducerea și organizarea grupului datorită faptului că preferă organizarea și conducerea spontană. Managerul are rol de reprezentare în exterior a organizației și de simbol al organizației pe plan intern. El se mărginește în a furniza materialele informative angajaților și a anunța momentul de început și de sfârșit al unei sarcini. Acest stil de conducere poate funcționa pe o organigramă clară, cu poziții, modalități de realizare a sarcinilor, sistem de sancțiuni și recompense foarte clar.

2. După nivelul de responsabilitate:

a) Stilul dominant- este atribuit persoanelor dinamice, active, dornice de a ocupa poziții cât mai înalte și de a se impune cu orice preț. Acești manageri, în caz de eșec, plasează responsabilitatea în sarcina subalternilor și nu recunosc propriile responsabilități.

b) Stilul repulsiv- este atribuit persoanelor care refuză promovarea în funcții de conducere. Acești manageri au în general o încredere redusă în forțele proprii și adoptă decizii mai puțin eficiente.

c) Stilul indiferent- este atribuit persoanelor care nu manifestă în mod direct un interes deosebit față de evoluția ierarhică, dar odată promovate în funcții de conducere pot deveni eficienți. Datorită faptului că au capacitatea de a-și forma o imagine realistă despre sine și despre ceilalți, acești manageri iau decizii bune.

3. După aria deciziilor și volumul informațiilor: stilul fricos, șovăielnic, exitant, echilibrat, dispus la risc, speculativ, încrezut.

4. În funcție de interesul pentru oameni, rezultate și eficiență, rezultă opt tipuri distincte de manageri (W. Reddin):

Tabelul 2 Tipologia stilurilor de conducere în funcție de interesul pentru oameni, rezultate și eficiență

<i>Tipuri de manageri</i>	<i>Caracteristici</i>
Altruistul	Manifestă un deosebit interes pentru oameni, neglijând rezultatele și eficiența. Favorizează o atmosferă de colaborare, însă nu participă la rezolvarea situațiilor problemă, dar încearcă doar să le calmeze.

Delăsătorul (evazivul)	Este tipul cel mai ineficient de manager. Acest manager reduce și randamentul celorlalți prin atitudinea sa evazivă.
Autocratul	Acordă importanță primordială îndeplinirii sarcinilor de lucru. Are încredere redusă în oameni, și consideră că ei trebuie controlați, dirijați și amenințați cu sancțiuni în cazul în care nu-și îndeplinesc obligațiile.
Ezitantul	Acest tip de manager este preocupat de îndeplinirea responsabilităților și de relațiile umane. Ezitantul ia decizii numai pe baza unor evenimente recente sau sub presiunea faptelor, evitând soluționarea problemelor pe termen lung. Acest tip de manager face deseori compromisuri.
Promotorul	Are încredere maximă în toată lumea, stimulează relațiile umane și calitățile personale ale subordonaților. Favorizează cooperarea.
Birocratul	Nu este interesat de munca sa și nici de relațiile cu cei din jurul său. Respectă ordinele, regulamentele și normele, pe care le consideră ca dogme.
Autocratul consecvent	Este tipul de manager care are încredere numai în propriile posibilități și metode. Este preocupat de îndeplinirea sarcinilor și de realizarea unei eficiențe maxime. Îi face pe oameni să-l asculte și obține ceea ce vrea. Are ambiții, cunoaște bine normele, este la curent cu noutățile, este eficace, realizează un randament personal ridicat, însă nu știe să obțină maximumul de la subordonați.
Realizatorul sau adevăratul manager	Acordă atenție îndeplinirii responsabilităților, dezvoltării relațiilor umane și eficienței. Consideră că, managerul are rolul de a organiza cât mai bine activitatea colaboratorilor, stabilește standarde ridicate, pretinzând de la fiecare colaborator un randament maxim, dar diferențiat în raport cu posibilitatea fiecăruia. Stimulează colaboratorilor spre rezolvarea problemelor. Colaboratorii sunt responsabili atât pentru succese, cât și pentru eventualele eșecuri.

5. În funcție de motivele care stau la baza comportamentului managerului: [1, p. 109-110]

- a) Lideri orientați spre relații
- b) Lideri orientați spre sarcină

Stilul managerial este o modalitate complexă de acțiune, în funcție de situația creată. Astfel, în situații mai grave, un conducător poate utiliza un stil de conducere mai sever (de exemplu stilul autoritar) și invers, sunt situații când se acceptă stiluri de conducere mai relaxante (de exemplu stilul liberal). Este important ca managerul școlar să cunoască tipologia stilurilor de conducere, pentru a

identifica avantajele și dezavantajele fiecărui tip, pentru a înțelege consecințele abordării unui stil de management și pentru a cunoaște cum vor reacționa colaboratorii săi. Deci, se consideră un manager școlar de succes, cel care este flexibil în alegerea stilului de conducere. Totodată, managerul școlar trebuie să țină cont că subalterii săi vor prelua stilul conducătorului și se va forma o echipă cu acelaș stil de conducere. Putem afirma că stilul de conducere afectează nu numai conducătorul, dar și subalterii, relațiile dintre ei și organizația.

În concluzie, menționăm că modul de organizare, coordonare și control a unei școli reprezintă expresia stilului de conducere a managerului școlar. Sunt considerați manageri școlari buni, de succes, acele persoane care își pot modifica stilul de conducere pentru a se potrivi cu o situație dată. Cunoscându-și fiecare membru al echipei la nivel individual, managerii școlari pot să aleagă stilul de conducere care se potrivește cel mai bine caracteristicilor persoanei cu care vor lucra și care este necesară în funcție de circumstanțe, astfel influențând asupra școlii în întregime.

Bibliografie

1. Barbu, I.D. Climatul educațional și managementul școlii. București, editura Didactică și Pedagogică, 2009. 200 p.
2. Cojocaru, V. Gh. Management educațional. Chișinău, editura Știința, 2002. 132 p.
3. Cojocaru, V., Sacaliuc, N. Management educațional. Chișinău, Editura cartea Moldovei, 2013. 272 p.
4. Cristea, G. Managementul lecției. București, editura Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p.
5. Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, editura Litera-Litera Internațional, 2000, 398 p.
6. Nicolescu, O., Verboncu I. Management. București, editura Economică, 1999. 596 p.
7. Silistraru, N., Golubițch, I S. Pedagogia învățământului superior. Chișinău, UST, 2014, 192 p.
8. Tintiuc, T., Davidescu, E. Bazele managementului educațional. Texte de prelegeri, Chișinău, 2019, Institutul de formare Continuă, 146 p.
9. Țoca, I. Management educațional. București, editura Didactică și Pedagogică, 2008. 208 p.

STILUL PROPRIU ȘI ÎNSUȘIRILE APTITUDINALE A CADRELOR DIDACTICE

FRATEA Silvia, masterandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Prezentul articol abordează aspectele stilului propriu managerial și aptitudinale a cadrelor didactice. Sunt redată conceptele de stil, aptitudine și acțiunile de manifestare asupra activităților de conducere. În opinia cadrelor didactice a fost determinat nivelul de dezvoltare a aptitudinilor, rezultatele fiind analizate și prezentate în cercetare.*

Abstract. *This article addresses aspects of teachers' own managerial and aptitude style. The concepts of style, ability and the actions of manifestation on the management activities are presented. In the opinion of the teachers, the level of skills development was determined, the results being analyzed and presented in the research.*

Cuvinte cheie: *management, stil, aptitudine, cadre didactice, activitate, dezvoltare.*

Keywords: *management, style, ability, teachers, activity, development.*

Managementul, ca factor important ce asigură dezvoltarea sistemului educațional – prin crearea condițiilor necesare manifestării și dezvoltării potențialului creativ uman, în sensul dinamizării reacțiilor și intervențiilor individuale și de grup-acordă o deosebită atenție problemelor cu referire la stilurile manageriale în contextul integrării învățământului în sistemul modern de educație europeană.

Cercetarea stilurilor manageriale reprezintă nu numai o perspectivă, ci și o etapă în cunoașterea personalității managerului. Analiza și evaluarea stilurilor prezintă avantaje multiple. Pornind de la celebra expresie: „Le style c' est l'homme” stilul este omul însuși, putem defini stilul într-o formulă genetică, integratoare ca fiind expresia personalității fiicărui om [3, p. 67]. Conceptul de stil desemnează maniera personală de manifestare a fiecărui individ. În acest înțeles fundamental „Le style est l'homme lui- même” - după cum spunea Buffon- în sensul că stilul personal exprimă însăși personalitatea umană: unică și neasemănătoare una cu cealaltă [1, p. 152].

Astfel, în prezenta cercetare vom aborda aspectele relației dintre stilul propriu și însușirile aptitudinale. Ce este aptitudinea? la această întrebare oferim următorul răspuns:

Aptitudinea este o însușire sau un complex de însușiri psihice și fizice, care asigură succesul, reușita într-o activitate sau alta. Conceptul subliniază aspectul de eficiență, de randament. Orice însușire sau proces psihic privit sub unghiul eficienței devine aptitudine (de exemplu: memoria – aptitudinea de a memora; spirit de observație – aptitudinea de a percepe). Aptitudinea ne oferă măsura gradului de organizare a sistemului personalității sub aspect adaptativ-instrumental concret.

Ea ne răspunde la întrebarea: „*Ce poate și ce face efectiv un anumit individ în cadrul activității pe care o desfășoară?*” și se leagă întotdeauna de performanță și eficiență, în dublul său înțeles: cantitativ și calitativ [6].

În evaluarea laturii *cantitative* a performanței, apelăm la *indicatori* precum:

- volumul total al sarcinilor rezolvate și, corespunzător, volumul „produselor finite” obținute;
- timpul necesar rezolvării unei sarcini individuale;
- timpul necesar obținerii unui „produs finit”;
- intensitatea efortului depus.

Pentru evaluarea laturii *calitative* ne conducem de *indicatori* precum:

- gradul de dificultate și complexitate a „sarcinii” rezolvate;
- noutatea și originalitatea „produsului final”;
- valoarea în sine a „produsului final” în domeniul dat;
- procedeul utilizat în rezolvarea sarcinii;
- diversitatea modală a sarcinilor accesibile rezolvării.

Cu cât cele 2 laturi ale performanței iau valori mai ridicate, cu atât aptitudinea este mai bine structurată, și invers.

Aptitudinile sunt sisteme *operaționale*, superioare dezvoltate. Prin intermediul unor operatori (operații) și condiții logice, omul realizează modelul intern (mental) al produsului ce se propune a fi obținut. Savantul Rubinstein afirma că: *Aptitudinile sunt priceperi pe de o parte și pe de altă parte este o noțiune dinamică, ceea ce presupune că ele se formează, se dezvoltă și se manifestă doar în activitate*”. O aptitudine izolată nu poate singură să asigure succesul într-o activitate. Performanțele într-o activitate se ating doar datorită combinării aptitudinilor. Deci, *aptitudinea* este o componentă a personalității umane care condiționează reușita unei activități;

Orice însușire sau proces psihic privit sub unghiul eficienței devine o *aptitudine*.

Psihologul *B. M. Teplov* a elaborat trei *particularități de bază* ale aptitudinilor: [apud 7].

1. *Aptitudinile* – sunt acele particularități psihologice care deosebesc o persoană de alta;
2. *Aptitudinile* – sunt acele însușiri psihice, care asigură cu succes desfășurarea unor activități;
3. *Aptitudinile* – favorizează acumularea, însușirea priceperilor, deprinderilor și nicidecum nu se egalează cu suma lor.

Aptitudinile nu trebuie confundate cu suma cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cerute de o anumită activitate.

Aptitudinile se formează în anumite condiții sociale care fac necesare aceste aptitudini și în procesul unei activități adecvate.

✓ *Aptitudinile* sunt condiționate în același timp și de existența *dispozițiilor naturale* sau a zestrei native.

✓ *Ereditatea* are un rol important în procesul formării aptitudinilor, dar ea nu este determinantă. La baza aptitudinilor stau unele *premise* consolidate ereditar sub formă de dispoziții.

✓ *Dispozițiile* sunt concepute ca particularități anatomo-fiziologice ale aparatului neurocerebral al omului.

Premisele ereditare ale aptitudinilor constau în însușirile de tip ale aptitudinilor sistemului nervos: *intensitatea, mobilitatea și echilibrul* dintre excitație și inhibiție, *plasticitatea sistemului nervos*. Dar, particularitățile activității nervoase superioare nu sunt însă aptitudini, ci doar *condiții interne* ale dezvoltării acestora, ele sunt realități biologice și nu psihologice.

Dispozițiile naturale nu determină dezvoltarea nici unei capacități umane. Ele sunt doar *premise naturale favorizante* pentru dezvoltarea aptitudinilor.

Aptitudinile sunt determinate, pe de o parte, de potențialitățile date în *programul genetic*, pe de altă parte, de condițiile în care aceste potențialități latente devin active. Condiționate de existența unor premise ereditare, *aptitudinile* se constituie, se structurează, se dezvoltă și se afirmă ca structuri sintetice complexe ale personalității, întotdeauna în procesul activității, în raport cu o activitate concretă, în care dispozițiile sunt intens exercitate.

Aptitudinea nu poate apărea în afara unei activități concrete corespunzătoare; aptitudinea se *formează în activitate și se manifestă în activitate*. Pe măsură ce societatea, în dezvoltarea ei, creează noi domenii de activitate, se nasc și se dezvoltă aptitudini noi (aptitudini manageriale) [2, p.31].

Sunt determinate aptitudini:



a) *Aptitudinea generală* – este acea aptitudine care este solicitată și intervine în orice fel de activitate a omului sau în rezolvarea unor clase diferite de sarcini, totodată alcătuiesc repertoriul instrumental-adaptativ al oricărui individ, care asigură o relaționare și o adaptare cât de cât satisfăcătoare în condițiile variabile ale mediului.

Aptitudinile generale pot fi împărțite în:

1. aptitudini senzoriale (rapiditatea, plasticitatea perceptuală);
2. aptitudini psihomotorii (forța mișcărilor, rapiditatea, precizia lor);
3. aptitudini intelectuale (inteligența, care reprezintă o sinteză a mai multor aptitudini intelectuale: *spirit de observație, memorie, fluență verbală, flexibilitatea gândirii, raționament inductiv și deductiv, atenție distribuitivă etc.*).

b) *Aptitudinile speciale* sunt structuri instrumentale ale personalității care asigură obținerea unor performanțe în anumite sfere particulare de activitate profesională.

Pentru obținerea unor performanțe superioare, demonstrează P. Popescu- Neveanu, individul ajunge să-și îmbine și să-și dezvolte resursele sale într-o manieră superioară, până la structuri individuale, ce se exprimă într-un *stil individual de personalitate creatoare*.

Nivelul cel mai înalt la care se poate realiza dezvoltarea și integrarea aptitudinilor speciale și a celor generale este cel al talentului și al geniului. Atât talentul, cât și geniul se distanțează semnificativ prin performanțele lor de restul reprezentărilor domeniului sau domeniilor considerate. Când se vorbește despre aptitudinile managerului se au în vedere abilitățile lui în domeniul activității de conducere, care contribuie atât la succesele în însușirea acestei activități, cât și la indicii înalți de muncă. În cazul în care celelalte condiții sunt egale (*nivelul de pregătire, cunoștințele, deprinderile, priceperea, timpul consumat, eforturile mintale și cele fizice*), managerii care posedă aptitudini respective obțin rezultate maxime în comparație cu cei mai puțin capabili. Realizările managerului care posedă aptitudini de conducere constituie rezultatul corespunderii complexului însușirilor lui psihico-nervoase cerințelor activității manageriale. Activitatea managerială e complexă și poliaspectuală. Ea înaintează diferite cerințe față de forțele psihice și fizice ale managerului. Dacă sistemul de însușiri ale personalității corespunde acestor cerințe, managerul e capabil să realizeze activitatea cu succes și la un nivel înalt. În caz contrar, se constată că managerul este incapabil pentru activitatea de conducere. Aptitudinea nu trebuie redusă la o anumită însușire. Ea poate fi definită drept sinteză a însușirilor personalității managerului, care corespunde cerințelor activității de conducere și asigură realizări înalte în cadrul ei.

Structura aptitudinilor depinde de dezvoltarea personalității. Se disting două niveluri de dezvoltare a aptitudinilor: **reproductiv și creator**.

Managerul aflat la *primul nivel de dezvoltare a aptitudinilor* capătă cunoștințe, își însușește activitatea de conducere și o realizează conform modelului propus. *La al doilea nivel de dezvoltare a aptitudinilor* managerul creează ceva nou, original. În procesul însușirii cunoștințelor și priceperilor în cadrul activității, managerul „trece” de la un nivel la altul, în mod corespunzător se schimbă și structura aptitudinilor lui. După cum se știe, chiar și managerii foarte dotați au de la început imitarea, iar apoi, pe măsura acumulării experienței, au dat dovadă de creație.

În tabelul 1 și figura 1 prezentăm rezultatele unui studiu efectuat cu 70 de subiecți (repartizați în 2 eșantioane) cu scopul determinării nivelului de dezvoltare a aptitudinilor.

Tabelul 1. Nivelul de dezvoltare a aptitudinilor în opinia cadrelor didactice

Nivelul	Eșantionul experimental (35 subiecți)		Eșantionul de control (35 subiecți)	
	Date	%	Date	%
REPRODUCTIV	13	37%	18	51%
CREATOR	22	63%	17	49%

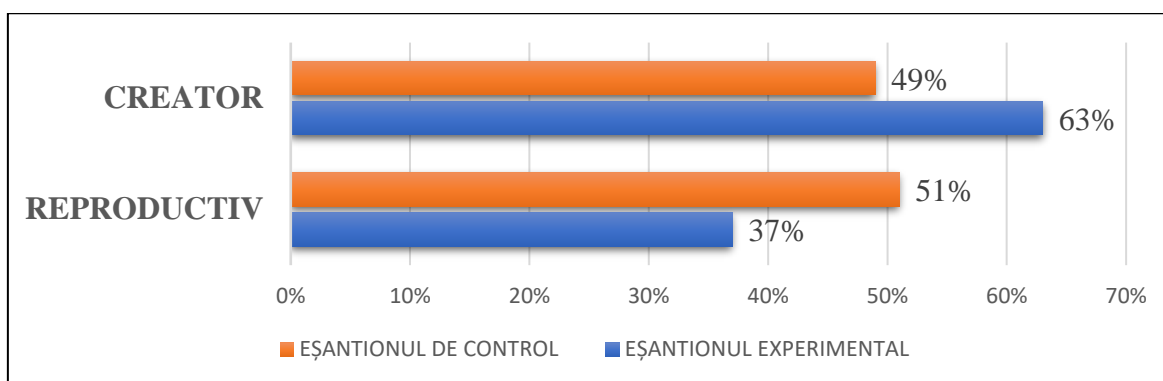


Figura 2. Nivelul de dezvoltare a aptitudinilor în opinia cadrelor didactice

Conform figurei 2 deducem raportul de 49-63 procente a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor la nivel creator și 37-51 procente a nivelului reproductiv.

Activitatea înaintea anumite cerințe și față de aptitudinile generale, și față de cele speciale. Iată de ce e cu neputință a dezvolta strict profesional, aptitudinile ei. Numai dezvoltarea multilaterală a managerului scoate în evidență și formează aptitudinile generale și cele speciale în unitatea lor. Activitatea de conducere necesită concentrarea tuturor forțelor. Izbucnirea temporară de entuziasm sau de inspirație nu poate să asigure o muncă încordată sistematică. Pentru aceasta e necesară o voință puternică, capabilă să depășească obstacolele. Orientarea spre un anumit scop, fermitatea, bărbăția și stăpanirea de sine, perseverența și independența – aceste calități ale voinței le posedă managerii dotați. Conducătorul pasionat depune eforturi considerabile și acordă mult timp activității de conducere. Fenomenul invers ar fi nefiresc și alogic. De aceea nu e întâmplător că mulți conducători înzestrați, apreciindu-și realizările, acordau prioritate dragostei de muncă și capacității de muncă.

Munca perseverentă și capacitatea de muncă constituie un aspect important al activității manageriale, adică a dezvoltării și dezvoltărilor aptitudinilor.

Bibliografie

1. Ezechil, L. Comunicarea educațională în context școlar. București, 2002.
2. Kramar, M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. București, Polirom, 2002.
3. Ovcerenco, N., Gherman, V. Untum V. Pedagogie. Chișinău, 2007.
4. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Editura „Albatros”, 1978.
5. Vasiliu, V. Stilul de conducere și personalitatea managerului din învățământ. Manual de pedagogie, coord . I., Jinga , București , Editura ALL Educațional, 2001.
6. Zamfir, C., Zara I. Stiluri de conducere și factorii determinanți // Viitorul social, Nr. 3 , 1975
7. Ребус, Б. Психологические основы управления школой. Ставрополь, 1990.

CONSIDERENTE ASUPRA MANAGEMENTULUI IMPLIMENTĂRII CURRICULUMULUI PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE MODERNIZAT

GORAȘ ALA, directoare, Grădinița-creșă „Ghiocel”,
satul Tîrnova, raionul Edineț, Republica Moldova

Rezumat. *Imperativul modernizării Curriculumului pentru Educație Timpurie este un deziderat actual al sistemului educațional care tinde print-un management eficient să formeze și să dezvolte la copiii preșcolari competențele necesare pentru a se integra cât mai reușit într-o lume de schimbare rapidă, cu multiple provocări noi, într-o societate bazată pe norme democratice de convețuire, respect pentru diversitate, responsabilitate personală și activism civic,*

Summary. *The imperative of modernizing the Early Education Curriculum is a current goal of the education system that aims to train and develop in preschool management the skills needed to integrate as successfully as possible in a rapidly changing world with multiple challenges. we, in a society based on democratic norms of coexistence, respect for diversity, personal responsibility and civic activism,*

Cuvinte cheie: *Curriculumului pentru Educație Timpurie, competențe, principiile educației timpurii, rolurile educatorului, managementul educației timpurii.*

Keywords: *Curriculum for Early Education, competencies, principles of early education, roles of the educator, management of early education.*

Modernizarea procesului educațional din Republica Moldova are drept obiectiv primordial *formarea personalității* de tip nou cu implicarea competenței, performanței, calității, excelenței. Oportunitatea aceasta este revendicată de provocările lumii contemporane, de ritmul rapid de desfășurare a evenimentelor ce determină schimbări permanente ale realității.

În acest sens, în baza noilor perspective asupra copilului și a copilăriei și, totodată, a unei educații care promovează valorile societății moderne, în domeniul educației timpurii s-au elaborat documente de politici educaționale naționale, aderând la actualizarea Curriculumului pentru Educație Timpurie (2019).

Procesul de racordare a Curriculumului pentru Educație Timpurie la valorile și standardele lumii contemporane necesită antrenarea unor importante resurse umane prin formarea de **competențe**. Schimbările de esență devin o realitate în condițiile constituirii unui *management* eficient asupra întregului proces educațional, în baza principiului responsabilității tuturor subiecților antrenați în formarea tinerii generații.

Managementul implementării Curriculumului pentru Educație Timpurie își dovedește eficiența, dacă este perceput ca un proces reformativ, inovativ, însoțit de cercetare continuă.

Managerul Instituției de Educație Timpurie urmează să promoveze mecanisme și instrumente de organizare a procesului educațional, prin care se va monitoriza centrarea procesului educațional pe copil.

Curriculumului pentru Educație Timpurie modernizat bazat pe *competențe* vine să contribuie prin aplicarea sa la realizarea acestui deziderat, implementarea căruia necesită o reconceptualizare/redimensionare a procesului educațional canalizat pe formarea de competențe.

○ Copiii preșcolari, viitori școlari, apoi maturi, au nevoie de competențe necesare adaptării la noile schimbări de ordin social, economic, cultural. Aceste competențe se construiesc începând cu copilăria timpurie. De aceea, respectul pentru unicitatea fiecăruia, pentru nevoile și interesele fiecăruia, acordarea de oportunități egale de acces la educație și dezvoltare, precum și formarea unor personalități autonome, capabile a alege și a decide, tolerante, responsabile, creative și flexibile reprezintă *repere esențiale* în redactarea acestui curriculum.

Aceste *repere esențiale* sunt evocate în mai multe ***princii fundamentale*** care au stat la baza elaborării Curriculumului educației timpurii și preșcolare [4]:

○ *Principiul educației centrate pe copil* - respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicilor acestuia).

○ *Principiul respectării drepturilor copilului* - dreptul la educație, la liberă exprimare etc.

○ *Principiul învățării active* - crearea de experiențe de învățare în care copilul este autorul propriei învățări.

○ *Principiul dezvoltării integrate* - abordarea integrată a activităților, transdisciplinare.

○ *Principiul interculturalității* - cunoașterea, recunoașterea și respectarea valorilor naționale și ale celorlalte etnii.

○ *Principiul respectării diversității și incluziunii educaționale și sociale a fiecărui copil, diferențierii și individualizării* – dezvoltarea unui curriculum care să asigure, în egală măsură, oportunități de dezvoltare tuturor copiilor, indiferent de sex, etnie, religie, abilitate sau statut socioeconomic.

○ *Principiul educației ca interacțiune dintre educatori și copilul educat* - dependența rezultatelor educației de ambele părți participante în proces de individualitatea copilului, cât și de personalitatea educatorului/părintelui.

○ *Principiul asigurării continuității/tranziției* – crearea unei perspective integratoare asupra perioadei copilăriei ca un întreg continuu, cu caracteristicile pe care le comportă fiecare etapă de învățare și dezvoltare din acest interval (antepreșcolar – preșcolar), atât de necesare învățământului primar (școlar).

○ *Principiul parteneriatului socio-educational* – dezvoltarea unui curriculum care necesită implicarea familiei și a instituțiilor destinate serviciilor de educație timpurie privind accesul tuturor copiilor la educație de calitate [4]

Copilul vine în lumea aceasta cu un potențial nativ, care trebuie dezvoltat și învățat. Fiecare este unic în modul în care crește, se dezvoltă și achiziționează cunoștințe, deprinderi și abilități. Copiii trec prin aceleași stadii de dezvoltare, dar în ritmuri diferite. Pentru a-i permite fiecărui copil să se bucure de succes, este necesar de a porni de la ceea ce aceștia cunosc, fac, înțeleg, pentru a extinde spectrul de abilități și atitudini necesare în atingerea standardelor de dezvoltare și învățare la diferite etape de vârstă. Pentru ca persoana implicată în procesul de educație să înțeleagă modul în care învață copilul concret și gradul de pregătire a acestuia pentru a achiziționa noi cunoștințe, este nevoie de un proces continuu de monitorizare și evaluare a dezvoltării preșcolarului.

Curriculumul centrat pe competențe prezintă o *nouă perspectivă* asupra dezvoltării preșcolarului [5, p. 6]:

- ✓ rolului acordat copilului în propria sa devenire;
- ✓ importanței acordate dezvoltării personale a copilului și educației pentru sănătate;
- ✓ rolului primordial acordat jocului, în special, jocului cu subiect pe roluri în învățare;
- ✓ rolului personalității educatoarei în procesul de învățare, în interacțiunea cu copilul;
- ✓ modului în care situațiile și experiențele de învățare trebuie construite în spațiul instituției de educație timpurie, acordând libertate de manifestare copilului;
- ✓ modului în care mediul educațional necesită a fi organizat;
- ✓ rolului important pe care îl deține parteneriatul real și deschis între educatori și părinți.

Noul *rol al educatorului* este de a fi un partener al copilului în interacțiunea acestuia cu mediul în scopul de a-l însuși și a-l transforma. El trebuie să asigure șanse egale pentru toți copiii, să respecte drepturile lor personale și sociale, să le asigure confortul emoțional, protecția vieții și sănătății lui.

Principalele dimensiuni ale rolurilor și cerințelor îndeplinite de educator:

○ *Rolul de facilitator al învățării* care creează contexte de învățare cât mai variate, cât mai stimulative, cât mai adaptate particularităților individuale ale copiilor, oferind copiilor opțiuni diferite și lăsându-i pe ei să aleagă între ocazii și materiale diverse;

○ *Rolul de observator al progresului copilului*, luând în considerație particularitățile lui individuale, interesele și nevoile lui;

○ *Rolul de a fi reflexiv și empatic* pentru a considera și reconsidera permanent rezultatele observărilor asupra copiilor, a analiza cu atenție și a lua decizii adecvate;

○ *Rolul de a fi flexibil și creativ* în rezolvarea problemelor educaționale cu care se confruntă;

○ *Rolul de acceptare a noului*, a soluțiilor variate și flexibile, care să corespundă nevoilor diverse ale copiilor; flexibilitatea în planificări, decizii și activități;

○ *Rolul de partener real al părinților* - schimbarea informațiilor despre copil pentru a construi o imagine cât mai fidelă despre progresul acestuia, vizite acasă, schimb de experiențe și practici;

○ *Rolul parteneriatul* cadrului didactic cu colegii, cu specialiștii și cu membrii din comunitate care îi pot sprijini efortul educativ [8, p. 11].

○ Conform Curriculumului pentru Educație Timpurie modernizat *competențele generale* au un grad înalt de generalitate și complexitate, se definesc și se formează pe întreaga perioadă a educației timpurii (antepreșcolară 1,5-3 ani și preșcolară 3-7 ani) [3].

Competențele generale aferente educației timpurii corelează cu *competențele transversale* și contribuie la formarea acestora:

- Manifestarea autonomiei și respectului față de sine și ceilalți în diferite contexte;
- Deschiderea spre învățare continuă, manifestând activism, creativitate și responsabilitate;
- Orientarea în sistemul de valori (binele versus răul etc.) în calitate de mic cetățean;
- Manifestarea premiselor necesare la intrare în școala primară: comportament psihosocial, emoțional, autocontrol, abilități cognitive, psihomotorii și de comunicare.

Competențele specifice formate pe domenii de activitate, de regulă, sunt comune pentru etapele educației timpurii (antepreșcolară și preșcolară), în cadrul cărora se abordează integrat activitățile. Ele derivă din competențele generale și se proiectează pe baza taxonomiilor. *Competențele specifice* reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pe care fiecare domeniu de activitate le creează și le dezvoltă pe întreaga perioadă a educației timpurii.

Unitățile de competență (preachiziții) sunt părți constituente ale competențelor. Ele facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape în achiziționarea acestora. Unitățile de competență sunt structurate pe parcursul celor 3 perioade: *1,5-3 ani; 3-5 ani; 5-7 ani*. În comparație cu toate competențele specifice, ele sunt sisteme specifice (analitice), integrând cunoștințe, abilități și atitudini/valori. Prin gradul lor de concretitudine, sunt sugestive pentru selectarea conținuturilor învățării pe diferite domenii de activitate.

Toate competențele vizate în contextul instituției de educație timpurie, oferă copiilor condiții optime pentru învățarea și dezvoltarea lor deplină.

În urma unei analize profunde au fost stabilite ***domeniile de activitate pentru educația timpurie***

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sănătate și motricitate | <input type="checkbox"/> Eu, familia și societatea |
| <input type="checkbox"/> Limbaj și comunicare | <input type="checkbox"/> Științe și tehnologii |
| <input type="checkbox"/> Arte | |

Fiecare domeniile de activitate conține:

- Competențe generale;
- Competențe specifice;
- Unități de competențe;

Exemple de activități. [6, p. 23].

Abordarea *interdisciplinară* constituie intersectarea a două sau mai multe domenii de cunoaștere de interes comun, modelul de abordare *multidisciplinară* implică rezolvarea unei teme din perspectiva mai multor *domenii de cunoaștere*. Perspectiva integrării *transdisciplinare* constituie o abordare globală a cunoștințelor, deci nu se limitează doar la realizarea unei teme, deoarece organizarea conținuturilor este axată pe demersurile celui care învață, acestea fiind utilizate ca surse de formare la copii a experiențelor de învățare din perspectiva satisfacerii intereselor cognitive.

Pentru a conferi o eficiență sporită procesului educațional, e nevoie de valorificat potențialul fiecărui copil, iar cunoașterea profilului de formare a personalității copilului preșcolar va asigura acest deziderat. Astfel, că *profilul de formare al personalității copilului de la grădiniță la școală* va include următoarele imperative [8, p. 34].

Participarea la convorbiri;

Expunerea coerentă a caracteristicilor referitoare la obiecte, persoane, evenimente din experiența proprie;

Redarea conținutului unor texte de volum mic, formulând întrebări și răspunsuri;

Identificarea limbajului oral, scris, efectuând analiza sonoră;

Identificarea sunetului și literii alfabetului român;

Gruparea, ordonarea, compararea unui grup de obiecte;

Înțelegerea numerelor, cifrelor, operațiilor de adunare, scădere, simbolurilor matematice;

Demonstrarea interesului pentru explorarea obiectelor vii, nerte;

Corelarea schimbărilor din natura vie, nertă, a responsabilităților pentru mediu;

Manifestarea capacității de a exprima unele idei, emoții prin mijloace artistice, dispunând de creativitate expresivă și sentimente estetice;

Manifestarea deprinderilor de igienă individuală, de grup, va tinde spre o alimentație sănătoasă, va demonstra abilități elementare de autoajutor [8, p. 34-35].

Cel mai important efort al instituției de educație timpurie, este aplicarea cu succes a procesului de formare al copiilor, conform Curriculumului modernizat centrat pe competențe.

Toate aceste eforturi se concretizează în:

➤ realizarea unei noi proiectări didactice, pe domenii de activitate și competențe, cu respectarea cerințelor metodologice specifice, urmărindu-se, în cadrul activităților de dezvoltare, adecvarea corespunzătoare a conținuturilor și activităților la unitățile de competență;

➤ adaptarea modului de desfășurare a activităților de dezvoltare la competențele intenționate, implicit elaborarea temelor și a proiectelor didactice;

➤ procese complexe de analiză privind definirea și alegerea criteriilor de performanță necesare realizării formelor de evaluare, inclusiv pentru diferite niveluri de performanță;

- oferirea setului de rezultate finale și informarea copiilor asupra așteptărilor finale.

Concluzii: Împlimentarea curriculumului pentru educație timpurie modernizat are ca scop dezvoltarea competențelor necesare copiilor, pentru ca acești copii să crească sănătoși, activi, dornici de cunoaștere, independenți, creativi, cu inițiativă, capabili să stabilească interacțiuni sociale cu copiii și adulții, să se exprime liber, să știe să coopereze, să gândească critic și creativ, să facă alegeri corecte, să fie responsabili. În acest sens, managerii și cadrele didactice trebuie să posede anumite competențe și să influențeze ritmul și calitatea dezvoltării copilului ca personalitate.

Bibliografie

1. Anghelache, V., Barna, I., Bențea, C. Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță. Ghid pentru examenele de definitivat și grade didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2017
2. Bulat, G., Gânu, D. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Lumos Foundation Moldova. Chișinău: Tipografia Bons Offices, 2015
3. Cadrul de referință al educației timpurii. / coord.: Guțu Vl. și Vrânceanu M. [et. al.]. Aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum, 25 octombrie 2018, MECC, Chișinău: 2018
4. Curriculum pentru educație timpurie. MECC.al Rep. Moldova, Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 128 p.
5. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie, CHIȘINĂU, 2019
6. Duminiță, S., Dascal, A. Metodologia proiectării curriculare a activităților în instituțiile de educație timpurie. Ghid teoretico-metodologic pentru cadrele didactice. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017
7. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, aprobate de către CNC, 25 octombrie 2018.
8. Vrânceanu, M. (coord.) Metodologia de monitorizare/evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare. Aprobate la CNC la 19.12.2018

MANAGERUL EDUCAȚIONAL – MODEL DE INOVARE ȘI PERFORMANȚĂ

GUȚU Andrei, președinte al Institutului de Management Japonez,
Republica Moldova

Rezumat. *În ziua de azi, managerul educațional este mai mult decât un conducător, iar responsabilitățile lui țin de capacitatea de a îmbunătăți, de a pune în funcțiune și de a interveni în activitatea unei instituții școlare care are un impact social major. Pentru a asigura un management performant, conducătorii instituțiilor de învățământ trebuie să dețină cunoștințe avansate, calități excelente, experiență bogată și să dezvolte colegilor trăsături de comportament așa ca: principialitatea, receptivitatea, politețea, ținuta corectă, moralitatea. O bună conducere poate contribui cu siguranță la îmbunătățirea randamentului școlar prin antrenarea motivării, participării și coordonării cadrelor didactice.*

Abstract. *Today, the education manager is more than a leader, and his responsibilities are about the ability to improve, to put in place and to intervene in the work of a school institution that has a major social impact. In order to ensure efficient management, the leaders of educational establishments must have advanced knowledge, excellent qualities, rich experience and develop behavioral traits to their colleagues such as: Principles, receptiveness, politeness, correct behavior, morality. Good leadership can certainly help to improve school performance by driving motivation, participation and coordination of teachers.*

Cuvinte-cheie: *Management, performanță, îmbunătățire, motivare, siguranță, calitate.*

Keywords: *Management, performance, improvement, motivation, safety, quality.*

Introducere. Investiția în educație și în formarea oamenilor este cea mai rentabilă pentru dezvoltarea unei societăți pe termen lung. De aceea instituțiile de învățământ și de educație, precum și cele de cercetare științifică trebuie privite ca instituții strategice pentru destinul național. Performanțele noastre vor fi determinate în primul rând de competența și pregătirea oamenilor, de felul lor de a munci, de capacitatea structurilor instituționale, de a valorifica eficient acest potențial. Politica managerială a unei unități școlare din învățământul preuniversitar trebuie să vizeze transformarea instituției școlare dintr-o organizație de tip birocratic într-una de tip postmodern (organică, flexibilă, debirocratizată), în care poate înflori inovația, tranziția de la o organizație inertă și capabilă să-și gestioneze propria dezvoltare, spre una inovatoare, capabilă să absoarbă și genereze lucruri noi și utile.

Managerul școlii trebuie să sprijine eforturile de schimbare, să pună accentul pe formarea echipei manageriale și pe dezvoltarea unei viziuni comune asupra unor probleme cu care se confruntă

școala. Succesul unei unități de învățământ depinde de calitatea resurselor umane, de modul în care managerul școlar sprijină eforturile de schimbare.

Rolurile și calitățile managerilor educaționali. Există un șir de roluri ale managerului în care pot fi încadrate activitățile acestuia. Cele mai importante sunt stabilite în trei mari categorii: elaborarea deciziilor, prelucrarea informațiilor și angajarea în relații interpersonale. Managerul își pune în valoare calitățile intelectuale atunci când identifică probleme, găsește de soluții inovatoare, identifică parteneri etc. Calitățile managerilor școlari pot fi grupate în patru categorii: intelectuale, antreprenoriale, psihosociale și interpersonale. Un management educațional de calitate cuprinde mai multe calități intelectuale, cum ar fi: Gândire logică, creativitate, capacitate de conceptualizare, capacitate de diagnoză; Antreprenoriale: capacitate de decizie, persoană proactivă; psihosociale: Autocontrol, spontaneitate, obiectivitate în perceperea și judecarea altora, autoevaluare corectă, rezistență fizică și psihică, adaptabilitate; interpersonale: încredere, centrarea pe dezvoltarea celorlalți, capacitatea de a-i influența pe ceilalți, capacitatea de a asculta și de a lua în considerare și alte păreri decât cele proprii, comunicare facilă, atitudine pozitivă, capacitatea de a controla procesele de grup [4].

Eforturile de îmbunătățire a școlii se bazează foarte mult pe un management de calitate. Managerii unităților de învățământ sunt însărcinați cu stabilirea unei viziuni clare pentru îmbunătățirea școlii și inițierea schimbării pentru a stimula inovația, pentru a asigura învățarea elevilor și pentru a crește gradul de promovabilitate. Managerul unității de învățământ are un rol hotărâtor în ceea ce privește dimensiunea performanțelor obținute de unitatea școlară. Modalitatea în care managerii își exercită atribuțiile ce le revin în planificarea, organizarea, antrenarea și coordonarea activității din unitatea școlară se reflectă în modul în care managerul gândește și acționează. Un manager trebuie să fie flexibil, astfel încât să se poată adapta la schimbările permanente, iar stilul managerial trebuie să-i permită o conducere autoritară, dar comunicativă, bazată pe ample cunoștințe manageriale și administrative. Un director trebuie să dețină cunoștințe teoretice, experiență practică, informații suficiente, cunoștințe minime de pedagogie, psihologie, sociologie, economie, drept, administrație, completate cu solide cunoștințe manageriale în cazul nostru al școlilor. Dar numai cunoștințele de specialitate nu sunt suficiente atunci când probleme care apar sunt variate, iar schimbările sunt din ce în ce mai frecvente. Aici trebuie să dea dovadă de un talent managerial care presupune o flexibilitate deosebită completată cu experiență și „simț” managerial sau organizatorico-administrativ [5].

În funcție de contextul concret, managerul va adopta stilul corespunzător, respectând regulile de bază ale managementului participativ, reguli care pot fi sintetizate în următoarele direcții: atitudinea prospectivă a managerului, promovarea relațiilor implicative în colectiv, cultivarea spiritului de echipă, cunoașterea problemelor unității școlare, adaptarea principiilor și metodelor de

management la specificul școlii, utilizarea eficientă a resurselor umane și materiale, aplicarea tehnicii elaborării deciziilor, comunicarea, aplicarea și evaluarea deciziilor, cooperarea cu factorii implicați în conducere, prevenirea și evitarea deciziilor incorecte, stabilirea priorităților, capacitatea de inovare și adaptare la sisteme noi. Nici trăsăturile de personalitate și calități morale nu pot fi evitate, acestea fiind importante pentru un manager bun în instituția de învățământ, cum ar fi: temperament echilibrat, fermitate, hotărâre, responsabilitate socială, spirit de dreptate, tact în relațiile cu personalul din subordine, comportament civilizată, amabilitate, generozitate și încredere în oameni [7, p. 14].

Managerul își pune în valoare calitățile intelectuale atunci când identifică probleme, găsește de soluții inovatoare, identifică parteneri și clienți posibili, precum și când descifrează mișcările organizațiilor concurente. Un manager de calitate se respectă pe sine, își cunoaște propria personalitate, este echilibrat, flexibil, are încredere în sine și dovedește spirit de colaborare; de asemenea, managerul este deschis către ceilalți, arată interes și respect sincer pentru parteneri, știe să comunice cu oamenii (e foarte important să fie capabil să poarte un dialog), le acordă încredere, are voință și capacitate de lucru în echipă, are perspectivă, adică știe ce se întâmplă la nivelul întregii organizații, are putere de concentrare asupra chestiunilor esențiale, nu pierde din vedere obiectivele și rezultatele și își asumă răspunderea pentru deciziile pe care le-a luat [4].

Pentru a fi un manager eficient în instituțiile de învățământ, e nevoie de o concepție largă asupra educației și instruirii, o înțelegere clară a funcției și rolurilor manageriale derivate, a punerilor în aplicare pentru variatele situații educaționale [6, p. 4].

Relaționarea eficientă a managerului școlar în mediul educațional sau în afara acestuia este garantată de dezvoltarea și capacitatea de a folosi, în rezolvarea problemelor, următoarele categorii de competențe:

1. Competențe de comunicare și relaționare;
2. Competențe psihosociale;
3. Competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale;
4. Competențe de conducere / coordonare și organizare;
5. Competențele de evaluare;
6. Competențele de gestionare și administrare a resurselor;
7. Competențe care vizează dezvoltarea instituțională [7, p. 11].

Calitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege, este deosebit de importantă pentru un manager. Această calitate este necesară la orice nivel al managementului, o relație onestă și bazată pe înțelegere reciprocă. De asemenea, pentru obținerea performanței managerul trebuie să găsească cele mai bune căi de comunicare cu alții, astfel încât să fie înțeles și ascultat. Între abilitatea de a comunica și cea de a conduce există o strânsă legătură. Modul de a comunica al managerului îi atrage pe oameni și le dă energie în scopul aderării la o viziune. Managerul competent este acela care

reuşeşte să comunice angajaţilor această fuziune dintre muncă şi plăcere. Diferitele stiluri manageriale implică şi diferite modalităţi de comunicare [3, p. 510].

Managerul educaţional în calitate de agent al schimbării. Managerul bun va identifica rapid după numirea în post specificul activităţii pe care o va îndeplini şi va fi conştient că, de fapt, are de-a face cu un proces continuu. Din acest motiv, fişa postului trebuie privită doar ca pe un punct de plecare şi nu ca pe un document imuabil. În plus, fişa postului nu conţine indicatori clari privind prioritatea activităţilor. A întocmi o descriere a postului perfectă care să cuprindă toate situaţiile posibile şi modul în care angajatul trebuie să reacţioneze este ceva irealizabil din raţiuni practice (nu putem cunoaşte toate situaţiile posibile, nu dispunem de informaţii exhaustive, nu există timp suficient etc.). La cele spuse mai sus vom adăuga faptul că managementul trebuie privit în contextul contradicţiilor, presiunilor şi schimbărilor zilnice, al permanentelor interacţiuni cu oameni de la diferite niveluri, din interiorul şi din exteriorul organizaţiei. Managerii trebuie să simtă pulsul evenimentelor din afara propriului departament, din afara propriei organizaţii, numai astfel organizaţia îşi va putea realiza misiunea şi îndeplini scopurile propuse. Din aceste motive, dezvoltarea managerială trebuie să constituie o prioritate a strategiilor şi politicilor de dezvoltare instituţională, la nivel de sistem, dar şi la nivelul fiecărei unităţi şcolare în parte [2, p. 80].

Liderul educaţional setează direcţia şcolii şi dezvoltă o organizaţie de învăţare şi care învaţă. Este el însuşi un model de schimbare şi de învăţare pe tot parcursul vieţii şi se asigură că există învăţare atât la elevi cât şi la personalul şcolii. Construieşte o relaţie sănătoasă cu comunitatea, atrage resursele materiale şi umane necesare învăţării şi conectează resursele existente la contexte de învăţare eficiente [8, p. 8].

Dezvoltarea în domeniul managerial trebuie privită ca un proces îndelungat desfăşurat pe întreaga durată a carierei, implicând formare specializată, efectuată atât în cadrul organizaţiei cât şi în afara ei. De aceea, dezvoltarea managerială constituie o componentă integrantă a planului strategic al organizaţiei, având în vedere şi tendinţele majore care au putut fi identificate în teoria şi practica managementului în ultimele decenii [2, p. 80].

Managementul educaţional participativ. Un lucru bun pentru managerii educaţionali şi instituţia de învăţământ pe care o conduce este managementul educaţional participativ. De aproape un deceniu, compania Toyota a introdus proceduri de implicare a angajaţilor în luarea deciziilor şi de luare în considerare a sugestiilor. Ca urmare, echipa managerială a companiei primeşte anual în jur de 2 milioane de sugestii şi idei şi aproximativ 95% dintre acestea sunt puse în practică de companie. Rezultatul? Toyota este una dintre companiile de succes ale lumii şi are o rată de creştere şi dezvoltare impresionantă.

Necesitatea de promovare a managementului participativ este generată, în primul rând, de complexitatea mereu crescândă a fenomenelor, de rapiditatea schimbărilor sau multiplicarea

numărului de factori care influențează mecanismul managerial al organizațiilor. În aceste condiții, este dificil pentru conducătorul individual, oricât de capabil ar fi, să optimizeze deciziile strategice sau unele decizii tactice importante. Managementul participativ este o formă de conducere în care angajații sunt implicați activ în procesul de luare a deciziilor. Managerii care o practică: valorizează capitalul intelectual și emoțional al angajaților, înțelegând și apreciind valoarea ideilor, conceptelor și gândirii acestora; își dau seama că membrii personalului sunt facilitatorii direcți în relația cu clienții și le cunosc cel mai bine nevoile și așteptările. În managementul participativ, managerii desemnați au responsabilitatea finală pentru luarea deciziilor și răspunderea pentru ele, dar membrilor personalului care sunt afectați de acele decizii li se cere în mod activ să furnizeze observații, analize, sugestii și recomandări în procesul executiv de luare a deciziilor. În cazul organizației școlare, managementul poate fi exercitat într-o optică individuală, când funcțiile acestuia sunt realizate individual, de conducători situați la diferite niveluri ierarhice sau într-o viziune participativă, când deciziile importante sunt adoptate prin participarea sau consultarea colaboratorilor și a altor factori interesați – elevi, părinți, comunitatea locală. Managementul participativ este benefic atât pentru organizație, cât și pentru personalul acesteia deoarece participarea la procesul de luare a deciziilor: acționează ca o forță care motivează personalul să atingă scopurile și obiectivele organizației; este o modalitate sigură de a păstra în organizație persoanele cele mai bine pregătite și talentate care sunt mândre că au un cuvânt de spus în ceea ce privește conducerea organizației; crește performanța angajaților care, datorită faptului că lucrează într-un anumit confort psihologic, sunt mult mai motivați să comunice și să găsească soluții [1, p. 48].

Concluzii. Managerul din domeniul educațional trebuie să pună permanent accentul pe motivația interioară, pe programele foarte puternice de formare continuă a personalului, pe dorința de autodezvoltare a persoanei umane și pe standardizarea riguroasă a performanțelor așteptate și stabilirea coerenței bazate pe conștiința scopurilor comune ale diferiților parteneri, în locul celei bazate pe comandă și control.

În contextul societății moderne managementul educațional are o semnificație deosebită constituită dintr-un ansamblu de organizații care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenței umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anumită distribuție a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele.

O soluție bună pentru îmbunătățirea managementului educațional ar fi crearea unei academii de leadership în domeniul educației. Această practică există în unele state europene și permite atât acordarea de calificări formale, cât și creșterea calității formării. Alternativ, există posibilitatea dezvoltării unor hub-uri regionale de formare în domeniul managementului educațional.

Conducerea eficientă poate contribui cu siguranță la îmbunătățirea randamentului școlar prin antrenarea motivării, participării și coordonării cadrelor didactice care ar putea avea un impact mai mare asupra dezvoltării elevului.

Bibliografie

1. Tîrcă, A. Management educațional. Ed. Millenium Design Group. București, 2011. 177 p.
2. Dezvoltarea profesională a personalului de conducere al unităților școlare de nivel preuniversitar printr-un program complex de consiliere și asistență în mediu online. Institutul de Științe ale Educației. București, 2012. 293 p.;
3. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția a III-a, 08 mai 2020. Bălți, 2020. 732 p.;
4. Rolurile și calitățile managerilor școlari. <https://didactform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-pentru-dezvoltarea-unui-management-institutional-antreprenorial-de-calitate-in-scoli-defavorizate/rolurile-si-calitatile-managerilor-scolari>;
5. Ivan, I. C. Portretul managerului ideal al unei instituții de învățământ preuniversitar. <https://revistaprofesorului.ro/portretul-managerului-ideal-al-unei-institutii-de-invatamant-preuniversitar/>;
6. Rusu, E., Pogîlă, L. Rolurile manageriale ale cadrului didactic din instituțiile de educație preșcolară. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/208-212_8.pdf;
7. Berezovski, R., Dimitrescu, M., Jianu, M.M., Naghi, E.A. Suport de curs. Modulul 1: Managementul activității unității de învățământ. http://www.isj-db.ro/static/files/Suport_de_curs_-_Modulul_1_Management.pdf;
8. Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România. Ministerul Educației Naționale. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>.

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

LUPU Valentina Gabriela, profesor pentru învățământ preșcolar,

Grădinița PP nr. 24. Iași, România

Rezumat. *Activitatea managerului este considerată ca fiind foarte importantă pentru funcționarea eficientă a organizației școlare, fapt pentru care eficiența activității managerului probează competența acestuia. Prin urmare, performanțele oricărui manager depind de nivelul de pregătire managerială, de capacitatea și disponibilitatea de a se implica în problemele cu care se confruntă organizația, care așteaptă din partea lui suport fizic și moral, decizii corecte, deschidere spre noutate.*

Summary. *The activity of the manager is considered to be very important for the efficient functioning of the school organization, fact for which the efficiency of the activity of the manager proves its competence. Therefore, the performance of any manager depends on the level of managerial training, the ability and willingness to get involved in the problems faced by the organization, which expects from him physical and moral support, correct decisions, openness to novelty.*

Cuvinte cheie: *manager educațional, lider, competență profesională*

Keywords: *educational manager, leader, professional competence*

I. Roluri și competențe specifice managerilor educaționali- eficiența în activitatea didactică.

Competența profesională a cadrelor didactice este considerată de unii autori ca fiind „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorilor, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate ...) iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [6].

În literatura de specialitate sunt precizate trei categorii generale de competențe necesare oricărui manager, fie că este vorba de manageri de nivel superior, mediu sau inferior:

➤ *competențele conceptuale* care fac referire la capacitatea managerului de a privi organizația ca întreg, capacitatea decizională și de gândire strategică etc;

➤ *abilitățile umane* vizează capacitatea managerului de a relaționa cu oamenii, de a-i motiva, de a realiza o comunicare eficientă, capacitatea de a menține și dezvolta cooperarea în cadrul unui grup și de a contribui la rezolvarea conflictelor;

➤ *competențele tehnice* constă în capacitatea de cunoaștere și utilizare a metodelor, tehnicilor și echipamentelor necesare desfășurării unor activități derulate în cadrul instituției [11].

În lucrarea *Managers of the year 2000* sunt enumerate câteva dintre trăsăturile cele mai importante ale unui manager: caracterul, spiritul de inițiativă, receptivitatea, devotamentul, flexibilitatea și inteligența, puterea de convingere [7].

Făcând referire la managerul- profesor, acesta își creează condițiile necesare pentru reușita activităților didactice care nu se rezumă doar la predare-învățare-evaluare ci și la modul în care acesta relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare. Intervenind astfel în orientarea evoluției lor generale, ca figură centrată pe elevi, profesorul poate îndeplini următoarele *roluri*:

➤ planifică activitățile cu caracter instructiv-educativ sub forma proiectării didactice, determină și fixează sarcinile și obiectivele pe diferitele niveluri funcționale, își structurează conținuturile esențiale, își programează acțiunile;

- organizează activitățile clasei, stabilește programul muncii instructiv-educative;
- comunică informații variate;
- conduce activitatea desfășurată în clasă, direcționând procesul formării elevilor;
- coordonează activitățile, sincronizează realizarea obiectivelor, armonizează stilurile și ritmurile, încheagă colectivul, previne influențele negative;
- motivează elevii prin diverse forme de întărire pozitivă și negativă;
- consiliază elevii în activitățile școlare și în cele extrașcolare;
- controlează evoluția elevilor în raport cu obiectivele procesului didactic;
- evaluează măsura în care scopurile instructiv-educative au fost îndeplinite [5].

Așadar, prin intermediul acestor comportamente, „profesorul influențează managerial activitatea instructiv- educativă, cu efecte directe asupra calității, eficienței și eficacității actului didactic” [3].

Se remarcă astfel interdependența între competență și performanță apreciindu-se că „un manager competent, profesionist, adoptă decizii de calitate (fundamentate științific, oportune, împuternicite, integrate, complete), utilizând instrumente manageriale moderne, din ce în ce mai sofisticate, într-un context cultural cât mai permisiv” [12].

II. Managerul și liderul instituției de învățământ- rolul și influența acestuia asupra eficacității și eficienței activității didactice a profesorilor

Managerul reprezintă persoana care orientează, coordonează și dirijează activitatea membrilor unei organizații spre îndeplinirea obiectivelor stabilite și care totodată, prin funcția de conducere pe care o deține, condiționează derularea corespunzătoare a componentelor procesului de management: previziunea, organizarea, coordonarea, antrenarea, controlul și evaluarea, influențând în mod direct, prin activitatea și deciziile lui, acțiunile și comportamentul altor persoane [8].

Totodată, rolul conducătorului a devenit mult mai complex, „el trebuie să dispună de știința și competența de a produce împrejurările în care cei mai capabili oameni să-și poată realiza aptitudinile,

să-și poată coordona eforturile, rămânând anjajați față de scopurile organizaționale și integrându-și eforturile astfel încât nici unul dintre aceștia, lucrând singur, nu le-ar putea depăși” [2].

Un manager din cadrul unei instituții de învățământ este considerat eficace atunci când reușește să ducă la îndeplinire obiectivele propuse. Eficacitatea activității manageriale depinde însă și de implicarea celorlalte cadre didactice în procesul de implementare a strategiei adoptate și se probează prin rezultatele obținute de cadrele didactice în particular și de rezultatele instituției de învățământ în general. Unii autori de specialitate situează pe poziția de manageri acele persoane, care dispun de autoritatea de a adopta decizii prin care sunt angajate și consumate anumite resurse, în vederea atingerii scopurilor propuse, decizii care pot fi luate arbitrar, pe baza intuiției sau pe baza cunoștințelor, principiilor, experienței managerului.

În esență, managerul este considerat „liantul, catalizatorul, forța ce conduce schimbarea, coordonarea și controlul într-o organizație”, sarcina lui fiind crearea unei ambianțe „în care activitatea să fie orientată astfel încât membrii să contribuie la obiectivele grupului cu cel mai scăzut volum al unor resurse disponibile ca bani, timp, efort, disconfort și materiale” [13].

Așadar, managerul unei instituții de învățământ este un model comportamental, profesional și atitudinal pentru celelalte cadre didactice, ce își dezvoltă un stil propriu de conducere, corelat cu personalitatea, pregătirea, experiența sa și situația concretă în care trebuie să acționeze. Prin acțiunile sale, el trebuie să încurajeze creativitatea, schimbarea, dezvoltarea capacităților profesionale ale cadrelor didactice precum și implicarea acestora în realizarea obiectivelor instituției.

De multe ori, termenii de *lider* și *manager* sunt considerați sinonimi deoarece ambii se referă la *cel care conduce*. În lucrarea *On Becoming a Leader* [1] sunt enumerate următoarele diferențe între manager și lider:

- Managerul administrează - Liderul inovează;
- Managerul e o copie -Liderul e un original;
- Managerul menține - Liderul dezvoltă;
- Managerul pune accentul pe sisteme și structură - Liderul pune accentul pe oameni;
- Managerul se bazează pe control - Liderul se bazează pe încredere;
- Managerul are o vedere cu precădere pe termen scurt - Liderul are o vedere pe termen lung;
- Managerul răspunde la întrebări precum: unde? cum? - Liderul răspunde la: ce anume? și de ce?
- Managerul se orientează permanent în funcție de rezultatele imediate - Liderul se orientează după rezultatele pe termen mediu și lung;
- Managerul imită - Liderul creează;
- Managerul face lucrurile cum trebuie - Liderul face lucrurile care trebuie.

Se remarcă ideea că liderul se bazează pe relaționare și pe legăturile care se stabilesc între cel care conduce și angajați, astfel încât, eficiența conducerii depinde în mare măsură de capacitatea liderului de a construi și menține această relaționare, care trebuie să îi motiveze pe angajați în realizarea obiectivelor stabilite. O relaționare eficientă se desfășoară în condițiile unei comunicări de calitate, care nu trebuie să fie superficială, de complezență, ci solicită din partea liderului o sporită atenție în elaborarea mesajului și la modul de expunere și convingere a angajaților [10]. „Liderul eficient trebuie să fie în stare să se descurce, să atingă scopurile individuale, de grup și organizaționale. Eficacitatea liderului este în mod tipic măsurată prin atingerea unuia sau a unei combinații din aceste scopuri. Indivizii îl pot percepe pe lider ca fiind eficient sau neeficient în funcție de satisfacțiile pe care ei le obțin în urma muncii prestate” [4].

Prin urmare, eficiența unui lider se fundamentează pe o comunicare bazată pe încrederea pe care acesta trebuie să fie în stare să o câștige din partea grupului, pe construirea unor relații pozitive în cadrul grupului, care să le ofere membrilor acestuia motivația și satisfacția propriilor performanțe cu impact asupra creșterii eficienței activităților desfășurate.

Bibliografie

1. Bennis, W. *On Becoming a Leader*, 1998
2. Bennis, W., Thomas, J. M. *The Management of Change and Conflict: Selected Readings*. Penguin, 1972;
3. Gherguț, A. *Management Educațional*. Iași: Editura Polirom, 2007;
4. Gibson, I., D. *Fundamentals of Management*. McGraw-Hill Professional Publishing, 1997;
5. Iucu, R. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom, 2006;
6. Jinga, I. *Managementul învățământului*. București: Ed. A.S.E, 2001;
7. Newman, W., H. *Managers for the year 2000*. Editura Nataraja Upadhy, 2001;
8. Petrovici, V. *Stiluri de conducere și eficiența managementului*. București: Ed. Economică, 2001;
9. Roșca, C. *Liderul transformațional-carismatic-Competențe emoționale și valori*. București: Tritonic, 2015;
10. Tudorică, R. *Managementul educației în context european*. București: Ed. Meronia, 2006;
11. Verboncu, I.; Zalman. *Management și performanțe*. București: Ed. Universitară, 2005;
12. Zăvăleanu, M. *Management și comunicare*. Ed/ Universității din Craiova, 2004;

FORMAREA COMPETENȚELOR DE SPECIALITATE PRIN INTERMEDIUL METODELOR MODERNE LA DISCIPLINILE ECONOMICE

MARCOCI-DIMA Andreea, doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul tratează aspecte legate de procesul de predare-învățare prin intermediul metodelor moderne, în cadrul instruirii școlare. Aplicarea metodelor moderne reprezintă strategiile cele mai frecvent utilizate de către profesori în activitățile centrate pe elev, astfel acestea permit subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat și formarea competențelor de specialitate. Activitățile de învățare individuale sau cooperante în care sunt folosite metodele moderne de predare-învățare sunt cele care pot conduce cu ușurință la formarea competențelor, și nu doar simpla transmitere de informații de către profesor.*

Abstract. *The article deals with aspects related to the teaching-learning process through modern methods, within the framework of school instruction. The application of modern methods represents the most frequently used strategies by teachers in student-centered activities, so they allow the subject of learning a direct contact with the studied material and the formation of specialized competences. The individual or cooperative learning activities in which modern teaching-learning methods are used are those that can easily lead to the formation of competences, and not just the simple transmission of information by the teacher.*

Cuvinte cheie: *elev, profesor, competențe, metode moderne, învățare*

Keywords: *student, teacher, competences, modern methods, learning*

Cuvântul „competență” face parte din categoria termenilor care deși s-a impus rapid, necesită o analiză profundă (dată fiind complexitatea sa structurală și dificultatea formării sale). Cu atât mai mult acest lucru se impune în științele educației, unde a generat, de la bun început, incertitudini lexicale și controversate [1].

Competența este definită în dicționare ca fiind: capacitatea unei persoane de a se pronunța asupra unui lucru, în baza unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; un ansamblu de informații teoretice și practice; capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a face ceva, aptitudine, calitatea unui individ de a exercita anumite atribuții.

Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI analizează misiunea educației în relație cu problematica lumii contemporane și propune o regrupare a principalelor achiziții ale tânărului din noul mileniu, concretizată în 4 piloni, respectiv 4 categorii de metacompetențe: a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii (și să devii) [2].

În acord cu aceste tendințe, Consiliul Național pentru Curriculum, prin materialele suport pe care le-a elaborat, propune interpretarea rezultatelor elevilor de liceu ca performanțe, înțelese în termeni de competențe și capacități. Competența reprezintă un rezultat complex structural, realizat pe termen lung (semestru, an de studiu, ciclul curricular). Natura sa își identifică specificul la confluența dintre un sistem de cunoștințe și deprinderi care, în unitatea și interacțiunea lor conferă posesorului posibilitatea de a identifica și rezolva în contexte diferite probleme caracteristice unui domeniu la parametri calitativi superiori [3].

În opinia lui Legendre, caracteristicile cheie ale noțiunii de competență sunt:

- Competența nu se manifestă nici odata direct;
- Competența este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- Competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- Competența este construită și evolutivă;
- Competența are o dimensiune metacognitivă;
- Competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă.

O competență are două structuri interdependente, care se condiționează una pe cealaltă și au caracter integrativ: a) *structura internă*, care cuprinde componentele și relațiile competenței, respectiv disponibilitatea individului de a acționa competent, astfel din punct de vedere intern competența este un sistem integrativ format din următoarele componente: *cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudini*; b) *structura externă (contextuală)* care cuprinde componentele și relațiile din cadru în care se manifestă aceasta, astfel deosebit următoarele componente: sarcina de lucru/învățare, situația și contextul [4, p. 20].

Aceste structuri împreună formează *modelul competenței*, acestea ar trebui considerate ca factori ai competenței: *interni și externi*.

a. *Structura internă a competenței* este un sistem integrativ format din mai multe tipuri de componente: cunoștințe, capacitățile, abilități, atitudini, aptitudini [5, pp. 30-32].

- *Cunoștințele* sunt reprezentări organizate despre real sau despre acțiunea asupra realului. În psihologia cognitivă se disting trei tipuri de cunoștințe: declarative, procedurale, condiționale și o categorie supraordonată, metacunoștințele.

- *Capacitățile* sunt puterea și calitatea individului care-i permit să efectueze operații, activității, să aibă anumite relații și comportamente sociale.

- *Abilitățile* conform dicționarelor este o însușire sinonimă cu îndemânarea, iscusința, priceperea, dibăcia, măiestria, priceperea, este capacitatea de a face totul cu ușurință, cu ingeniozitate și finețe.

- *Aptitudinile* reprezintă însușirea psihică individuală (dispoziție naturală) care condiționează îndeplinirea în bune condiții a unei acțiuni.

b. *Structura externă* a competenței cuprinde sarcina de lucru, situația și contextul.

- *Sarcina de lucru* este o misiune dată sau propusă cuiva cu un anumit scop, în vederea realizării unei acțiuni, cu sensul de îndatorire, sarcină este *obligatorie*. Rezolvarea sarcinii necesită efectuarea de către o persoană a unui ansamblu de operații pentru obținerea unui rezultat sau produs identificabil și evaluabil de sine stătător. Pentru formarea sau dezvoltarea unei competențe sarcina de lucru poate fi rezolvarea unei probleme, răspunderea la o întrebare, realizarea unui produs etc. Sarcinile complexe sunt esențiale în dezvoltarea și în evaluarea competențelor.

- *Situația de învățare* reprezintă condițiile în care persoana, individul sau un grup, efectuează sarcina sau rezolvă problematica și exercită competența. Acesta este un ansamblu de resurse externe combinate și integrate cu resursele interne care asigură configurația pe care acțiunea competentă le poate valorifica.

Pentru a rezolva o sarcină complexă, elevul va mobiliza resurse interne și, la nevoie resurse externe. El este determinat să selecteze din baza proprie de cunoștințe, să mobilizeze în totală libertate un ansamblu de resurse interne specifice unei competențe, să le structureze și să le integreze.

Resursele externe pot fi asigurate de profesor sau pot avea alte surse de proveniență. Într-o situație de integrare pentru formarea competenței pot fi necesare trei categorii de resurse externe: [6]

▪ *Condiții tehnico-materiale și logistice:* unelte, instrumente, dotări tehnice, materiale, spații de lucru, rețele de comunicare etc.

▪ *Condiții temporale:* momentul, durata intervalului de timp disponibil, perioada, frecvența, ritmul sau viteza de efectuare a sarcinilor, gestionarea timpului.

▪ *Condiții psihosociale:* modul de lucru, tipul de interacțiuni, sistemul de evaluare și recompensarea realizării sarcinilor.

- *Contextul* este ansamblul de împrejurări care însoțesc un eveniment. Acesta este ansamblul integrativ al condițiilor și interacțiunilor în care se desfășoară o anumită activitate și care influențează direct sau indirect acea activitate.

În viziunea lui I. Cerghit, în analiza contextuală a procesului de predare-învățare, sunt identificate următoarele orizonturi contextuale: *contextul sau mediul didactic imediat* care include: factorii din proximitatea celui care învață; climatul socio-afectiv clasei; împrejurările spațio-temporale conștient create și adecvate producerii instruirii, dispozitivul didactic (strategii, metode, materiale didactice, forme de organizarea activității, rechizite; *contextul instituțional* școlar ca atmosferă psihosocială ce domină școala din punct de vedere pedagogic, administrativ, managerial, arhitectural, natural-geografic, echipament de dotare, condiții igienico-sanitare; *contextul socio-cultural extrașcolar*, ca mediu social, economic și cultural de proveniență a elevilor sau în care funcționează

școala, care influențează atitudinile, mentalitățile, motivațiile, aspirațiile și comportamentele celor care învață [7, p. 136].

Învățământul modern preconizează abordarea unei metodologii axate pe acțiune operatorie, pe promovarea metodelor moderne sau activ–participative care să solicite mecanismele gândirii, inteligenței, inițiativei, spontaneității, imaginației și creativității elevilor, dar și dirijarea, îndrumarea lor, rolul profesorului căpătând noi valențe, depășind optica tradițională prin care era un furnizor de informații. Un principiu didactic important în învățământul modern se referă la participarea conștientă și activă a elevilor în activitatea de învățare. Activ este elevul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mentală de căutare, cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe. Activismul exterior trebuie să servească drept suport material activismului interior, psihic, mental, să devină purtător al acestuia. Elevul trebuie să fie subiect al propriului proces de devenire, de asimilare a informațiilor transmise și de formare a personalității sale.

Metodele moderne aplicate în activitatea de predare - învățare - evaluare, sunt strategii moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, experiențe, cunoștințe. Interactivitatea presupune procesul de învățare bazat pe comunicare, colaborare, care produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul grupului și interacțiunea socială a membrilor acestuia. Implementarea instrumentelor didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic la particularitățile grupului și ale elevului, mobilizare, dorință de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligența de a accepta noul și flexibilitate în concepții.

În organizarea unui învățământ centrat pe elev, profesorul devine coparticipant alături de acesta la activitățile desfășurate, însoțind și îndrumând copilul pe drumul lui spre cunoaștere. Utilizarea metodelor moderne de predare – învățare contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv – educativ, având un caracter activ – participativ și o reală valoare activ – formativă asupra personalității elevului [8]. Predarea este o activitate specifică profesorului, prin care le transmite elevilor un sistem de cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii umane. Utilizarea tehnicilor de lucru activizante determină, în mod pozitiv, schimbarea atmosferei. Intervenția pedagogică a profesorului cu scopul de a construi comunitatea unei clase se poate manifesta în diverse moduri: realizarea investigației asupra conținuturilor, stabilirea de la începutul anului școlar a unor reguli de comportament în clasă în timpul lecțiilor, de comun acord cu elevii, utilizarea activităților de învățare pe echipe, realizarea unui feed-back pozitiv, crearea unei atmosfere viioaie, entuziaste, prietenoase la lecții prin stilul personal al profesorului oferit ca model de comportament.

Organizarea activităților didactice pe echipe prezintă o serie de avantaje care pot conduce la creșterea eficienței actului didactic. Argumentele în favoarea organizării activității în grupuri se referă la: a) dezvoltarea abilităților de comunicare, b) creșterea gradului de implicare în activitate, c) creșterea eficienței învățării, d) dezvoltarea abilităților de cooperare, e) dezvoltarea identității personale, f) schimbarea atitudinii față de mediul educațional școlar.

Pentru atingerea scopurilor propuse, în elaborarea strategiilor didactice bazate pe metode moderne, un rol important revine constituirii grupurilor pentru cooperare în lecție. Coordonarea activităților de grup poate deveni un context favorabil pentru modificarea raportului profesor – elev, față de lecția tradițională în care responsabilitatea principală a profesorului este cea de transmitător a informațiilor. Astfel profesorul este:

- *instructor*, oferind elevilor instrucțiuni clare și precise asupra modului de lucru, sporindu-le astfel atenția, concentrarea și organizarea minții;

- *consultant*, deoarece oferă doar puncte de sprijin pentru elevi, îi orientează eventual spre anumite direcții sau le sugerează ce materiale ar fi potrivite pentru soluționarea problemelor;

- *participant*, fiind recomandat mai mult să răspundă la întrebări sau să sugereze demersuri, decât să indice drumul ce duce la soluție.

Deși învățarea este o activitate proprie, care presupune din partea elevului un efort depus pentru asimilarea și procesarea noțiunilor științifice, nu este mai puțin adevărat că relațiile interpersonale, de grup, au un rol definitoriu în apariția și construirea învățării atât în plan personal, cât și colectiv.

Specific metodelor moderne de predare -învățare este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Interactivitatea presupune atât cooperarea, înțeleasă ca formă motivațională a afirmării de sine, cât și competiția – care este o activitate de natură socială, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți. Ambele implică un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual. Dat fiind permanentul feed-back dintre lumea muncii și lumea școlii, competențele absolvenților sunt indicii ale realizării la un anumit nivel de calitate a activităților, complexe solicitate de un anumit loc de muncă. Educația bazată pe competențe urmărește în esență trei mari obiective: [9]

- să pună accentul pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpânească la sfârșitul fiecărui an și la sfârșitul școlarității obligatorii.

- să dea sens învățării, să îi arate elevului la ce îi servește ceea ce el învață la școală. Abordarea învățării prin competențe îl învață pe elev să se raporteze permanent la situații care au sens pentru el, să se mobilizeze și să utilizeze achizițiile sale în aceste situații.

- să certifice achizițiile elevului în termeni de rezolvare de situații concrete și nu în termenii unei sume de cunoștințe pe care le va uita și de deprinderi pe care nu știe cum să le utilizeze în viața activă. Abordarea prin competențe este un răspuns la analfabetismul funcțional.

În concluzie, se poate aprecia că delimitările conceptuale asupra termenului de competență evidențiază următoarele aspecte comune [1, p. 2]:

- competențele nu sunt ele însele cunoștințe, deprinderi, atitudini sau capacități dar ele mobilizează, integrează astfel de resurse;
- această mobilizare nu este pertinentă decât într-o situație, fiecare situație fiind particulară, distinctă;
- exersarea competențelor se face prin operații mentale complexe, susținute de scheme de gândire, ceea ce permite realizarea unei activități relativ adaptate la situația respectivă;
- *competențele profesionale* se construiesc în formarea profesională, la nivelul practicii cotidiene a unui specialist, în situații concrete de muncă.

Succesul „ieșirilor”, calitatea competențelor depinde de cunoașterea „intrărilor”, respectiv de cunoașterea elevilor și respectarea profilului lor diferențiat, de promovare a acestora.

Încheind, consider că prin integrarea metodelor moderne în activitatea didactică și alternarea lor cu cele tradiționale, sunt demonstrate numeroasele avantaje pe care acestea le oferă, în măsura în care se identifică nevoile reale care pot fi împlinite prin metodele specifice și atât timp cât școala reușește să formeze un elev pentru a învăța să învețe, pentru a învăța prin punere în practică, în scopul pregătirii pentru a face față responsabilităților societății actuale [7].

Bibliografie

1. Chirea, V-G. Despre competență și competențe profesionale.
2. Delors, J. Comoara launtrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000, p. 239, ISBN: 973-683-549-9
3. Cojocariu, V. Teoria și metodologia instruirii. București: D&P, 2004, p. 168
4. Dulamă, M.E. Despre competențe. Cluj-Napoca: Univers. Clujeană, 2011, p. 165.
5. Dulamă, M.E. Didactică axată pe competențe. Cluj-Napoca: Univers. Clujeană, 2011, p. 237.
6. Voiculescu, F. Ghid metodologic de pedagogie universitară. Alba Iulia: 2010, p. 550.
7. Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii., București: Aramis, 2008, p. 400.
8. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chisinau: Combinatul Poligrafic, 2006, p. 176.
9. Roegiers, X. Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck, 2000, p. 308.

VALOAREA EDUCAȚIEI GLOBALE PRIVIND FORMAREA DE CALITATE A LICEENILOR PENTRU VIITORUL ROL PARENTAL

OVCERENCO Nadejda, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Catedra Pedagogie și Psihologie generală,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul abordează problema determinării valorii educației globale privind formarea de calitate a tinerilor pentru parentalitate, este abordat subiectul contaminării potențialului parental al tinerilor contemporani, urmat de elucidarea consecințelor globalizării privind formarea de calitate a liceenilor pentru viitorul rol parental. Sunt propuse modalități de explorare a curriculei școlare privind realizarea educației pentru parentalitate a liceenilor direcționată spre profilaxia efectelor negative ale globalizării.*

Cuvinte cheie: *globalizare, educație globală, valoare, educație de calitate, educație pentru rolul parental.*

Abstract. *The article addresses the issue of determining the value of global education on quality training of young people for parenting, addresses the issue of contaminating the parental potential of contemporary youth, followed by elucidating the consequences of globalization on quality training of high school students for future parenting. Ways of exploring the school curriculum on the education of high school parenting aimed at prophylaxis of the negative effects of globalization are proposed.*

Keywords: *globalization, global education, value, quality education, parenting education.*

Globalismul afectează viața moral-spirituală a familiei contemporane, încercând să universalizeze modelele maritale și cele parentale, dându-se prioritate celor de orientare nefirească. Sub masca toleranței se încearcă a da valoare dragostei homosexuale și a legaliza căsătoriile dintre reprezentanți de același sex. Fenomenul degradării omenirii este din ce în ce mai vizibil. Nu este deloc complicat să ne imaginăm cum va fi lumea peste un sfert de secol - perioadă de renovare a generațiilor, ca să nu mai vorbim de principiile moral-spirituale, care vor regula parentalitatea. Poate se va recurge la clonarea în masă, ca urmare a renunțării tinerilor de a procrea pe cale naturală? Nu credem că va fi soluția optimă. Este deja cunoscut faptul, că clonii sunt sterili. Catastrofa este ireversibilă. Și acest lucru se întâmplă în perioada când purtăm dezbateri despre credință, moralitate, familie armonioasă. Vom menționa, că Republica Moldova, la moment, se opune efectelor globalizării pe dimensiunea familiei și a parentalității, rămânând fidelă modelului clasic al familiei, tradiției și moralei creștine. Și sperăm că familia, cu farmecul său național și obiceiurile populare, să nu renunțe de la valorile maternității și paternității divine sub presiunea globalizării.

Globalizarea îndepărtează particularitățile și schimbă și persoanele și societățile într-o masă amorfă, în timp ce universalitatea respectă particularitățile persoanelor și ale societăților și cultivă

armonia și împlinirea acestora. Globalizarea se prezintă ca fiind dinamică, întrucât se ocupă exclusiv de activitatea exterioară, pe când universalitatea pare statică deoarece întoarce dinamismul său înainte de toate spre omul interior. Astăzi, efortul în vederea globalizării a devenit mai metodic, mai sistematic, mai impersonal, mai nedeslușit. Prin intermediul unei informații metodice și a unei economii controlate sistematic, se încearcă impunerea unei autorități mondiale care nu se interesează de națiuni, de state, de societăți și de persoane, sau se interesează de ele numai în măsura în care ele servesc obiectivelor ei.

Globalizarea semnifică aflarea în același moment într-o multitudine de părți diferite, implicând o translocație. Globalizarea bărbatului și a femeii se exprimă printr-un hibrid multiplu și o relativizare a identităților care permite o împăcare a parentalității divine cu clonarea, acceptarea adopției copiilor de către homosexuali. O asemenea perspectivă presupune o deteriorare a identificării feminine și masculine în favoarea unei concepții lărgite într-un fel de software universal care corespunde unei interpretări translocare.

Procesul de adaptare la o lume globală este un proces lent, care necesită timp pentru reconstruirea unor concepte de gândire, pentru crearea unor modalități de adaptare, pentru reaşezarea unor valori fundamentale. Tranziția în sine, ca orice fenomen social, este o perioadă destul de dificilă pentru fiecare sistem de valori deja conturat. Globalizarea implică o deteriorare a relațiilor interumane cu o deplasare a interesului spre individ, în detrimentul colectivității sau al grupului, motiv pentru care nu se pot menține interesele de grup și nu se pot realiza obiective pe termen lung sau de perspectivă. Ceea ce se poate face pentru a contracara aceste efecte ale globalizării, ar fi formarea la liceeni-viitorii părinți a convingerii că tranziția în sine are o finalitate pozitivă, ca orice fenomen social provoacă dezechilibre, dar în timp, situația se stabilizează.

În această ordine de idei este extrem de utilă informarea liceenilor asupra efectelor globalizării, pentru orientarea valorică autentică în domeniul parentalității. În acest sens programele de formare a tinerilor zilelor noastre pentru viitorul rol parental, pentru profesia de părinte responsabil, sunt extrem de utile. Vom recunoaște responsabilitatea cadrelor didactice privind formarea sistemului valoric al tinerilor în prezent pentru a construi un viitor bazat pe valori perene.

Viziunea asupra sistemului educațional național impune curaj și înțelepciune, astfel încât printr-o analiză prospectivă să alegem cele mai realiste și de preț strategii de acțiune pentru a forma liceenii pentru viitorul rol parental în contextul globalizării și a remedia disfuncțiile care pot apărea în orice domeniu al vieții de familie: relațional, economic, cultural, afectiv; nașterea, creșterea și educarea copiilor. Cauzele disfuncțiilor sunt foarte diferite și vorbesc, de fapt, despre neajunsurile partenerilor: infantilismul partenerilor; lipsa responsabilităților; incompatibilitatea morală, intelectuală, fizică; lipsa sau insuficiența resurselor materiale; starea precară a sănătății; nivelul scăzut al culturii partenerilor; îngustarea sferei de comunicare; gelozia; rivalitatea etc.; lipsa copiilor; atitudinea

negativă față de rudele partenerului; despărțirea de lungă durată a soților / înstrăinarea lor etc.; lipsa dragostei sau incapacitatea de a iubi [3, p. 67].

Analizând starea de lucruri privind fenomenul parentalității, constatăm o impunătoare *devalorizare a prestigiului maternității și paternității*. Această devalorizare este legată de un șir de factori la nivel micro- și macrosocial. Actualmente predomină tipul de familie cu un singur copil și tendința sporită spre nonpaternitate. Acest fapt îl confirmă datele statistice ale situației demografice în Rep. Moldova. Suntem cu toții martorii unui regres alarmant înregistrat la capitolul „natalitate” și a unui „progres” la cel al „mortalității”. [2]. Totodată se fac tot mai vădite așa tendințe ca creșterea numărului nou-născuților abandonați de mame; sporirea numărului de copii nedoriți și condamnați ca urmare a lipsei pleningului familial și al relațiilor conjugale premaritale; majorarea numărului de pruncucideri și avorturi; tendința spre alternativele cuplului marital (concubinaj, mariaj discontinuu); sporirea numărului de persoane contaminate de orientare sexuală nefirească și celor care nu consideră copilul drept valoare supremă umană. Consecințele fenomenelor enunțate asupra conștiinței și comportamentului tinerilor ne impun obiectivul educației de calitate pentru parentalitate cu mult timp înainte ca tânărul să devină părinte. Abandonul educativ privind subiectul respectiv poate „ruina” ritmurile vieții potențialului părinte. Pot apărea contradicții, „izbucniri” interioare ca urmare a pomenirii viitorului părinte într-un mediu devenit mister, ostil a siluirii acesteia prin amestecul celor din jur în atingerea „pulsului omenescului în încheietura sa cea mai caracteristică” [2, p. 23].

Fenomenele enunțate urgentează căutarea ieșirii din extrema timpului de cumpănă. O modalitate de a salva situația poate fi găsită și în instruirea plenară a liceenilor-potențialilor părinți special realizată în cadrul instituțiilor de învățământ. Actualitatea acestei probleme e determinată de faptul că atât sistemul relațiilor sociale, cât și practica educațională nu pune în valoare feminitatea și masculinitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea cu succes a rolului parental.

Mediul educațional existent e orientat spre o educație asexuată. Calitățile altoite artificial tind să predomine asupra celor sublimе, firești. Ultimele sunt umbrite de criteriul valoric denaturat din societate. Rolurile pe care le exercită tinerii în societate adesea provoacă altoirea calităților nespecifice sexului, solicitând comportamente neadecvate. Această tendință impune contracararea devierilor respective. În aceasta și rezidă sarcina societății.

Problema cuceririi identității (în baza noilor identificări împrumutate din modelele socioculturale) se impune în mod dramatic tinerilor. Imaginile familiale care reflectă rolul tradițional al femeii, complet absorbită de maternitate și munca casnică, intră în conflict cu imaginile mediatizate în care femeia apare egală cu bărbatul în relații sociale și politice. Cercetările științifice remarcă faptul că femeile manifestă un grad mai mare de anxietate în dobândirea identității.

Dentificarea parentală are loc în baza multiplelor modele: tradițional, egalitar sau extremist care își are amprenta expectațiilor sociale. Vom menționa, că atât femeia cât și bărbatul zilelor noastre

solicită o participare egalitară a soților într-o cooperare privind, suportul financiar, îngrijirea domestică și îngrijirea copiilor. Ei acced la egalitate și în privința comportamentului sexual și al gratificațiilor, ca și în luarea deciziilor familiale. Prin egalizarea statutului social și a sex-rolurilor, actualmente femeile și-au schimbat radical expectațiile și noțiunile privind căsătoria și maternitatea. Însă nu toate extensiile conceptului egalitarismului de sex-rol sunt împărtășite ca „bune”. Astfel, complicându-se lucrurile la capitolul maternitate, copiii nu mai sunt scopul fundamental în viața multor cupluri moderne [1, p.83].

Actualmente constatăm și lipsa unei educații firești pentru viitoarea parentalitate, cum ar fi cea a interacțiunii fraterne, fapt posibil doar în familiile numeroase. Însă familia contemporană este orientată în cel mai bun caz spre a avea doar un singur copil. Necesitatea realizării unei educații speciale a potențialilor părinți e determinată și de faptul că astăzi sunt *neglijate legăturile tradiționale familiale* grație cărora bunicii transmiteau nepoților, spre exemplu, experiența pentru realizarea pe viitor a rolului parental. Creșterea numărului familiilor de tip monoparental și childfree, de asemenea impune necesitatea formării liceenilor pentru viitorul rol parental. Problema în cauză – educația pentru parentalitate e legată și de factorii schimbării standardului comportamentului noii generații, de valorile acceptate de ea.

Cercetătorii contemporani semnaleză în prezent o tendință clară în comportamentul tinerilor constând în *permisivitate sexuală premaritală*. Ca rezultat, tot mai mulți tineri se angajează în relații sexuale precoce și libertine. Consecințele sexualității pretimpurii trebuie explicate cu mult timp înainte de practicarea relațiilor sexuale.

Alt factor ce impune obiectivul educației pentru parentalitate este cel legat de fenomenul social numit în literatura de specialitate *maternitate adolescentină*. E vorba de tinerele în vârstă de 14-18 ani, care devin mame. Fiind la nivelul unei ignoranțe totale (sub toate aspectele), tânăra mamă-miracol, ciocnindu-se de reale situații, ce țin de semnificația maternitate, în cele mai dese cazuri comite acțiuni inconștiente, nechibzuite, ia decizii pripite, săvârșește infracțiuni, asasinări, pruncucideri cauzate de lipsa dorinței ba și de teama de a fi mamă. Maternitatea adolescentină are un caracter accidental și poate aduce consecințe grave atât tinerei mame cât și nou-născutului. O astfel de situație-critică naște înfățișări de tipul: copii abandonați de mame; persoane maniacale, cu diverse complexe de inferioritate, agresive, cu tulburări de comportament; femei „rătăcite”, aflate în absența armoniei lăuntrice, în veșnica căutare de sine etc.

Pe lângă arsenalul de motive ce impun obiectivul educației tinerilor pentru parentalitate e și cel al *fenomenului singurătății*. Potențialul părinte trebuie iluminat și în direcția conștientizării cauzelor care pot provoca pe viitor singurătatea. Această stare în mare măsură este rezultatul unei convingeri a tineretului studios că poate construi viitorul său fără ca să reflecteze asupra parentalității, că viața umană și caracterul ei finalist sunt fără semnificație morală.

O atare concepție își face „mendrele” pe viitor: acceptarea orientării sexuale netradiționale, provoacă sindromul instabilității maritale, mariajului discontinuu, incapacității parentale. În scurtul răstimp de „tranziție” (tânăr – matur) singurătatea poate să nu fie pe deplin sesizată. Vom releva aici despre faptul că filozofia epicuriană și cea a egoismului sunt calificate ca obiective care exercită o puternică influență asupra mentalității tinerilor de a practica o viață solitară. Observăm că așa-zisele „valori” s-au plasat pe prim-plan. Vom recunoaște că comportamentul distorsionat poate fi rezultatul conceperii familiei și a copilului drept povară grea, care creează incomodități, disconfort sufletesc. Este vădit că tineretul studios, ajungând în pragul maturității psihologice, își dă seama că alegerea partenerului de viață devine o problemă acută, în unele cazuri – irealizabilă. Cercetătorii familiei consideră că alegerea partenerului pentru căsătorie este un moment cu implicații deosebite pentru evoluția ulterioară a personalității feminine/masculine.

Alegerea partenerului conjugal a suportat o serie de metamorfoze de-a lungul istoriei cuplului. „Criteriile opțiunii maritale s-au schimbat de la cele de tip rațional-instituțional la cele de tip socio-afectiv, de comunicare și de autorealizare prin intimitate”. În strânsă legătură cu motivațiile alegerii partenerilor s-au schimbat și așteptările legate de mariaj și parentalitate. Astfel, satisfacția sexuală poate fi obținută și în afara căsătoriei. Alegerea partenerului de viață este un proces de selecție. Astfel Kearckoff D. susține că decizia maritală este rezultatul unei filtrări, distingând cinci tipuri de filtre: cel al proximității (partenerii potențiali apropiați în spațiu și timp); similarității – complementarității (teoria asemănării a lui Mowrer și teoria nevoilor complementare a lui R. Winch); atracției personale și al compatibilității (afinităților elective). Actualmente este important de înțeles că motivațiile conștiente ale alegerii partenerului se cer a fi special formate și nu lăsate la voia întâmplării. Ele trebuie transformate în motive ale deciziei maritale. În caz contrar alegerea partenerului poate rămâne un exercițiu de maturitate, o simplă promisiune de împlinire. Șansele tinerilor de a-și găsi partenerul potrivit odată cu înaintarea în vârstă devine tot mai minime, însă doleanțele de a-și construi o familie, de a naște un copil – tot mai puternice. Momentul-cheie este sesizat siguramente, prin *permisivitatea parentalității solitare*. O astfel de decizie într-un fel ajută tânărul să evite sindromul neîmplinirii vieții, să se debaraseze de incomoda singurătate. Parentalitatea solitară nu poate fi considerată drept fenomen normal, ci doar drept o excepție, menită a ameliora întrucâtva izolarea solitară. Efectele acestui fenomen sunt nefaste pentru copilul născut. El va fi neapărat complexat, coborât la un nivel al inferiorității și ca urmare al abandonului educativ al unuia dintre părinți. Constatăm în prezent *distorsiuni la nivelul comportamentului parental*, cât și la nivelul funcționalității relației părinte-copil. Ființa umană de o integritate biopsihică sănătoasă își realizează rolul parental eficient, crește cu dragoste copilul, oferindu-și totodată gratificații procreate prin sentimentul mândriei trăite de faptul că e părinte. Dinamica acomodării parentale presupune însă și tensiuni, distorsiuni, ce pot fi

depășite în beneficul funcțional al diadei părinte - copil prin o instruire cu mult timp înainte ca tânărul să devină părinte.

Un alt fenomen ce ne sugerează obiectivul educației pentru parentalitate este cel al *rigidității parentale*. Acest fenomen este exprimat prin tendința părintelui de a-și impune ostil autoritatea fără a ține cont de interesele și doleanțele copilului. Inerția și perseverența modelului negativ relațional „moștenit” constituie un obstacol important în calea realizării rolului parental, acomodării relaționale a părintelui și a copilului. Această stare de lucruri predispune diada părinte-copil la relații aparente, false, simulate, superficiale, neconfortabile sub aspect psihologic. Distorsionările comportamentului parental, pot fi cauzate și de neconcordanța între așteptările tinerilor legate de misterul parentalității și modul în care viața și relația părinte-copil îi oferă „răspuns”. Astfel, *un părinte rigid dominator*, nemulțumit de faptul cum își trăiește viața, impune copilului său o conduită de totală subordonare, transformându-l într-un frustrat etern.

Așadar, se face simțită nevoia de a corecta, remodela formarea axiologică a liceenilor-viitorilor tătici și mămici sub aspectul recunoașterii valorii parentalității în condițiile în care educația globală produce efecte negative pe dimensiunea formării de calitate a liceenilor pentru viitorul rol parental. Formarea valorică a viitorilor părinți este important să demonstreze faptul că parentalitatea nu limitează posibilitățile personalității feminine/masculine de a se realiza în diferite domenii: educațional, ocupațional, politic, intim; dar potențează șansele de viitor ale tinerilor contemporani. Formarea unei astfel de convingeri îi va ajuta să devină în viitorul apropiat părinți conștienți și responsabili, personalități integre.

Bibliografie

1. Mitrofan, I., Mitrofan, N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de Editură și Presă „Șansa”, 1996. 256p.
2. Ovcerenco, N. Impactul preferințelor comportamentale ale adolescentelor moderne asupra educației pentru maternitate. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău: CEP USM, 2012. 423p.
3. Ovcerenco, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016. 321p.

SISTEM DE MANAGEMENT AL ÎNVĂȚĂRII, TENDINȚE ÎN eLEARNING

PEGA Ludmila, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga”, Republica Moldova

DUMBRĂVEANU Roza doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga”, Republica Moldova

Rezumat. Chiar înainte ca pandemia de COVID-19 să ne forțeze pe toți să trecem la noi moduri de lucru și de învățare, universitățile și companiile au recunoscut că instruirea tradițională în persoană nu este o modalitate scalabilă și rentabilă de a instrui oamenii. eLearning este modalitatea mai inteligentă, mai ușoară și mai flexibilă de a implica și de a sprijini atât lucrătorii de la distanță, cât și cei în persoană, aceleași concluzii au formulat și instituțiile educaționale. Însă, obținerea unui program robust de eLearning de la zero, chiar și în sistemul dvs. de management al învățării, poate fi o sarcină descurajantă. Cu atât mai mult când tu și echipa care o ai, sunteți începători în eLearning, de unde începeți? Din fericire, nu trebuie să fii un guru web sau un designer profesionist pentru a transforma instruirea sau documentele statice PowerPoint într-un eLearning frumos și captivant. Cu șabloane superbe, materiale stoc gratuite și webinarii live gratuite pentru a vă pune în funcțiune rapid. Cu atât mai mult că avem mai mulți profesorii universitari din Republica Moldova, care au o experiență în crearea de cursuri pe sisteme de management al învățării și universități care oferă formare pe această direcție. Formări care în program au detalii despre cum să creați cursuri captivante și eficiente pentru LMS-ul dv. cu aplicațiile și resursele preferate din instruire sau industrie.

Abstract. Even before the COVID-19 pandemic forced we all to move to new ways of working and learning, universities and companies have recognized that traditional in-person training is not a scalable and cost-effective way to train people. eLearning is the smartest, easiest and most flexible way to involve and support both distance and in-person workers, the same conclusions have been made by educational institutions. And in your learning management system, it can be a daunting task. Especially when you and your team are new to eLearning, where do you start? Fortunately, you don't have to be a web guru or a professional designer to turn your PowerPoint training or static documents into a beautiful and engaging eLearning. With great templates, free stock materials and free live webinars to get you up and running fast. All the more so as we have more university professors from the Republic of Moldova, who have experience in creating courses on learning management systems and universities that offer training in this field. Trainings in the program with details on how to create exciting and effective courses for your LMS with your favorite training or industry applications and resources.

Cuvinte cheie: eLearning, LMS, ontologii computerizate.

Keywords: eLearning, LMS, computer ontologies.

Întroducere. Mediile de învățare oferă spațiu și un cadru tehnic pentru proiectarea didactică, în cadrul căruia învățarea este stimulată, susținută și administrată. Dacă să descriem din punct de vedere tehnic acestea sunt implementate ca intranet sau portaluri de internet și furnizează intrarea într-o arhitectură în cadrul căreia sunt proiectate spații de învățare și activități de învățare, care desfășoară procese de comunicare care pot fi atribuite. Mai simplu de înțeles ca reprezentare tehnică, camere virtuale care sunt văzute ca produse deschise didactic, iar ca produse didactice, sunt construite din activitățile de predare și învățare.

Autorii DORR și STRITTMATTER 2002, relaționează conceptul de mediu de învățare „condițiile externe” ale învățării cu multimedia și le definesc ca materiale de învățare, precum și designul lor prin care procesele de învățare dorite trebuie să fie declanșate (ibid: 31). Iar MAIER și HAFELE în 2005 diferențiază mediile de învățare și sistemele de management al învățării în măsura în care concentrează mediul de învățare pe afișarea vizibilă și utilizabilă a platformei de învățare. Prin urmare, un mediu de învățare este „interfața cu utilizatorul a platformelor de învățare pe care sunt mapate procesele de învățare și comunicare” (ibid: 321). Iar pe de altă parte, autorii văd un sistem de management al învățării ca pe un sistem bazat pe rețea, care „permite anumite funcționalități precum administrarea cursanților, proiectarea și gestionarea conținutului de învățare, exerciții, instrumente de comunicare etc. printr-o suprafață proiectată”. Toate diferențele sunt înțelese de platformele de învățare sau sistemele software de management al învățării (LMS) care conțin subprograme integrate specifice sarcinii. Iar, instrumentele sunt arhitecturi software care permit crearea și editarea ofertelor de învățare.



Figura 1: Arhitectura tipică a unui sistem de management al învățării

Platformele de eLearning (de exemplu, WebCT, Moodle, ATutor) disponibile în prezent sunt centrate în principal pe suportarea sarcinilor de management, cum ar fi pentru a administra utilizatori și grupuri, sau pentru a stoca materiale de învățare. (Shimic, Gasevic și Devedzic, 2006). Dar cu toate acestea aceste platforme, nu prea iau în considerare adaptarea la profilul cursantului (de exemplu, oferă aceleași materiale și activități tuturor studenților) prin urmare conținutul afișat nu este

întotdeauna adaptat după preferințe și obiective conform profil student. Dar prin anumite adaptări sau combinații ale paradigmatelor informaticii (ontologia) și a obiectelor de învățare este posibilă adnotarea conținuturilor educaționale pentru generarea de material personalizat. Modelul de eLearning aplicat, generează material adaptabil după caracteristici așa cum ar fi stilul de învățare a studentului.

Caracteristicile introduse în acest articol sunt abordări a stilului de învățare care se potrivește studentului, în baza exemplelor aplicate de autor la cursul universitar Rețele de Calculatoare (RC), Universitatea Tehnică a Moldovei (UTM). Formatul aplicat este plasare de conținut și formarea deprinderilor dezvoltate pentru acces și utilizare materiale educaționale. Arhitectura generală a formatului de curs propus este compusă în mod fundamental din trei ontologii interdependente: de domeniu, secvențiere și depozit de conținut, în care sunt stocate materialele pentru învățare și abilități de format, cum va fi predarea materialului educativ și cum este organizat acest material.

Specificia ontologiilor este explicată în conceptualizarea lui GRUBER și permite definirea conceptelor și relațiilor care apar în domeniul aplicației. (Gruber, 1993) Utilizarea ontologiilor din comunitatea eLearning-ului au mai multe avantaje: (1) ajută autorii în construirea materialului consistent și bine elaborat; (2) TIC oferă facilități pentru a construi căutări îmbunătățite cu ajutorul motoarelor de căutare pentru a găsi materiale de învățare relevante; (3) permite livrarea adaptivă a serviciului de învățare, precum și navigare dinamică; (4) oferă mijloace pentru construirea modelelor de referință pentru învățare și resurse de învățare (Leidig, 2001).

O arhitectură de autor pentru aranjarea conținutului educațional, secvențe și depozit de conținut sunt prezentate în articol din experiența autorului, resurse care pot fi transmise prin internet. Astfel, printre multe definiții analizate pentru conceptul de **obiect de învățare**, cea mai apropiată definiție pentru obiectivele noastre este cea a lui WILEY „Orice resursă digitală care poate fi refolosită pentru a sprijini învățarea”. (Wiley, 2001) Caracteristica de reutilizare este inerentă obiectelor de învățare, este cea care face ca să crească interesul de adoptare a paradigmei. Și ca rezultat, economisim timp și effort pentru a produce obiecte de învățare și aceasta este foarte important. Consider că toate resursele definite la nivel de paragraf, tabel, imagine, diagramă și altele, pot fi folosite ca obiect de învățare și obținem un grad ridicat ca reutilizare a acestor resurse.

În exemplele aplicate de autor, obiectele de învățare sunt etichetate conform teoriei stilurilor de învățare pentru a permite furnizarea de materiale didactice potrivit stilului de învățare a studentului. Datorită diversității dispozitivelor, este foarte utilă prezentarea diferitelor forme de conținut, bazate pe caracteristicile hardware, software și de conectare la rețea a dispozitivului utilizat de student. Arhitectura propusă este asociată implementării la cursul RC dar, desigur definește caracteristici care apar la proiectarea oricărui curs.

Ontologia conținutului. Ontologia depozitului de conținut sunt metadate care descriu obiectele de învățare și relațiile lor. Determinarea gradului de granularitate al unui obiect de învățare este o

decizie fundamentală în oricare proiect. Aici ne referim la gradul de reutilizare a unui obiect este o funcție de granularitate care este legată de dimensiunea acestuia. În abordarea autorului, resursele care au o granularitate scăzută sunt obiecte de învățare. Astfel dacă avem obiecte de învățare disponibile la acest nivel, aceasta ar însemna că orice sistem eLearning este capabil să adauge sau să elimine conținuturi la acel nivel și să producă materiale de învățare personalizate (de exemplu, secțiunea capitolului de curs poate fi creată prin amestecarea mai multor bucăți mai mici).

Așa cum am specificat mai sus, metadatele sunt folosite pentru descrierea obiectelor de învățare. În acest articol descriu câteva elemente ale IEEE LOM (LOM, 2002), standard recunoscut internațional și mai multe scheme de metadate se bazează pe acesta (de exemplu, IMS și SCORM). Obiectele de învățare pot fi explicații teoretice, explicații practice sau chestionare de evaluare aparținând claselor. Pentru alcătuirea explicațiilor teoretice sunt propuse mai multe tipuri de formate (text, audio, video, imagine), în acest fel explicațiile teoretice format text și audio sunt adresate studenților verbali, iar cele video prin mai bine studenților care au mai mult dezvoltată partea vizuală. Însă pentru a realiza explicații practice sunt aplicate diferite exemple, simulări și animații prin reprezentarea de grafice animate sau scheme simulate.

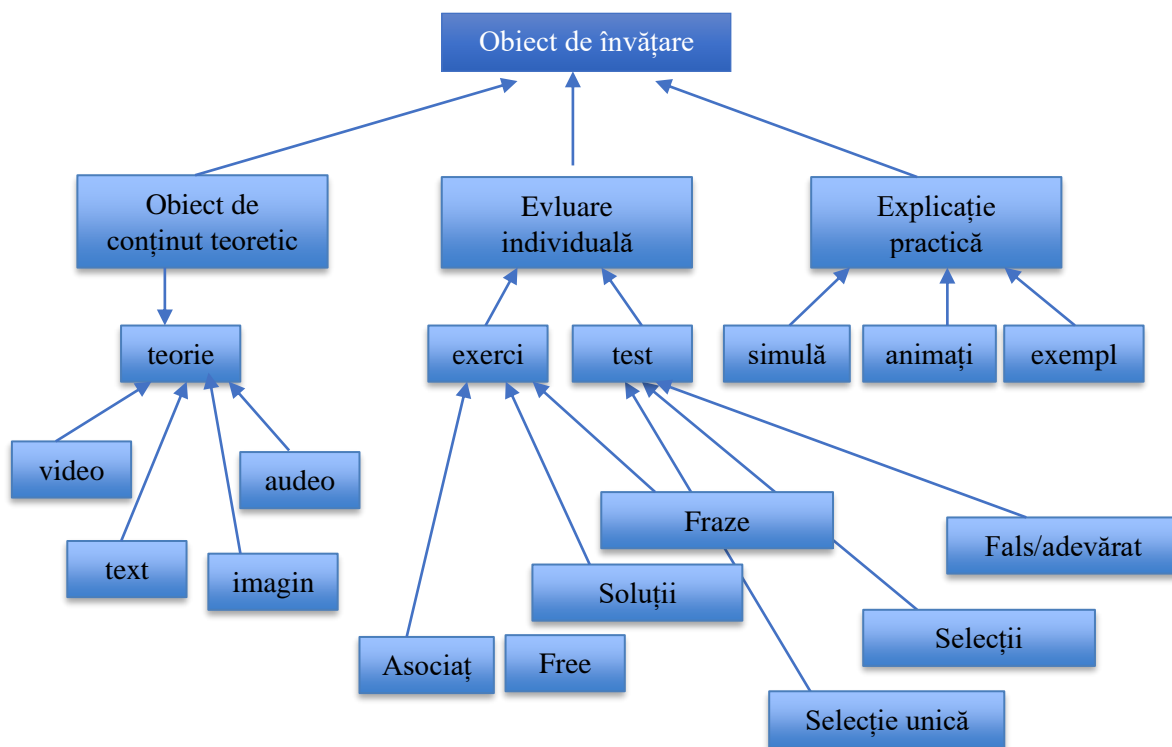


Figura 2: Tipuri de obiecte de învățare aplicate pentru studiul cursului universitar RC, <https://else.fcim.utm.md/course/view.php?id=153>

Sistemul folosește diferite instrumente care îi asigură navigarea prin spațiul de învățare, note pentru lucruri importante, ajutor contextual și măsurarea abilităților. Studentul poate colabora și cu alți studenți, profesori și experți. Aceasta este o modalitate prin care un LMS oferă o coeziune ridicată și sinergie a eforturilor tuturor subiecților din procesul de învățare. Cunoașterea sistemului este

transparentă și distribuită pe Web. Devine posibilă utilizarea conceptelor procesului de integrare a Web-ului Semantic în compunerea adaptivă a materialelor de învățare. Diferite cunoștințe pedagogice specializate devin accesibile pentru toate sistemele interesate prin Web-ul semantic. De asemenea, rețineți că LMS-urile actuale precum Blackboard CourseInfo sau WebCT nu pot fi ușor de făcut sisteme educaționale inteligente nu numai pentru că le lipsește suportul ontologic [Devedži ć, 2003b]. De asemenea, le lipsește modelarea inteligentă a cursanților, raționamentul și adaptabilitatea, deși oferă prezentarea și gestionarea materialelor și scenariilor de învățare, precum și gestionarea bazelor de date și administrarea cursanților. În această secțiune încercăm să prezentăm un LMS numit Multitutor. Cursanții noștri sunt studenți de la Tehnologii Informaționale sau Telecomunicații. Părerea studenților este că este un instrument foarte util și favorizează acest tip de învățare. Aceste fapte ne-au motivat să construim o nouă versiune de prezentare a cursului, care va oferi studenților să comunice cu sistemul prin browsere Web standard și să poată fi generate fișiere de descriere a cursurilor pe care profesorul le folosește pentru a oferi recomandări studenților. În următoarea fază de dezvoltare, ne-am concentrat pe designul cursului, pentru a putea împărtăși o mulțime de exemple pentru a transforma activitățile obișnuite conduse de instructor în activități de învățare captivante folosind scenarii realiste, videoclipuri interactive, experiențe captivante la 360 de grade, activități de tip drag-and-drop și multe altele - creați rapid chestionare care raportează scorurile cursantului. Îmbunătățiți-vă proiectele în eLearning și sporiți-vă abilitățile de proiectare cu videoclipuri la cerere și webinarii de formare.

Concluzie. În acest articol este propusă arhitectura bazată pe ontologii, și anume ontologie de domeniu, ontologie de secvențiere și ontologie de conținut. Pentru a adnota un obiect de învățare cu caracteristici precum stilul de învățare personalizat, dispozitivul folosit pentru acces la conținut și abilitatea care trebuie dezvoltată, la această etapă sunt luate în considerare în ontologia conținutului. În ontologia domeniului descriem conceptele și relațiile dintre ele, așa cum apar în domeniul cursului. LMS-urile au nevoie de modificări suplimentare pentru a exploata și mai bine Web-ul semantic, de exemplu prin utilizarea RDFS sau OWL ale ontologiilor de curs și ale studenților. Desigur, unele soluții recente de utilizare a dezvoltării ontologiei și alimbajelor Web semantic pentru eLearning pot fi foarte utile în această direcție. Mai mulți autori din comunitatea eLearning au definit ontologii ale diferitelor tipuri de cunoștințe (Mizoguchi & Bourdeau, 2000). Dar acest lucru ridică multe probleme pentru dezvoltatori atunci când încearcă să aplice o soluție sau alta, care ar fi cea mai potrivită. Ca consecință principală provocare pentru comunitatea de eLearning este adoptarea ontologiilor standard de Web semantic (Devedzic, 2003) care vor fi linii directe pentru dezvoltatorii de LMS. Care este tendința în lumea corporativă? Care este efectul cursanților din noua era? Acestea sunt întrebările la care trebuie să răspundeți pe măsură ce începeți să vă planificați inițiativele de formare pentru 2022. Cheia constă în proiectarea și furnizarea de soluții de învățare

care susțin o forță de muncă hibridă predominant digitală, suplimentând interacțiunea umană - fără a compromite eficacitatea. În calitate de manageri de formare de astăzi, trebuie să descifrați modul în care formarea online poate facilita o vizibilitate ridicată, programe de formare tehnică și instrumentele necesare îmbunătățesc eficiența și eficacitatea organizației/instituției dvs. Descoperiți modul în care formarea formală câștigă mai mult loc și cât de rapid va oferi eLearning-ul la scară și calitate - eliberând echipele dvs. interne să lucreze la proiecte de înaltă prioritate, proprietare.

Bibliografie:

1. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain. New York, Toronto: longmans, Green, 1956.
2. Cabac, V.; Cabac, E; Dumbrăveanu, R.; Vovnenciuc, O.; Cabac, GH. The using of Electronic Portofolio Mahara in Learning Platform MOODLE. În: International Conference "Advanced Learning Technologies ALTA 2001". Kaunas University of Technology, 2001.
3. Maier-Hafele, K.; HAFELE, H. Open Source Werkzeuge fur e-Trainings. Übersicht, Empfehlungen und Anleitungen fur den sofortigen Seminar-einsatz. Bonn: 2005
4. Dorr, G., Strittmatter, P. Multimedia aus padagogischer Sicht. Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch fur Studium und Praxis. 3., vollst. Uberarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 2002, 29-42
5. Devedzic, V. Key Issues in Next-generation Web-Based Education. In Proceedings of the AIED 2003 Workshop Towards Intelligent Learning Management Systems, 2003, Sydney, pp. 23-33
6. Gruber, T.R., A translation Approach to Portable Ontology Specifications. Knowledge Acquisition, 1993, p. 199-200
7. LOM IEEE 1484.12.1-2002, draft Standard for Learning Object Metadata, 2002
8. Leidig, M. Austrian fee plan gets finishes touches. Times Higher Education Supplement. Available, 2001: <http://thes.co.uk>.
9. Javanovic, J., Gasevic, D. & Devedzic, V. Ontology-based automatic annotation of learning content. International Journal Web and Information Systems, (2), 2006, pp. 91-119.
10. Wiley, DA Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metphafor, and a taxonomy Use of Learning Objects: Online Versin, 2001
11. <https://else.fcim.utm.md/>
12. <https://lectii.utm.md/courses/retele-de-calculatoare-computer-networks/>
13. <https://www.greelane.com/ro/resurse/pentru-cadre-didactice/best-learning-management-systems-4162827/>

MANAGEMENTUL UTILIZĂRII TIC ÎN FORMAREA DIMENSIUNILOR PROFESIONALE LA ELEVI

PÎRGARI Rovim, profesor de chimie, masterand,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *În contextul evoluției socio-economice la etapa actuală, dezvoltarea TIC constituie un element definițiv al societății, iar educația are o importanță deosebită în valorificarea noilor tehnologii, importanță recunoscută atât la nivel economic, dar și la nivel politic. Învățământul de azi este orientat spre revizuirea fundamentală a concepțiilor de formare a personalității prin proiectarea unor modele superioare de realizare a individualității umane. În acest cadru acestor tendințe de evidențiere a individualității, tehnologia informației devine un sistem pentru a concepe, realiza și evalua un proces educațional. Studiile realizate în ultimii ani în diverse țări au arătat că introducerea TIC în școală, la clasă și în afara ei, în procesele educaționale în ansamblul lor, contribuie într-o măsură foarte mare la îmbunătățirea rezultatelor elevilor.*

Cuvinte cheie: *TIC, soft educațional, sistem centrat, tehnologii informaționale*

Abstract. *In the context of the socio-economic evolution at the current stage, the development of TIC is a defining element of society, and education has a special importance in capitalizing on new technologies, an importance recognized both economically and politically. Today's education is oriented towards the fundamental revision of the concepts of personality formation by designing superior models for the realization of human individuality. In the context of these tendencies to highlight individuality, information technology becomes a system for designing, implementing and evaluating an educational process. Studies conducted in recent years in various countries have shown that the introduction of TIC in school, in the classroom and outside it, in educational processes as a whole, contributes to a great extent to improving student outcomes.*

Keywords: *TIC, educational software, focused system, information technologies*

Introducere. Secolul XXI a deschis era calculatoarelor, care a pătruns în diverse domenii de activitate, datorită cărui fapt, asupra procesului educațional se necesită acordarea unei atenții deosebite din partea unităților de învățământ. Astăzi pe drept se poate afirma că calculatorul a deschis noi perspective omeniului și de aceea viața contemporană nu poate fi informată fără utilizarea tehnologiilor informației la disciplinele de învățământ, unde drept mijloc instrumental principal este folosit calculatorul și servește ca cea mai complexă formă de integrare a educației informale în educația formală. El este foarte util atât elevului cât și profesorului, folosirea acestuia trebuie realizată astfel încât să îmbunătățească calitativ procesul instructiv-educativ.

Deci, majoritatea profesorilor cer un anumit nivel de cunoaștere a structurii calculatorului și a modului de utilizare a unui instrument informativ respectiv, deoarece ei trăiesc într-o societate în schimbare, astfel încât va trebui să se adapteze, să se acomodeze și să se perfecțeze continuu.

De aici actul predării învățării numai este considerat a fi efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii elevilor cu calculatorul și al colaborării cu profesorul. Această schimbare în sistemul de învățământ vizează următoarele obiective:

- ✓ Pregătirea cadrelor didactice pentru un contact benefic cu lumea contemporană;
- ✓ Creșterea eficienței activităților de învățare;
- ✓ Dezvoltarea competențelor de comunicare și studiul individual.

Prin „*soft educațional*” denumim un program proiectat în raport cu o serie de coordonate pedagogice (obiective comportamentale, conținut specific, caracteristici ale populației țintă) și tehnice (asigurarea interacțiunii individualizate, a feedback-ului secvențial și a evaluării formative); în sens larg, prin soft educațional se înțelege orice program proiectat pentru a fi utilizat în instruire/învățare.

Este unanim acceptată o clasificare a softurilor educaționale după funcția pedagogică specifică pe care o pot îndeplini în cadrul unui proces de instruire:

- exersare;
- prezentare interactivă de noi cunoștințe;
- prezentarea unor modele ale unor fenomene reale (simulare);
- testarea cunoștințelor;
- dezvoltarea unor capacități sau aptitudini printr-o activitate de joc.

Din studiile întreprinse pe plan internațional s-au desprins următoarele concluzii interesante cu privire la eficiența utilizării software-ului educațional, dintre care amintim:

- aproape toate cercetările relevă avantajele utilizării calculatoarelor în comparație cu alte metode;
- reducerea timpului de studiu, atitudinea față de calculator se modifică pozitiv;
- utilizarea calculatoarelor este mai eficientă în științe decât în domeniul limbilor;
- în instruirea asistată de calculator exersarea este eficientă în formarea deprinderilor elementare, în timp ce sistemele tutoriale sunt mai eficiente în formarea deprinderilor intelectuale de nivel superior;
- instruirea asistată de calculator este mai eficientă ca instruire complementară, decât ca formă alternativă;
- elevii care învață încet și cei rămași în urmă câștigă mai mult decât cei frunțași;
- strategiile bazate pe utilizarea calculatoarelor sunt mai eficiente la nivelurile inferioare.

În momentul de față în Moldova există software educațional realizat în țară , precum și o serie destul de variată de produse străine.

Întrucât în momentul de față ar fi greu de găsit un domeniu sublim învățământului în care activitățile rutiniere să nu poată fi preluate de calculator, începând cu cele mai simple lucrări de

birotică și de menținere la zi a băncilor de date privind fluxurile școlare și terminând cu consilierea profesională asistată, peste tot vom întâlni softuri specializate care își propun să ne amplifice puterea de a acumula, stoca și prelucra informația, precum și de a lua decizii pe baza procesării rapide a acestei informații. În multe dintre aceste activități softurile utilizate nu au fost proiectate special pentru domeniul învățământului, ci pentru a rezolva o problemă specifică, indiferent de domeniul social în care se utilizează. Acestea sunt așa/numitele softuri utilitare (de ex., editoarele de texte, prizele de date, tabelele matematice).

Acomodarea încă din școală cu tehnica de calcul influențează formarea intelectuală a elevilor, prin:

✓ **Stimularea interesului față de nou:** Legea de bază ce guvernează educația asistată de calculator o reprezintă implicarea interactivă a elevului în acțiunea de prezentare de cunoștințe, captându-i atenția subiectului și eliminând riscul plictiseli sau rutinei.

✓ **Stimularea imaginației:** De la jocurile pe calculator care dezvoltă abilități de utilizare, imaginație și viteză de reacție într-o prezentare grafică atractivă, maturizându-se elevul, studentul începe să folosească calculatorul să creeze propriile produse soft.

✓ **Dezvoltarea unei gândiri logice:** Descompunerea unei teme în etape de elaborare organizate secvențial, organizarea logică a raționamentului reprezintă demersuri cognitive ce aduc câștig în profunzimea și rapiditatea judecării unei probleme.

✓ **Simularea pe ecran a unor fenomene și procese,** altfel costisitor de reprodus în laborator, ajută la înțelegerea acestora.

✓ **Optimizarea randamentului predării** prin exemplificări multiple

✓ **Cerințe pentru realizarea TIC:** dotarea cu echipament; profesorul trebuie să aiba și cunoștințe de informatică.

✓ **Elevul învață în ritm propriu,** fără emoții și stres care să-i modifice comportamentul

✓ **Aprecierea obiectivă** a rezultatelor și progreselor obținute.

Trebuie reținut faptul că prin răspândirea și diversificarea TIC rolul dascălului va suferi modificări. Profesorul se va degreva treptat de activitatea de rutină, dar sarcinile lui se amplifică prin faptul că va trebui să realizeze programe sau să elaboreze proiecte de programe și să le adapteze la cerințele procesului educativ. Procesul educațional se va descentraliza, transformându-se dintr-un sistem centrat pe profesor, într-unul centrat pe subiecți. Dar, oricât de complete ar fi programele, profesorul rămâne mașina perfectă de învățat.

Pentru a identifica TIC în timpul orelor am realizat un sondaj de opinii, aplicat la elevii, clasei a VII-a-IX-a, au fost intervievați - 47 elevi, IP Gimnaziul Corpaci, r.Edineț:

Aveți calculator personal? Da-31,91 % Nu-68,02%; Știți să utilizați calculatorul?- foarte bine - 6,38%; bine - 44,68%; puțin-44,68%; deloc - 4,25%.

Unde ați învățat să utilizați calculatorul? școlară - 57,44%; acasă, rude, prieteni - 34,04%; alte cursuri - 8,52%. La ce bun este calculatorul? pentru a învăța ceva nou, pentru a vă documenta- 74,4 %; pentru divertisment - 25,54 %. Utilizați serviciile internet? Da - 74,46%; Nu-25,54%. Cât de des utilizați calculatorul? în fiecare zi - 17,02%; săptămânal - 31,93 %; De câte va ori pe lună - 46,8 %; De câteva ori pe an - 4,25%. Credeți că este util calculatorul în procesul instructiv- educativ? da- 91,48%; Nu - 8,59 %. Enumerați cel puțin trei motive pentru care considerați că este utilă folosirea calculatorului în grup.

Cele mai frecvente motive au fost: obținerea informației în timp redus; pentru informații suplimentare la temă; elevul este protejat de capriciile profesorilor în contextul evaluării; elimină subiectivitatea; individualizează procesul de instruire.

Enumerați cel puțin trei motive pentru care considerați că nu este utilă folosirea calculatorului la clasă: lipsa experienței profesorilor și elevilor în utilizarea calculatorului; dăunează sănătății.

Credeți că utilizând calculatorul veți înregistra un progres la învățătură, o stagnare sau un regres? un progres - 87,23 %; o stagnare - 12,77 %; un regres 0 %. La ce arie disciplinară de specialitate este utilă folosirea calculatorului? chimie - 59,57 %; limbă străină - 46,80%; matematică - 23,40 %; științe socio - umanistice - 19,14 %. Care modul este mai util în TIC? conceptele de bază ale tehnologiei informației - 14, 92%; procesare de text-Word - 17,02%; calcul datelor-Excel - 23,4%; baze de date acces - 10,63%; prezentări Power Point - 10,63%; internet și poșta electronică - 23,40%.

Interpretarea rezultatelor ne permite să afirmăm că elevii posedă abilități de lucru cu calculatorul. Acestea fiind formate în marea majoritate în mediul școlar. Elevii sunt fermi convinși că performanțe școlare cresc cu utilizarea TIC, dar utilizarea acestuia în activitatea independentă este împreună de lipsa de calculatoare la domiciliu. Elevii își dau bine seama de rolul TIC la toate arile curriculare într-un mod rațional și bine gândit. Astfel în concluzie se poate spune că:

Un profesor contemporan trebuie să:

- ✓ înțelege impactul TIC în contextul pregătirii viitorului specialist precum și conexiunea dintre tehnologiile informaționale și a comunicărilor cu cele tradiționale și interactive;
- ✓ să cunoască și să utilizeze conceptele specifice TIC;
- ✓ să formeze și să dezvolte capacități de a comunica utilizând mijloace specifice unui sistem informațional în pregătirea de specialitate.

Toate acestea vor duce la:

- ✓ îmbunătățirea calității educației, formării inițiale și continuă a cadrelor didactice prin formarea abilităților și competențelor solicitate de cerințele epocii.
- ✓ grafia utilizării calculatorului și tehnologiei multimedia schimbă accentul pe o formare profesională în ritm propriu realizată prin observare, experimentare și descoperire.

Concluzii. Procesul de instruire trebuie regândit. Trebuie intensificate cercetările privind psihologia cognitivă. Cadrele didactice trebuie să învețe să gândească altfel, să formuleze altfel problemele, fără să mai pună accentul pe activitățile intelectuale de rutină.

Prin prisma celor comunicate mai sus putem trage concluzii:

- internetul conține multă informație utilă pentru a fi folosită în școlile din Republica Moldova;
- servicii utile ale internetului precum poșta electronică, grupuri de interese și alte sisteme de comunicare în timp real au un impact pozitiv în relațiile elev-profesor, lecție-temă de acasă;
- platformele educaționale, bazate pe tehnologii complexe, pot fi înlocuite cu site-uri tematice utile în promovarea și utilizarea resurselor la diferite lecții;
- prezentările poweipoint sunt modele de utilizare și ajutorare a elevilor de a însuși materialul;
- elaborarea site-urilor devine tot mai simplă cu ajutorul aplicațiilor de tip site builder, pe motiv că nu cere cunoașterea în detaliu a momentelor tehnice ale construirii saiturilor;
- existența site-ului specializate în RM este un lucru important și util dar asta nu este suficient pentru întregul sistem educațional al Republicii Moldova.

Totodată concluzia importantă este faptul că toate aceste tehnologii și mijloace TIC pot fi absolut INEFICIENTE dacă va lipsi accesului elevilor și profesorilor la tehnic de calcul atât în cadrul școlilor cât și acasă în timpul îndeplinirii temelor de acasă.

Bibliografie

1. Adăscăliței, A. Instruire asistată de calculator: didactica informatică. Iași: Editura Polirom, 2007
2. Brut, M. Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern. Iași: Editura Polirom, 2006
3. Caisîn, S. Inițiere în utilizarea TIC în școală: suport pentru profesori. Chișinău, 2007
4. Noveanu, D. Probleme ale proiectării pedagogice a SE. Computer World, nr.16 (86), 1987
5. Popa L. Tehnologii informaționale de comunicare. Bălți, Presa universitară bălțeană, 2006
6. Roceanu, I. De la procesarea datelor și a informației la valorificarea cunoștințelor. In: Computer Word. Publicație de opinie, analiză și cultură TIC, 2004 Nr. 10 p. 5

REPERE MANAGERIALE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR ÎN MEDIUL ȘCOLAR

RUSU Daniela, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,

RUSU Elena, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Pedagogie și Psihologie generală,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Managementul conflictelor în mediul școlar este acțiunea orientată spre un scop, condiționată de legi și obiective asupra dinamicii conflictului în interesele dezvoltării sau regresului mediului școlar. Managementul rezolvării conflictelor în mediul școlar este un proces de căutare a soluției acceptabile, satisfăcătoare și importante pentru părțile implicate în conflict. Eficiența managementului rezolvării conflictelor în mediul școlar constă în identificarea clară și aplicarea adecvată a principiilor și constituentelor fundamentale ale managementului rezolvării conflictelor.*

Abstract. *Conflict management in the school environment is the goal-oriented action, conditioned by laws and objectives on the dynamics of the conflict in the interests of the development or regression of the school environment. Conflict management in the school environment is a process of finding an acceptable, satisfactory and important solution for the parties involved in the conflict. The efficiency of conflict resolution management in the school environment consists in the clear identification and adequate application of the fundamental principles and constituents of conflict resolution management.*

Cuvinte cheie: *management, managementul conflictului, rezolvarea conflictelor, mediul școlar.*

Keywords: *management, conflict management, conflict resolution, school environment.*

Școala este instituția care reflectă în cea mai mare măsură procesele ce se derulează în societate, iar creșterea stării de conflict în societate duce la creștere acestei stări și în mediul școlar. Conflictele în mediul școlar sunt firești, prezente și indispensabile, deoarece exprimă dialectica dezvoltării proceselor pedagogice și manageriale în mediul școlar și în sistemul educațional în ansamblu.

În mediul școlar au loc o diversitate de conflicte specifice derivate din particularitățile activității educaționale și tensiunile care survin în procesul interacțiunii dintre elev-elev, elev-cadrul didactic, între cadrele didactice, cadrul didactic-manager, cadrul didactic - părinți. Creșterea numărului de conflicte în mediul școlar este determinat și de: problemele interne ale instituției de învățământ; apariția unor noi forme de instruire; dezvoltarea autonomiei; schimbările în managementul școlii și al sistemului educațional; nivelul diferit al culturii organizaționale a școlii; diferențele de caractere umane, cu necesități și capacități strict individuale.

Abordarea conflictelor în mediul școlar și rezolvarea acestora, nu trebuie evitată și nici amânată nejustificat. Persistența stării tensionale în cadrul colectivului de elevi sau cadre didactice poate genera blocaje, ce duc mai devreme sau mai târziu la destabilizarea întregii instituții de învățământ.

Pentru a preveni conflictele în mediul școlar este necesar să cunoaștem acele repere fundamentale ale managementului conflictelor și a rezolvării lor.

Managementul conflictului este acțiunea orientată spre un scop, condiționată de legi obiective asupra dinamicii conflictului în interesele dezvoltării sau regresului sistemului social respectiv [5].

Rezolvarea conflictelor se referă la dobândirea de soluții care satisfac toate cerințele aparente ale forțelor de conflict.

Conflictele în mediul școlar se deosebesc prin caracterul lor contradictoriu. Unele din ele au un *caracter constructiv* și contribuie la dezvoltarea instituției de învățământ, în cazul dinamicii adecvate a conflictelor. Altele au un *caracter distructiv* și duc la tensionarea climatului psihologic și moral din cadrul instituției de învățământ. De aceea, subiectul managementului poate acționa, în dependență de atitudinea față de mediul școlar concret, asupra dinamicii conflictelor care au loc în mediul școlar, în dependență de interesele mediului școlar.

Constatăm că pentru sistemul educațional se promovează *aspectul constructiv* al *managementului conflictului*, dar nu cel *distructiv*. De aici, scopul managementului conflictelor se reduce la *prevenirea conflictelor distructive și la rezolvarea constructivă a conflictului*.

Ca proces complex *managementul conflictelor* include următoarele *tipuri de acțiuni* [4, p. 40]:

- ❑ **prognostarea conflictului și evaluarea orientărilor funcționale;**
- ❑ **prevenirea și stimularea conflictului;**
- ❑ **reglarea conflictului;**
- ❑ **rezolvarea conflictului.**

Prognostarea conflictului este direcționat spre *evidențierea cauzelor conflictelor în mediul școlar*. Izvoarele principale ale prognozării conflictelor în mediul școlar sunt studiul condițiilor obiective și subiective ale mediului școlar, a factorilor ce influențează asupra acestui mediu, a interacțiunii subiecților conflictului și a particularităților individual-psihologice ale subiecților conflictului în mediul școlar. Într-un colectiv școlar, de exemplu, astfel de condiții și factori pot fi: stilul managerial; nivelul tensiunii sociale/educaționale; climatul social-psihologic; liderismul și microgrupele, cât și alte fenomene sociale, psihologice, educative. Un loc important în prognozarea conflictelor ocupă *analiza permanentă a greșelilor și cauzelor particulare* ale conflictelor.

Prevenirea conflictului este un tip special de activitate care este orientat spre stoparea apariției conflictului. Prevenirea conflictelor în mediul școlar se bazează pe *prognozare*. În acest caz, conform informației obținute despre cauzele apariției conflictului nedorit se întreprind activități active de

neutralizare a acțiunii complexului de factori ce îl determină. Acesta este așa numita formă de constrângere a prevenirii conflictului în mediul școlar.

Stimularea conflictului este tipul de activitate al subiectului managerial direcționat spre provocarea conflictului. Stimularea e îndreptățită în raport cu conflictele constructive. Mijloacele de stimulare a conflictelor pot fi destul de diferite: punerea întrebării problematice pentru discuție la adunare, întrunire, seminar etc.; critica situației complexe la consfătuire; ieșirea cu material critic în mas-media etc. Însă, în cazul stimulării unui sau altui conflict managerul trebuie să fie gata pentru un management constructiv. Această este o condiție necesară a managementului conflictului.

Reglarea conflictului este tipul de activitate a managerului orientat spre slăbirea și limitarea conflictului. Reglarea ca proces complex presupune realizarea unor etape care trebuie luate în considerație în activitatea managerială.

Etapă I. Recunoașterea realității conflictului de către părțile conflictuale.

Etapă II. Legitimarea conflictului, adică atingerea acordului de recunoașterea și respectare a normelor și regulilor acceptate în interacțiunea conflictuală.

Etapă III. Instituționalizarea conflictului, adică crearea organelor respective și a grupelor de lucru pentru reglarea interacțiunii conflictuale.

În afară de acestea în procesul *reglării conflictelor* trebuie de luat în cont anumite *tehnologii de reglare a conflictelor*.

Tabelul 1. Tehnologii de reglare a conflictelor (după D. Patrașcu, [5])

<i>Denumirea tehnologiei</i>	<i>Conținutul principal al tehnologiei</i>
<i>Informaționale</i>	Lichidarea deficitului de informație în conflict; Excluderea din câmpul informațional a informației false, denaturate, zvonurilor ș.a.
<i>Comunicative</i>	Organizarea comunicării între subiecții interacțiunii conflictuale și părtașii lor; Asigurarea comunicării eficiente
<i>Social-psiho-logice</i>	Lucrul cu liderii nonformali și microgrupurile; Scăderea tensiunii și consolidarea climatului social-psiho-logic în colectiv
<i>Organizaționale</i>	Soluționarea problemelor de resurse umane; Aplicarea metodelor de stimulare și pedepsire; Schimbarea condițiilor interacțiunii colaboratorilor etc.
<i>Educaționale</i>	Formarea abilităților de rezolvare a conflictelor, de mediere și negociere

Rezolvarea conflictului este un proces de căutare a soluției îndestulătoare și importante pentru părțile implicate în conflict. Această soluție, în fine, produce armonizarea relațiilor între părți.

Rezolvarea conflictelor se referă la dobândirea de soluții care satisfac toate cerințele aparente ale forțelor de conflict. Rezolvarea conflictelor se produce dacă părțile implicate în conflict ajung la un acord, după ce și-au evaluat, redefinit și luat în calcul elementele relevante ale relațiilor.

Etapale și modalitățile rezolvării conflictelor în mediul școlar [6, p. 67].

1. Determinarea participanților reali a situației conflictuale.
2. Studiarea motivelor, scopurilor, aptitudinilor, caracterului participanților la conflict.
3. Studiarea existenței situației preconflictuale, și a relațiilor interpersonale ale participanților conflictului.
4. Determinarea cauzei adevărate de apariție a conflictului.
5. Studiarea intențiilor și reprezentărilor părților conflictuale despre modalitățile rezolvării conflictului.
6. Evidențierea atitudinii subiecților care nu participă în conflict, însă sunt interesați în rezolvarea pozitivă a conflictului.
7. Determinarea și aplicarea modalităților de rezolvare a situației conflictuale

În practica reală a managementului conflictelor este important de ținut cont de *premisele, formele și modalitățile de rezolvare a conflictelor* în mediul școlar.

Premisele rezolvării conflictului: maturitatea conflictului; necesitățile subiecților conflictului în rezolvarea lui; existența mijloacelor și resurselor necesare pentru rezolvarea conflictului.

Formele de soluționare: lichidarea sau cedarea; racordarea intereselor și pozițiilor părților conflictuale pe o bază nouă (compromis, consens); aplicări reciproce a părților conflictuale (retragere, evadare); transferul luptei în direcția colaborării pentru înfruntarea contradicțiilor (colaborarea).

Modul de rezolvare: administrativ (concediere, transfer la alt lucru, decizia judecătii etc.); pedagogic (convorbire, convingere, rugămintă, explicație etc.).

În cazul *procesul de management al conflictelor* în mediul școlar conducătorul/managerul aplică un *algoritm de activitate*. Activitatea conducătorului/manager în procesul managementului conflictului depinde de conținutul conflictului, condițiile apariției, escaladarea lui etc. De aceea este dificil de propus un algoritm universal al activității de management al conflictelor în mediul școlar.

În ceea ce privește managementul rezolvării conflictelor în mediul școlar,, până la momentul actual au fost elaborate diverse recomandări posibil - eficiente, referitoare la aspectul comportamental în situația de conflict, la capacitatea de alegere a strategiilor optime de soluționare și la dirijarea conflictului în sine.

Un *algoritm* care conține pașii de bază și rezonabili ai managementului conflictelor în mediul școlar se reprezintă în Tabelul 2.

Tabelul 2. Algoritmul managementului conflictelor în mediul școlar

<i>Nr.</i>	<i>Conținutul activității</i>	<i>Modalități (metode) de realizare</i>
1.	<i>Studierea cauzelor apariției conflictului</i>	Observarea; analiza rezultatelor activității; convorbirea; studiul documentelor; metoda biografică, adică studierea datelor biografice ale participanților la conflict etc.
2.	<i>Determinarea numărului de participanți</i>	Lucru cu liderii în microgrupuri; revederea repartizării atribuțiilor funcționale; stimularea sau pedeapsa etc.
3.	<i>Analiza complementară a conflictului cu ajutorul experților</i>	Chestionarea experților; implicarea mediatorilor, psihologului; procesul de negociere (mediere) etc.
4.	<i>Luarea deciziei</i>	Metode administrative; metode pedagogice

O valoare deosebit de importantă în rezolvarea conflictelor în mediul școlar îl au cunoașterea și respectarea și aplicarea unor principii. În procesul de management a rezolvării conflictelor este important să se țină seama de următoarele *principii ale managementului conflictelor*:

1. Menținerea unei relații pozitive pe perioada conflictului (prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor).

2. Diferențierea evenimentelor și comportamentelor, interpretarea lor, evaluarea opțiunilor.

3. Focalizarea pe problemă nu pe persoane, utilizarea terminologiei adecvate, concrete și specifice în descrierea situației (*A apărut o problemă... nu Tu ai creat o problemă ...*).

4. Utilizarea comunicării directe, fără a reacționa cu propriile argumente, calificarea întrebărilor, solicitarea informațiilor pentru înțelegerea situației, evitarea învinovățirii și etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictului asupra mediului școlar, asupra relației sau asupra grupului.

5. Identificarea barierelor în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei și nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacția prematură, ascultarea interlocutorului pentru a identifica greșelile și nu pentru a înțelege mesajul, convingerea că numai el /ea are dreptate.

6. Utilizarea competențelor de rezolvare a problemelor în abordarea conflictului.

De rând cu *principiile manageriale în rezolvarea conflictelor* necesită a fi respectate [3, p. 41]:

1. *Principiul toleranței* - acceptarea altei părți.

2. *Principiul oportunității* – rezolvarea conflictului în momentul apariției.

3. *Principiul operativității* – nu se târăgănează procesul rezolvării conflictului.

4. *Principiul publicității* – toate părțile implicate în conflict trebuie să cunoască pașii întreprinși în rezolvarea conflictului.

5. *Principiul conceperii* – conștientizarea problemei reale, coraportului de forțe în conflict, obiectul conflictului, cunoașterea potențialelor persoane conflictuale, orientarea bună în condițiile potențiale de apariție și fazele dezvoltării conflictului;

6. *Principiul previziunii* – prognozarea conflictelor potențiale între persoane și pregătirea din timp pentru rezolvarea lor.

În cadrul procesului pedagogic (educațional) trebuie de ținut cont de [11]:

1. *Principiul cointeresării de consecințele psihologice ale conflictului*. Aceasta înseamnă necesitatea de a vedea importanța educativă a conflictului, de a face posibilă aplicarea lui pentru dezvoltarea morală a personalității, scoaterea experienței pozitive de fiecare participant la conflict. Respectarea acestui principiu indică că măsurile formal-administrative de lichidare a incidentului cu mult nu satisfac participanții situației conflictuale ce condiționează apariția lui, ceea ce necesita o muncă pedagogică/educațională destul de îndelungată.

2. *Principiul analizei sistemice a cauzelor conflictului* recurge la trei nivele de analiză, înțelegerea stării subiectului și a factorilor obiectivi la apariția conflictului, deoarece modalitățile efective de rezolvare a lui sunt strâns legate de înțelegerea corectă a legăturilor reciproce și a factorilor interconștienți, care influențează apariția situației conflictuale. În cazul când baza obiectivă a conflictului lipsește și conflictul e legat numai de cauze și circumstanțe subiective, e nevoie de respectat următorul principiu.

3. *Principiul înlăturării responsabilității unilaterale pentru apariția conflictului*. În conflict participă 2 părți, unde fiecare parte poartă răspunderea de aportul său în dezvoltarea conflictului. Atribuirea responsabilității unilaterale și căutarea celui vinovat, de regulă, nu este ce mai bună strategie pedagogică și managerială. În lucru cu conflictul se cere de stimat fiecare parte a conflictului, de înțeles tendința problemelor și motivele ce au provocat acțiunea conflictuală. În fața pedagogului și managerului, care reglează conflictul, stă sarcina de a-l face eficient pentru fiecare participant să cunoască *defectele* interne, care au condiționat apariția conflictului.

4. *Principiul neutralității*. Poziția neutrală față de părțile conflictuale este absolut necesară pentru rezolvarea eficientă a conflictului, deoarece pierderea poziției *de arbitraj* pentru cel ce lucrează cu conflictul e amenințat nu numai de rezolvarea situației conflictuale, ci și de aderarea la ea a noilor participanți. Însă această neutralitate nu poate fi contemplatoare, ea trebuie să fie cointeresată de ajutorul eficient al fiecărei părți conflictuale.

5. *Principiu profilaxiei conflictului*. În procesul pedagogic și managerial sunt cu mult mai multe conflicte, decât cele actualizate. E mai bine de întrerupt conflictul, decât să-l rezolvi sau să-l înlături atunci când părțile conflictuale se implică în acțiuni. Preîntâmpinarea conflictului ține de capacitatea

de a deosebi baza conflictului – situația conflictuală și înlăturarea ei. Profilactica eficientă a conflictului nu constă în ignorarea situației conflictuale; ea constă în evidențierea ei și lucrul individual cu fiecare situație. Lucrul cu situația de conflict înlătură măsurile formal-administrative, dar nu trebuie să uităm și pe cele pedagogice. Dacă grijile pedagogilor se reduc numai la stingerea incidentul, atunci conflictul poate să capete o formă ascunsă/latentă, periculoasă prin consecințele sale distructive participanților conflictului.

Concluzii. Pentru a avea un management eficient al rezolvării conflictelor în mediul școlar, este necesar un efort de dezvoltare a acelor laturi ale managementului care pot susține implementarea schimbărilor în instituția de învățământ, fiind în același timp favorabile unei abordări controlate și orientate a conflictelor. Aplicarea rațională, adecvată a unui management eficient a rezolvării conflictelor în mediul școlar permite și poate asigura transformarea oricărui conflict distructiv într-un conflict constructiv.

Bibliografie

1. Ambroci, V. Rolul managementului școlar în profilaxia și soluționarea conflictelor pedagogice. Chișinău: 2000
2. Bazu, P. Negocierea conflictelor într-o instituție de învățământ. Craiova: Editura Vladimed-Rovimed, 2010
3. Cornelius, H., Fair, S. Știința rezolvării conflictelor. București: Editura Știință și Tehnică, 1996
4. Drăghicioiu, T. Conflictul în organizația școlară. Prahova: C.J.A.P. 2008
5. Patrașcu, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Tipografia Reclama, 2016
6. Popescu, A. M. Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: Sitech, 2014
7. Stăinescu, I. Managementul conflictelor. București: E.D.P., 2009
8. Țurcan, T. Psihologia conflictului. Chișinău: S.n., 2005
9. Шофрон, Л. Конфликтология, Кишинэу: Б.н., 2005
10. https://www.academia.edu/19191915/Managementul_Conflictelor
11. <http://www.blog.mediatoru.ro/medierea-unui-conflict-scolar/#sthash.fvqfDtOY.dpuf>

CONFIGURĂRI MANAGERIALE ÎN ORGANIZAREA EFICIENTĂ A COMUNICĂRII INSTITUȚIONALE ÎN CADRUL ȘCOLII

RUSU Elena, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Pedagogie și Psihologie generală,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Comunicarea instituțională este unanim recunoscută drept cheia excelenței și eficacității organizaționale a instituției de învățământ. Indiferent cât de puternică ar fi o instituție de învățământ, ea nu poate funcționa corespunzător fără un sistem bun de comunicare instituțională. Comunicarea instituțională este ceea ce ține instituția unită și o face să funcționeze.*

Asigurarea eficienței comunicării instituționale în cadrul școlii este primordială, deoarece comunicarea instituțională constituie fundamentul exercitării tuturor funcțiilor managementului instituției. Performanța și succesul managementului instituției depinde foarte mult de cum are loc comunicarea instituțională.

Summary. *Institutional communication is unanimously recognized as the key to organizational excellence and organizational effectiveness. No matter how strong an educational institution is, it cannot function properly without a good institutional communication system. Institutional communication is what keeps the institution together and makes it work.*

Ensuring the efficiency of institutional communication within the school is paramount, because institutional communication is the foundation for exercising all the functions of the institution's management. The performance and success of the institution's management depends very much on how the institutional communication takes place.

Cuvinte cheie: *comunicare instituțională, comunicare instituțională în cadrul școlii, structura comunicării instituționale, configurări manageriale.*

Keywords: *institutional communication, institutional communication within the school, structure of institutional communication, managerial configurations.*

Transformările actuale operate în instituțiile de învățământ, declanșate în mod firesc din nevoia de schimbare, au ajuns tot mai mult să fie regândite din perspectiva optimizării *managementului* și a *comunicării instituționale*.

Instituțiile de învățământ sunt structuri relativ stabile cu statusuri, roluri și relații sociale, având menirea de a satisface anumite nevoi sau de a îndeplini anumite funcții sociale, formative, educaționale. Acestea pot fi realizate numai prin acțiuni specifice ale *managementului instituțional*, adecvat actualelor orientări și realități de funcționare a instituției. Astfel, instituțiile de învățământ urmează să-și racordeze *managementul instituției* și *comunicarea instituțională* cu noile norme, valori și tendințe de viață.

Comunicarea instituțională reprezintă elementul indispensabil pentru funcționarea optimă a oricărei instituții sau organizații educaționale, indiferent de natura și mărimea ei. Comunicarea instituțională este ceea ce ține instituția unită și o face să funcționeze.

Comunicarea instituțională reunește toate formele de comunicare destinate valorizării unei instituții/organizații. a personalului și activității acestuia, a unui produs sau serviciu efectuat de acesta,

Comunicarea instituțională în cadrul școlii este un proces de interacțiune în cadrul instituției, între toți angajații instituției de învățământ (manageri, cadre didactice, personal auxiliar, elevi) prin care *se realizează coordonarea unitară a comportamentului organizațional eficient* [7, p. 49].

Comunicarea instituțională în cadrul școlii trebuie înțeleasă ca un proces deosebit de *complex*, în aparență simplu, dar care trebuie tratat ca un factor vital în atingerea obiectivelor instituționale și individuale.

Prin intermediul *comunicării instituționale în cadrul școlii*, are loc transmiterea și schimbul de informații, unde toți angajații instituției de învățământ își împărtășesc cunoștințele, experiențele, interesele, atitudinile, simțămintele, opiniile, ideile etc. De aceea comunicarea instituțională în cadrul școlii reprezintă: *informație, mesaj, știre, opinie, idee, decizie, relație, legătură* [9, p. 73].

Comunicarea instituțională în cadrul școlii are obiective specifice, subordonate strategiei implementate de instituția de învățământ și se realizează într-un context organizațional specific. În aceste condiții, comunicarea instituțională în instituțiile de învățământ urmărește:

- Asigurarea climatului de comunicare necesar pentru buna desfășurare a muncii în instituția de învățământ;
- Implementarea schimbării și performanța ridicată a instituției de învățământ;
- Crearea și susținerea unei imagini bune a instituției de învățământ.

Comunicarea instituțională în cadrul școlii este un proces informațional de conexiune interactivă, ceea ce înseamnă că transmiterea informației este bidirecțională – de la emițător la receptor și invers, având impact reciproc. Schimbul continuu de mesaje/informații în cadrul școlii, generează unitatea de vederi, și implicit, de acțiune, prin armonizarea cunoștințelor privitoare la scopurile instituției de învățământ, căile și mijloacele de atingere a lor, prin promovarea deprinderilor necesare, prin omogenizarea relativă a comportamentului organizațional al personalului sub aspect afectiv (emoțional, sentimental) și motivațional (opinii, interese, convingeri, atitudini).

Comunicarea instituțională în cadrul școlii influențează și este influențată la rândul ei de toate fenomenele și *procesele organizaționale* ce au loc în instituție:

- ✓ *cultura organizațională* a instituției de învățământ;
- ✓ *luarea deciziilor* de către manageri și angajații instituției de învățământ;
- ✓ *stilul de conducere* al managerilor și *stilul de comunicare* al angajaților instituției de învățământ;

✓ *rezolvarea conflictelor și negocierea lor în cadrul instituției de învățământ;*
schimbarea și *dezvoltarea organizațională* în instituția de învățământ [10, p. 66].

Instituția, managerul și angajatul sunt legați într-un complex de interacțiuni, care vor ajunge să fie reușite doar printr-o comunicare instituțională eficientă. Baza comunicării instituționale rezulta din imbinarea organica a 3 perspective: *informationala, atitudinala și comportamentală*.

Comunicarea instituțională este orientată nu numai spre transmiterea mesajelor, ci și spre *schimbarea mentalităților și adaptarea psihologică a angajaților/personalului* la scopul și obiectivele instituției. De calitatea comunicării instituționale depinde modul în care se folosesc toate resursele unei instituții, deci, în ultimă instanță, succesul instituției.

Comunicarea instituțională este o adevărată forță și constituie fundamentul exercitării tuturor funcțiilor *managementului instituției*.

Managementul instituției este arta de a realiza obiectivele instituției (organizației) împreună cu toți angajații. Eficiența și succesul *managementului instituției* depinde foarte mult de cum are loc *comunicarea instituțională*.

Procesul de comunicare instituțională în cadrul școlii are aceleași componente ca procesul de comunicare din orice organizație. Cu toate acestea, există caracteristici *specifice*.

Structura comunicării instituționale se poziționează pe două direcții:

1. **Comunicare managerială** - comunicarea managerului în procesul de relație formală / instituțională;
2. **Comunicare la nivelul personalului** - comunicarea pe diferite nivele ierarhice, informală.

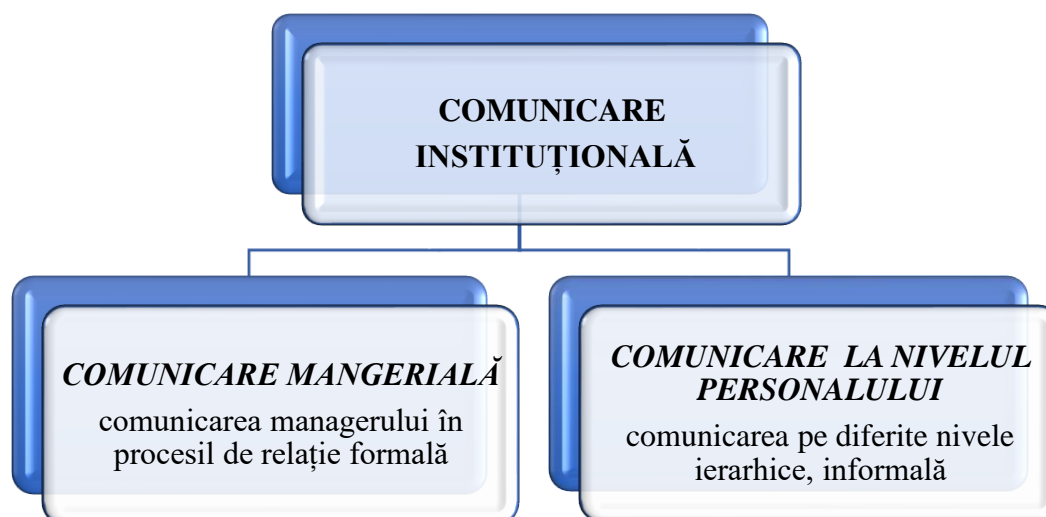


Figura 1. Structura comunicării instituționale

Comunicarea instituțională în cadrul școlii se poate analiza atât din perspectiva *mediului extern* (parteneri, autorități, instituții publice) cât și din perspectiva *mediului intern*, între resursele umane ale instituției de învățământ.

Comunicarea instituțională *interna* ajută la:

- realizarea unei circulații optime a informației în interiorul instituției;
- operaționalizarea funcțiilor manageriale;
- monitorizarea, evaluarea și motivarea personalului didactic și auxiliar;
- dezvoltarea și păstrarea unor echipe competitive.

Comunicarea instituțională internă este un domeniu foarte complex. Angajații/personalul simt nevoia să știe, din surse sigure și nu din zvonuri, care sunt problemele cele mai importante, cu care se confruntă instituția, ce schimbări se realizează și care sunt perspectivele evolutive până la atingerea scopului propus prin strategiile aprobate [4, p. 56].

Comunicarea instituțională externă asigură comunicarea cu alte instituții, contribuind la promovarea instituției, la stabilirea parteneriatelor, la comunicarea cu mediul social. [ibidem].

Ori de câte ori comunicăm instituțional, avem în vedere două *obiective majore*:

- ❑ **Organizaționale;**
- ❑ **Individuale.**

Obiectivele organizaționale trebuie formulate clar și consecvent, comunicate cu eficacitate, prin implicarea tuturor membrilor instituției de învățământ în realizarea lor.

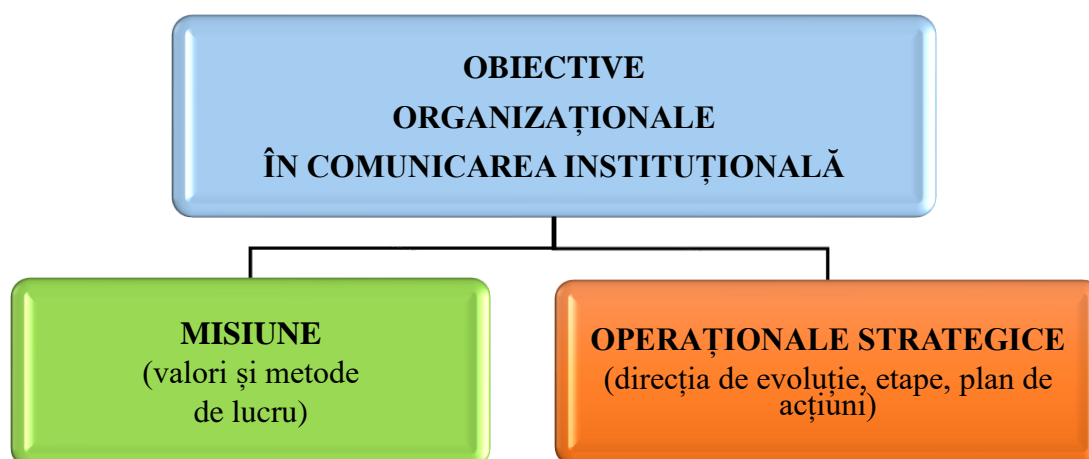


Figura 2. Obiectivele organizaționale ale comunicării instituționale

Uneori, nu reușim să atingem nici unul dintre aceste obiective, caz în care am eșuat în procesul de comunicare în cadrul instituției [6, p. 119].

Obiective individuale – Angajații/personalul instituției de învățământ nu este guvernat de obiectivele instituției, fiecare dintre ei au propriile aspirații și dorințe, situație materială, dezvoltare profesională, recunoașterea valorii, poziție socială. Atunci când dezideratele personale nu se regăsesc printre cele ale instituției, angajații pot produce dezintegrări la nivelul întregii instituții.

Din postura de manager și/sau angajat pentru a atinge obiectivele instituției de învățământ:

Managerul trebuie:

- să participe la definirea obiectivelor instituției de învățământ;
- să transmită informațiile către personalul instituției de învățământ;

- să cunoască și să înțeleagă obiectivele individuale ale angajaților instituției de învățământ
- să creeze un mediu favorabil compatibilității dintre obiectivele organizaționale și cele personale în cadrul instituției de învățământ.

Angajatul trebuie:

- ✓ să cunoască misiunea și obiectivele instituției de învățământ;
- ✓ să înțeleagă și să accepte rolul lui în atingerea acestor obiective;
- ✓ să-și apropie aceste obiective pentru a putea participa proactiv la îndeplinirea lor;
- ✓ să găsească o cale de armonizare a obiectivelor instituției de învățământ cu cele personale.

La întrebarea „*de ce comunicăm într-o instituție?*” pot exista o multitudine de răspunsuri, câteva, însă, fiind unanim acceptate:

➤ *funcțiile managementului nu pot fi operaționale în lipsa comunicării.* Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a defecțiunilor, de antrenare a personalului se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje;

➤ *comunicarea instituțională stabilește și menține relațiile între angajați;*

➤ *prin feed-back-ul realizat comunicarea instituțională relevă posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale instituției;*

➤ *comunicarea instituțională face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de nevoi și stimulente pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanță și satisfacții;*

➤ *comunicarea instituțională contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă între șefi și subordonați, între colegi, persoane din interiorul și din exteriorul instituției/organizației*

➤ *funcțiile managementului instituțional nu pot fi operaționale în lipsa comunicării.* Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a defecțiunilor, de antrenare a personalului se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje [1, p. 39].

Oricare ar fi forma de comunicare instituțională utilizată, *liderul (managerul) instituției* trebuie să stăpânească informația la nivelul adecvat și să o folosească ca și pe orice altă resursă aflată la dispoziție, pentru a putea optimiza în permanență procesul de comunicare. Comunicarea permite *liderului (managerului)* realizarea oportună a feed-back-ului, prin care evaluează, dacă au fost înțelese corect mesajele, care au fost transmise în formă de ordine, dispoziții, hotărâri etc.

Alături de acest schimb de informații realizat prin canale de comunicare instituțională *formală*, adică prin canale prestabilite la nivelul oricărei structuri instituționale are loc o comunicare *neformală*. Este vorba de acel trafic de informații fără vreo utilitate direct sau imediată.

Canalele de comunicare *neformală* într-o instituție apar și există în mod spontan, sunt într-o continuă modificare și operează în toate direcțiile. Pentru o bună înțelegere a conceptului de comunicare internă formală, într-o instituție de învățământ trebuie precizată modalitatea optimă de funcționare a sistemului de comunicare instituțională: între cine se realizează comunicarea, care structuri ocupă un loc central și care sunt marginale în procesul de comunicare instituțională.

Există astfel în literatura de specialitate *două tipuri* de rețele de comunicare instituțională:

□ *rețele centralizate* – în cadrul cărora informația merge spre centru și se adaptează unor activități relativ simplu de executat;

□ *rețele descentralizate* – unde schimbul de informații nu are o matrice importantă, comunicarea fiind adecvată unor activități complexe [12].

Rigorile comunicării instituționale în cadrul școlii. Practica curentă din domeniul comunicării instituționale relevă o serie de *rigori* ale acestui proces care trebuie respectate: *veridicitatea, transparența, continuitatea, sinceritatea, credibilitatea, caracterul diferențiat* [11, p. 72].

Veridicitatea sau sinceritatea în comunicarea instituțională semnifică operarea doar cu fapte ce corespund realității, adevărului. Exagerarea prestanței sociale, a calităților sau a virtuților instituției, punerea în circuit a unei informații false, denaturate poate juca festa în cele din urmă: adevărul oricum iese la suprafață. Imaginea denaturată cultivată, transmisă eventual poate aduce mari prejudicii instituției.

Transparența sau explicitatea presupune că instituția, indiferent de sectorul de activitate, va tinde să fie o entitate deschisă către publicul său, atât cel intern, cât și cel extern. Ascunderea unor aspecte ale funcționării sale subminează autoritatea instituției, trezește suspiciuni, provoacă acuzații în dorința de a se deplasa de sub controlul social, în nerespectarea dreptului omului de a fi informat în mod deplin.

Continuitatea dictează desfășurarea neîntreruptă a comunicării instituționale. Acest proces devine neeficient în cazul recurgerii sporadice la acțiunile ce au drept scop validarea socială a instituției, iar imaginea va fi fragmentară dispersată. Efectul politic, economic, social va întârzia să fie palpabil, fapt care va genera atitudinea refractară față de comunicarea instituțională și transformarea instituției într-un sistem închis.

Comunicarea instituțională urmează să se distingă prin *sinceritate* atât din partea executorilor direcți ai acestei activități, cât și din partea instituției în întregime. Mesajul, structura, tonalitatea comunicării instituționale trebuie să emane voința amiabilă de a capăta mandatul opiniei publice pentru munca efectuată. Atare mod de concepere a comunicării instituționale va imprima doza necesară de *credibilitate*.

Credibilitatea înseamnă conștientizarea de către subiectul și obiectul comunicării instituționale a necesității vitale pentru ambele părți de a se afla în relații profitabile.

Caracterul diferențiat stabilește o abordare selectivă a resurselor comunicaționale în funcție de auditoriul cărui ne adresăm. Diferențierea procesului comunicațional nu înseamnă deloc canalizarea diferitelor fluxuri informaționale. Aceasta prescrie doar alegerea optimală a instrumentarului de comunicare instituțională [11, p. 73].

Concluzii: Comunicarea instituțională revendică respectarea în egală măsură a demnității emițătorului și a receptorului, a societății în întregime. Comunicarea instituțională, realizând acțiuni judicioase rânduie creașă premisele necesare de ordin legal-moral pentru funcționarea eficientă a instituției de învățământ.

Bibliografie

1. Căndea, R. Căndea, D. Comunicarea managerială aplicată. București: Editura Expert, 1998
2. Chambat, P. Spațiu public și comunicarea. Iași: Editura Polirom, 2002
3. Chelcea, S. Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Editura Tritonic, 2004
4. Cismaru, D-M. Comunicarea internă în organizații. București: Editura Tritonic, 2008
5. Crețu, I. Managementul resurselor umane. Chișinău: UTM, 2007
6. Dăncu, V.S. Comunicarea în Managementul Instituțional. Cluj-Napoca, Universitatea „Babeș-Bolyai“, 2000
7. Guzman, V. Cultura și comportamentul organizațional în instituția educațională. Chișinău: 2013
8. Marin, C. Comunicarea instituțională. Chișinău, CTI Presa, 1998
9. Muccielli, A. Comunicare în instituții și organizații. Iași: Editura Polirom, 2008
10. Rosenberg, M. B. Comunicarea în organizații. Editura Francisc Publishing, 2005
11. Roșca, L. Tehnici de comunicare profesională. Sibiu: Editura ULB, 2000
12. <https://eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/bune-practici-privind-comunicarea-in-organizatia-scolara>

INTELIGENȚA CA FACTOR AL PERFORMANȚEI MANAGERIAL-COMUNICATIVE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

SLAVENSCHI Emilia, director adjunct LT „Julia Hasdeu”, Chișinău,
Republica Moldova

Rezumat. Prin articol susținem că personalitatea elevului trebuie să se afle în prim planul performanțelor, care este indicatorul direct al potențialului lui, factorul determinant și responsabil de însăși calitatea atributelor performative. Un proces managerial axat pe funcțiile implicative ale performanței școlare dezvoltă decizii programate, luate în condiții de certitudine, dar și decizii în condiții de risc, capcane manageriale, care solicită competența leadershipului de a acționa prompt și fără prea mult consum atitudinal. De-a lungul evoluției sale competența de comunicare a înregistrat mai multe dominante cu valoare educativă, cu implicații directe în politica managerială de calitate. Toate au la bază, însă, viziunea că „limbajul este oglinda omului întreg, rațiunea, afectivitatea și voința acestuia”.

Abstract. Through the article we argue that the student's personality must be at the forefront of performance, which is the direct indicator of his potential, the determining factor and responsible for the quality of performative attributes. A managerial process focused on the implicit functions of school performance develops programmed decisions, taken in conditions of certainty, but also decisions in conditions of risk, managerial traps, which require the competence of leadership to act promptly and without too much attitudinal consumption. Throughout its evolution, the communication competence has registered several dominant ones with educational value, with direct implications in the quality managerial policy. All are based, however, on the vision that "language is the mirror of the whole man, his reason, affectivity and will".

Cuvinte-cheie: inteligență, performanță, comunicare, proces managerial, leadership, educație, personalitate.

Keyword: intelligence, performance, communication, managerial process, leadership, education, personality.

Maturitatea elevului, la finele unei etape de studii, rezidă în demonstrarea performanțelor, acțiunile de formare a acestora fiind un punct de reper hotărâtor în diferite manevrări educaționale, în care, din perspectiva funcțiilor performanței, elevii sunt formați, dezvoltați și ajutați să se manifeste ca personalități. Abordarea la un alt nivel valoric a conceptului de performanță a generat o viziune inovativă în tratarea și explicarea acesteia. Personalitatea elevului trebuie să se afle în prim planul performanțelor, care este indicatorul direct al potențialului lui, factorul determinant și responsabil de însăși calitatea atributelor performative. Procesul performanței și produsul performativ au o mare semnificație pedagogică, deoarece performanța nu aparține unei elite, precizează cercetătorul Adrian Ghicov, ci tuturor elevilor și se produce zilnic în variate circumstanțe, prin comunicare ca manifestare a competențelor specifice.

Un proces managerial axat pe funcțiile implicative ale performanței școlare dezvoltă decizii programate, luate în condiții de certitudine, dar și decizii în condiții de risc, capcane manageriale, care solicită competența leadershipului de a acționa prompt și fără prea mult consum atitudinal. Procesul nemijlocit indică aici factorul *decizia în sine*. Acest parametru se referă, constată cercetătorul Vasile Cojocaru, la natura a ceea ce urmează a fi făcut, la faptul managerial care poate genera probleme temporare sau, în cazul în care caracterul deciziunii nu este unul unilateral, hotărârea în sine generează succesul școlar inevitabil.

O elucidare a competenței de comunicare în cadrul parteneriatului managerial intrașcolar o face doctorul habilitat Adrian Ghicov, care în monografia „Pedagogia aplicativă a performanței” precizează rolul primordial al comunicării strategice și interpersonale în eficientizarea instituției școlare pe dimensiunea parteneriatelor strategice. Cercetătorul precizează că „orice actant educațional are dreptul la studii în instituții performante, edificate pe strategii de comunicare eficientă, cu utilizarea resurselor managementului instituțional și prin implicarea esențială a leadershipului, ca resursă fundamentală de educație. Așa cum au dreptul la viață elevii, pedagogii și părinții au dreptul fundamental la instruire de calitate.

De-a lungul evoluției sale conceptul/competența de comunicare a înregistrat mai multe dominante cu valoare educativă, cu implicații directe în politica managerială de calitate. Toate au la bază, însă, viziunea că *limbajul este oglinda omului întreg, rațiunea, afectivitatea și voința acestuia*.

Valoarea atitudinală a comunicării în actul managerial postmodern e întrezărit încă din antichitatea lui Aristotel, care în *Retorica* sa edifică trei coordonate ale comunicării cu atitudine: vorbitorul, tema și auditoriul. Valoarea de atitudine stă aici în faptul cunoașterii excelente a auditoriului de către vorbitor. Acesta trebuie să-și construiască o voce, să-și asume un rol, prin care să prezinte convingător ceea ce vrea să spună. Prin transferul de concept în limbaj managerial postmodern, vizăm aici cunoașterea excelentă de sine și mai ales cea a coechipierilor, a actanților educaționali. Comunicarea cu atitudine se edifică în context pe cea a cooperării și a managementului performanței.

Funcția instrumentală reglatoare interacțională și personală a comunicării manageriale este promovată de modelul lui Halliday. Managerul folosește limbajul pentru a construi contacte cu ceilalți și pentru a-l ajuta să-și exprime sentimente, opinii și propria identitate: *Eu sunt un manager performant. Aplic un stil democratic de leadership*.

Interesant de aplicat în context managerial este și *modelul celor patru urechi*, derivat praxiologic din pătratul comunicării lui Schulz von Thun. Cercetătorul german consideră că orice enunț al unei persoane are patru fațete sau niveluri. Fiecare, fie că vrem sau nu, comunică patru mesaje simultane, care, traduse în limbaj managerial actual, vizează o informație factuală, un indiciu privind relația dintre manager și partener educațional, un apel în care managerul dorește să aibă un impact, o

influență asupra partenerului de comunicare, iar coechipierul de management să se întrebe în ultimă instanță cum să acționeze, cum să gândească și, mai ales, cum să simtă ceea ce i-a comunicat leadershipul.

Modelele prezentate sunt valoroase în perspectivă managerială și didactică pentru că ele pun în evidență evoluția conceptului de *comunicare managerială*, complexitatea acestei comunicări și, mai ales, faptul că, în comunicarea managerială decizională pentru dezvoltarea școlii, contează la fel de mult implicitul, ceea ce nu este spus în cuvinte. Exersarea vorbitului cu mai multe guri și a ascultatului cu mai multe urechi, susțin cercetătorii (F. S. Mihăian, M.-E. Dulamă, O. Pânișoară, V. Cojocaru, S. Baci, T. Callo) centreează atenția comunicatorilor la mesajele celorlalți, la felul în care comunică ei înșiși, dar și personalitățile (elevul, profesorul, părintele) pe care ei le apreciază. Astfel, procesul decizional este influențat de valorile competenței de comunicare personală a managerului, care în epoca postdevărului e obligat să modeleze perspective de gândire și comportamentale ale valorilor de personalitate. Modelul comunicării atitudinale înseamnă, deci, în context managerial, comunicare axată pe valori.

În acest cadru, *inteligenta* ca resursă performativă este una dintre coordonatele performanței. Definițiile inteligenței sunt cele mai diverse: capacitatea minții de a stabili legături, relații; capacitatea de adaptare la mediu; instrument al reușitei, al cunoașterii etc. Elevul inteligent, conform lui C. Rădulescu-Motru, este acela care obține, prin gândirea sa, maximum de rezultate, iar cel neinteligent este acela care nu-și poate folosi propria gândire [apud: 1, p. 44]. Inteligența vine din latină *intelitentia* (*deșteptăciune*) (grecii, de altfel, nu aveau un cuvânt echivalent) și este trăsătura caracteristic umană, amplă și complexă, fiind o funcție cognitivă generală, fundamentată pe abstracție, în construcția de modele și soluționarea problemelor [2, p. 105]. Gilles Azzopardi susține că inteligența este o aptitudine mentală care implică capacitatea de-a raționa, de-a prevedea, de a rezolva probleme, de a gândi abstract, de a înțelege idei complexe, de a învăța repede și de a folosi experiența acumulată. Ea reflectă o mare capacitate de a înțelege mediul, de a „prinde din zbor”, de a da un sens lucrurilor și de a imagina soluții practice” [3, p. 6]. Concret, inteligența este capacitatea generală de a rezolva probleme în mod eficient, adică aptitudinea de a face față tuturor obligațiilor ce solicită o anumită facultate de adaptare, spirit de observație, de deducție logică etc.

În susținerea ideii inteligenței ca factor al performanței putem aduce și afirmațiile lui Jean Piaget, care insistă asupra rolului inteligenței în viața spiritului, ea fiind cel mai simplu și, în același timp, cel mai durabil echilibru structural al comportamentului. Putem spune, indică J. Piaget, că o conduită a elevului este cu atât mai inteligentă cu cât traiectoriile dintre el și obiectele acțiunii sale încetează să fie simple, dezvoltându-se progresiv. Caracterul cel mai specific al inteligenței este, conform lui J. Piaget, reversibilitatea, deoarece inteligența poate să construiască ipoteze și apoi să le înlăture, pentru a reveni la punctul de plecare, poate să parcurgă un drum și să refacă drumul invers,

fără a modifica noțiunile întrebuințate [4, p. 39]. Așadar, în inteligență contează nu formele statice, nici simpla trecere de la o stare la alta, ci mobilitatea și reversibilitatea generală a operațiilor, care generează structurile [ibidem, p.47]. J. Piaget a formulat una dintre cele mai neașteptate ipoteze: *după cum elevul își fixează privirea asupra primului punct observat sau o îndreaptă în așa fel ca să cuprindă ansamblul raporturilor, se poate judeca aproape exact despre nivelul său mental* [Ibidem, p.71].

D. C. Hebb și Ph. Vernon au făcut o clasificare a inteligenței luând la bază raportul *natură/educație*. În felul acesta, *Inteligența A* este potențialul de bază al organismului uman de a învăța și de a se adapta la mediu. *Inteligența A* este determinată de gene și nu se dezvoltă independent de mediu. Gradul în care se realizează potențialul *Inteligenței A* este dependent de o stimulare adecvată din partea mediului în care se formează elevul. *Inteligența B* este nivelul de capacitate probat concret de elev în comportamentul său: înțelepciune, eficiență și complexitate a percepției, a învățării, gândirii și rezolvării de probleme. *Inteligența B* este dobândită, fiind produsul unor legături între potențialul genetic și stimulul mediului și se manifestă în performanțele elevului [apud, 1, p.47]. Însă nu este suficient, afirmă G. Văideanu, să trezești la viață resursele latente ale inteligenței, ci este necesar să le orientezi spre scopuri și activități de valoare. În felul acesta, se proclamă unul din principiile fundamentale ale performării în cadrul învățământului formativ: *dreptul de a fi inteligent și datoria de a fi inteligent* [5, p. 146].

Pentru a înțelege rolul și funcțiile inteligenței, putem aduce ca dovadă și definiția dată de P. Popescu-Neveanu, care consideră că inteligența este puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături [6, p. 362].

Prin urmare, în abordare educațională, inteligența are următoarele funcții: adaptarea cu succes la situații noi; rezolvarea, prin gândire, a noi probleme; asigurarea generală a eficienței mentale; perceperea raporturilor dintre cunoștințe; conferirea îndemnării; determinarea rezultatelor maxime de calitate, prin activitatea mentală [7, p. 77]. Ca exemplu servesc succesele Japoniei, deoarece, dacă există un factor care să explice succesul japonez, acesta este căutarea permanentă a cunoașterii. La baza fiecăreia dintre performanțele respective se găsește mereu și întotdeauna același material, același exploziv: inteligența valorificată temeinic [ibidem, p. 79].

În pluridimensionalitatea personalității elevului, inteligența generală, aptitudinile speciale și creativitatea sunt definatorii pentru performanță. Un rol esențial în dezvoltarea inteligenței o are gândirea divergentă, care presupune capacitatea de a da mai multe soluții aceleiași probleme, prin *concasaj* (schimbarea unui punct de vedere sau a unei concepții privitoare la obiecte sau fenomene care este îngustă, limitată, aplicându-se distrugerea, disocierea, relativizarea, diminuarea, inversarea), în vederea eliminării șablonului, în scopul eliberării spiritului de convenție, stereotipuri de gândire. A vedea cu „ochii minții” este o capacitate ideativ-perceptivă a elevului, formată în special prin

eureme (gr. – *a afla, a descoperi, a crea, a inventa*). *Eurema* se referă la amplificarea energiilor care generează starea de continuă concentrare a celui inteligent, care rămâne activ până nu descoperă adevărul. În acest cadru de referință, I. Moraru elaborează un *model al euremelor*: *eurema* de acumulare și comprehensiune a informației (participă memoria, gândirea, limbajul, interesele etc.); *eurema* asociativ-combinatorie (inteligenta, imaginația, memoria, conștientizarea etc.); *eurema* energetică-stimulatorie, la care participă pasiunea, sentimentele, motivația, interesul, curiozitatea, efortul intens, voința, curajul, nevoia, ambiția, plăcerea etc.; *eurema* critică, realizată de gândirea analitică, de inteligență, valorizarea conștiinței etc.; *eurema* ideativ-perceptivă (reprezentarea, concretizarea ideii, vizualizarea ei) [Apud, 2, p.84]. Prin urmare, *eurema* este o structură formată dintr-o grupare de părți funcționale în relație, care îndeplinește o funcție calitativ distinctă în producerea performanței. De asemenea, M. Mircescu și I. Moraru recomandă în dezvoltarea inteligenței utilizarea *eurigramei*, ce presupune prezentarea pașilor importanți, a căutărilor făcute pentru a ajunge la un rezultat, adică munca pe etape a elevului în realizarea obiectivului. Schematizând principalele etape, se poate ajunge la o reprezentare a fazelor gândirii în rezolvarea unei probleme prin cercetarea stadiilor procesului de invenție [7, p. 126].

J. Guilford elaborează modelul tridimensional al structurii inteligenței, bazându-se pe următoarele criterii: (a) criteriul materiei pe care elevul o gândește (conținutul gândirii); (b) criteriul operațiilor prin care se dobândesc noi și diferite cunoștințe, care constituie esența capacității de a descoperi, inventa, crea; (c) criteriul produsului realizat (al performanței). Conținutul este materia asupra căreia elevul lucrează „cu inteligența” [Apud, 8, p. 38].

Una dintre problemele inteligenței este cea referitoare la faptul dacă inteligența este înnăscută, congenitală sau dobândită. În 1977 H. J. Eysenck a demonstrat că inteligența este determinată genetic în proporție de 75-80%, mediul având o influență de 20-25 %, iar cercetările unei echipe de la Departamentul de Statistică a Universității Carnegie din S.U.A. au condus la concluzia că 20 % din inteligență depinde de condițiile de viață uterină, 50% de factorul genetic și 30 % sunt atribuite factorilor de ordin socio-cultural [Apud, 2, p.109]. Trebuie remarcat și faptul că inteligența măsurată a crescut în medie cu 15 puncte de la o generație la alta. Spearman Charles, Burt Cyril și Vernon Philip, toți făcând parte din așa-numita școală londoneză, au elaborat un model al inteligenței bazat pe existența unui factor general, care influențează toate aspectele funcționării umane. Ei au fost inițiatorii testelor pentru aptitudini mintale și au constatat că *performanța* unui subiect la un test nu se armonizează neapărat cu performanța la un alt test [9, p.14].

Teoria triarhică a inteligenței, autor R. Sternberg, încearcă să explice relațiile fundamentale ale inteligenței: dintre universul interior și inteligență, lumea exterioară și inteligență, experiența individului și inteligență. De asemenea, consideră cercetătorul, capacitatea de a face față unei relative noutăți și aptitudinea de prelucrare automată a informațiilor sunt un mijloc eficient de măsurare a

intelenței. Deci, capacitatea de automatizare dă posibilitatea mobilizării resurselor în aria noutății și invers, dacă elevul dispune efectiv de competența de a opera cu o noutate, resursele vor putea fi mobilizate major în aria automatizării. În vederea măsurării intelenței se operează cu noțiunea de „vârstă mentală” a elevului, adică nivelul de dezvoltare a intelenței lui [9, p.21].

În ultimul timp, tot mai insistent se vorbește nu numai despre IQ-ul, ca o măsură a intelenței raționale, ci și despre EQ – ca un coeficient emoțional al intelenței, care se traduce prin stăpânire de sine – a-și controla impulsurile, a asculta glasul rațiunii și a rămâne calm în toate circumstanțele, optimist în ciuda dificultăților și încercărilor și prin capacitatea de a „citi” sentimentele altora și pe ale sale proprii [3, p. 7]. De asemenea, apare noțiunea de *intelență compozitivă*, adică nu doar ca o facultate unică, ci și ca un ansamblu de aptitudini particulare: perceperea, limbajul, memoria fiind esențiale; raționamentul, judecata, critica fiind cele mai elaborate [3, p. 11].

Distincția dintre rezultat ca performanță și rezultatul cel mai bun și performanță aparține unor niveluri de gândire diferite în organizarea explorării și studierii performanței. În explicarea realizării unor produse pertinente, originale, se manifestă următoarele tendințe: (a) performanța vine pe calea actelor logice line, succesive, obișnuite, planificate corect; (b) performanța vine prin renunțare la logica stabilită și prin introducerea momentului intelențial. Este o relație dintre rezultatul logic și logica rezultatului. Determinarea criteriilor de apreciere și ordonare a valorilor, stabilirea unor etaloane pentru aprecierea unui proces și a unui produs de performanță, a unui *elev performer*, constituie una dintre cele mai dificile probleme care stau în fața pedagogiei, a reflexiei științifice și, deci, în fața fiecărui specialist preocupat să știe ce este mai bine de făcut, căror activități să li se acorde preferință, care să fie reperul de activitate. Criteriul suprem în judecarea valorilor performanței elevului urmează a fi cel al produsului uman, care include integralitatea de conținut și intelența comportamentului.

Karl Steinbuch, analizând produsul din mai multe perspective: psihologic, social, cultural, economic, propune o secvență din mai multe elemente pentru apariția unui produs nou și atrage atenția asupra rolului pe care îl au, în elaborarea unui produs mai bun, *intențiile conștientizate* și *motivate* de a produce ceva nou, mai practic, mai productiv, cu randament. Aceste dorințe, în opinia cercetătorului, poartă amprenta *duratei, răbdării, așteptării intensive* [Apud, 8, p.68].

Pentru a *democratiza performanța*, adică de a face astfel ca elevii să fie conștienți de posibilitățile lor, pentru a-i ajuta să-și descopere aptitudinile și talentul lor, este important ca să se conștientizeze motivația unui produs performant: recunoașterea valorică, prestigiul, stima colegilor pentru prestația informativă, intelectuală, imaginativă, de intelență, autoafirmarea, satisfacția originalității, plăcerea de a oferi celorlalți valori noi, statutul superior al performerului. Ce fac, de fapt, elevii atunci când realizează un produs? Ei realizează trei tipuri de acte educaționale: (a) *actul operațional* – elevul produce ceva conform sarcinii; (b) *actul factual* – elevul produce într-o

construcție, structură, formă dată; (c) *actul semantic* – elevul produce o formă (structură) cu o anumită semnificație, constituită din sensul componentelor.

Implicația pedagogică a inteligenței ca factor al performanței manageriale relevă și statutul deosebit al performanței în raport cu cel al competenței. Prin aplicarea criteriului comparativ, putem formula următoarele particularități ale performanței manageriale în raport cu competența: *competența* este un comportament posibil, vizat, managerul va ști să facă ceva, presupune o învățare virtuală; *performanța* este un comportament real, managerul face (produce) ceva concret și este condiționată de competență și de inteligență. Comunicarea însă devine fundamentul epistemic și atitudinal prin care, în postmodernitate, managerul poate influența și convinge direcții și resurse umane de calitate, pentru o școală de succes, rezistentă la crizele acestui secol.

Bibliografie

1. Azzopardi, G. Dezvoltați-vă inteligența. București: Editura Teora, 2003. 127 p.
2. Birch, A., Hayward, SH. Diferențe interindividuale. București: Editura Tehnică, 1999. 162 p.
3. Druta, M-E. Cunoașterea elevului. București: Aramis Print, 2004. 112 p.
4. Dulghieru, V., Cantemir, L., Carcea, M. Manual de creativitate. Chișinău: Editura Tehnica-Info, 2000. 254 p.
5. Ghicov, A. Relația pedagogică: obiective – comportamente – performanțe. În: Revista Științifică „Univers Pedagogic”, 2006, nr. 1(9), p. 12-18.
6. Ghicov, A. Reprezentarea pedagogică a categoriilor de performanță. În: Revista „Didactica PRO”, 2006, nr. 4(38), p. 11-14.
7. Ghicov, A. The constructivist values of comprehension in text didactics. În: Journal Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 - 1151 Vol. X (2014), No. 1, p. 251-262.
8. Ghicov, A. Orientarea integralistă în studiul textului. În Revista Didactica PRO, 2014, nr. 3 (85), p. 15-18.
9. Ghicov, A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Editura Pontos, 2012. 208 p.
10. Mircescu, M. Educația pentru performanță. București: Editura Discipol, 1999. 152 p.
11. Piaget, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1998. 154 p.
12. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 362 p.
13. Țopa, L. Creativitatea. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980. 110 p.
14. Vaideanu, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1998. 327 p.

IMPACTUL CULTURII ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

TATARU Marina, manager IP Gimnaziul „Ștefan cel Mare și Sfânt”,

satul Năvîrneț, r. Fălești

masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol, mun. Chișinău

Rezumat. *Prezentul articol reflectă aspectele conceptuale ale culturii organizaționale abordate în opinia marilor cercetători ce s-au preocupat de problema dată. Sunt analizate conceptele de cultură, cultură organizațională, trăsăturile caracteristice activității instituției de învățământ cât și componentele sale esențiale ce duc la calitatea unei conduceri eficiente și durabile.*

Abstract. *This article reflects the conceptual aspects of organizational culture approached in the opinion of the great researchers who were concerned with the given problem. efficient and sustainable management.*

Cuvinte cheie: *cultură, cultură organizațională, instituție de învățământ, valori, manager.*

Keywords: *culture, organizational culture, educational institution, values, manager.*

Importanța abordării culturii organizaționale este subliniată de marile organizații ce depun eforturi considerabile pentru a construi și menține o cultură organizațională performantă: de la recrutare, felul în care este organizat mediul de lucru, interacțiunea angajaților, până la implicarea acestora în luarea deciziilor.

Cultura organizațională este mai puțin vizibilă decât celelalte componente organizaționale, ceea ce face ca identificarea și înțelegerea ei să fie semnificativ mai dificilă.

Organizațiile pot fi asemănătoare din perspectiva mărimii, a echipamentelor utilizate și a obiectului de activitate, a scopurilor și obiectivelor, dar foarte diferite ca personalitate și imagine, iar această diferență se datorează în principal resursei umane care formează organizația.

Cultura organizațională are o importanță primordială în activitatea managerială. Realizarea ei practică decurge cu succes dacă managerii cunosc și au la dispoziție o concepție teoretică.

În viziunea cercetătorilor Ovidiu Nicolescu și Ion Verboncu, „cultura organizațională”, rezidă în ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor conturate în decursul timpului în fiecare organizație, care predomină în cadrul său și condiționează direct și indirect funcționalitatea și performanțele [6].

Cultura organizațională este un model de asumții comune pe care grupul le-a învățat odată cu soluționarea problemelor, care s-au dovedit funcționale și au fost considerate valide, într-o măsură suficientă pentru a fi transmise noilor membri, ca fiind modul corect de a percepe și aborda probleme similare apărute ulterior (Schein, 1996). Pentru a fi percepută în toată complexitatea sa, culturii organizaționale i se atribuie mai multe trăsături:

TRĂSĂTURI:

determinarea holistică, care se referă la un tot mai complex decât suma părților componente;

determinarea istorică, aspect care reflectă evoluția în timp a organizației;

conectarea la elemente de natură antropologică (simboluri, rituri etc.);

modificarea acesteia este dificilă, deoarece este implicat factorul uman [7].

Conform teoriilor manageriale contemporane, ascensiunea performanței organizației este de neconceput fără o cultură organizațională care, reprezintă atât un instrument cât și un factor de majorare a eficienței managementului modern [5]. Prin faptul că există într-o organizație, cultura prezintă importanță și sub alte aspecte dintre care au o relevanță deosebită următoarele: cultura este un element cheie în conducerea strategică, ea este încorporată în planul de dezvoltare strategică, în baza unui audit cultural prealabil. În plus, cultura este un important instrument de gestiune pentru management. O cultură organizațională pozitivă și puternică permite a evita o parte din problemele de organizare, de gestiune și control. Cultura mai este și un punct de reper pentru fiecare membru. Persoanele care muncesc într-o instituție cu o cultură puternică știu ce se așteaptă de la ei, iar existența normelor culturale este baza identificării și angajamentului personal. Totodată, o cultură organizațională a succesului reprezintă mai mult decât o tehnică a managementului. Aceasta nu este un simplu instrument sau o soluție imediată, ea este un mod de viață și se bazează pe componentele sale esențiale așa ca: *încrederea, integritatea personală și o soartă împărtășită* [2].

Prin conținutul său se apreciază că cultura organizațională este un factor de bază pentru managementul unei instituții, ca și strategia sau structura organizatorică a acesteia. Cultura influențează puternic asupra funcționalității și eficacității instituției.

În urma cercetărilor complexe pe care le-a efectuat autorul E. Schein, invocat de E. Burduș și Gh. Căprărescu a formulat conceptul culturii organizaționale bazându-se pe următoarele aspecte:

- ✓ *regulile de comportament observate când resursele umane se întâlnesc, cum ar fi limbajul folosit și modalitățile de exprimare a stimei și respectului;*
- ✓ *normele care se dezvoltă în cadrul echipei de lucru;*
- ✓ *valorile dominante adoptate de instituții privind produsele;*
- ✓ *filosofia care călăuzește politica unei instituții față de proprii angajați și solicitanți; regulile statornicite în administrație pentru funcționare eficientă;*
- ✓ *spiritul și climatul prezente în autoritate, exprimate prin design, confort și felul în care membrii instituției iau contact cu cei din afară;*
- ✓ *abilități personale, respectiv acele competențe specifice care se așteaptă a fi aplicate de membrii autorității în îndeplinirea sarcinilor de muncă și în relațiile cu cei din afară;*

- ✓ *semnificații activate, moduri de înțelegere a evenimentelor cotidiene sau a îndeplinirii sarcinilor de muncă;*
- ✓ *metafore și simboluri, configurate în idei, sentimente, trăiri sau imagini despre sine și despre fenomene din organizație, care se manifestă în viața cotidiană [1, p. 182].*

Autoarea Mihaela Vlăsceanu analizează acest concept făcând referire la întâlnirea dintre cultura organizației și cea a mediului extern. „Cultura este determinată de misiunea pe care o are de îndeplinit și nu de comunitatea în care aceasta este îndeplinită, tocmai prin mijlocirea propriei culturi, organizația va transcende comunitatea. Dacă se va produce o ciocnire între valorile organizației și cele ale comunității va triumfa cultura organizației. Dacă nu se va întâmpla așa înseamnă că organizația nu își poate îndeplini misiunea și deci nu își poate aduce propria contribuție socială în sprijinul comunității și al societății, o contribuție de care depind toți membrii ei” [8, p. 19].

Un alt aspect al culturii organizaționale își găsește manifestare în situațiile în care resursele umane participă, ca membri ai unui colectiv de muncă, la întruniri formale, când se citesc rapoarte și alte documente oficiale sau asistă la prezentări de date oficiale, situații în care aceștia sunt lipsiți de posibilitatea de a sesiza nuanțele și subtilitățile metodelor de lucru sau detaliile provenite din exigențele activității în domeniul respectiv. În acest sens, cultura organizațională are un rol important în modul de confruntare cu barierele individuale, care pot împiedica dobândirea, distribuirea și aplicarea cunoașterii. Schimbarea presupune oriunde și oricând provocarea unui stres nu numai individual, dar adesea și colectiv, instituțional: această situație este cauzată mai mult de conotații decât de aspectele denotative ale acelei schimbări. Conceptul de schimbare este, prin urmare, mai predispus a fi operaționalizat și interpretat negativ de membrii oricărei instituții. Conservarea și schimbarea în cultura unei structuri sunt procese complementare: *pe de o parte, modelele de comportare și relaționare, tradiții, ritualuri, mituri, stiluri de muncă și interacțiune se perpetuează în timp pentru a conserva o anumită identitate a unei anumite autorități, iar pe de altă parte, schimbările din cultura mai cuprinzătoare a societății, în care oamenii unei instituții participă, influențează și modelele culturale dominante din respectiva autoritate în sensul că solicită anumite modificări, adaptări, ajustări.*

Chiar dacă indivizii intră în organizații influențați de trecutul, educația și experiența lor, cu ideile, valorile, convingerile și idealurile lor, odată deveniți membri ai acestora sunt confrunțați cu valori, reguli și obiceiuri statuate de-a lungul timpului la care vor trebui să se adapteze și, uneori, să le modifice și influențeze. Astfel, cultura organizațională poate fi considerată o cheie a succesului atât pentru organizații care concurează pentru un număr din ce în ce mai limitat de resurse, cât și pentru membrii acestora care vor să se integreze/adapteze și mai apoi să exceleze la locul de muncă.

Valorile pe care cultura organizațională le promovează, mediul intern pe care îl creează și modul în care determină relația organizației cu mediul extern sunt elementele de bază necesare

atingerii scopurilor organizației. O cultură puternică, pozitivă (orientată spre anumite obiective, care promovează valori ca înțelegerea, inovația, colaborarea) va crea o organizație eficientă, în timp ce o cultură slabă, negativă (orientată spre respectarea procedurilor, individualistă, închisă) se va dovedi o piedică în calea bunei funcționări a organizației și a atingerii scopurilor sale. Cultura organizației influențează în mod direct deciziile și acțiunile liderilor la un nivel aproape subconștient (acela al prezumțiilor de bază) prin sugerarea căilor și a modalităților de acțiune presupuse a fi corecte și adecvate contextului. Deși liderii sau superiorii ierarhici au sarcina de a construi o cultură care să reflecte misiunea organizației și să îi asigure acesteia succesul, aceștia (ca și subordonații lor) sunt influențați de cultură în toate activitățile lor, chiar și în ceea ce privește modul de gândire sau percepție a realității [4, p. 52.].

Cunoașterea acestor aspecte este deosebit de importantă pentru manageri, deoarece cultura, așa cum demonstrăm, influențează fundamental acțiunile viitoare ale organizației. Iar uneori redresarea unei organizații nu este posibilă decât prin schimbarea culturii, operație extrem de costisitoare și riscantă. Din cauza costului, timpului, dificultăților pe care le implică schimbarea culturii, foarte mulți cred că este mai ușoară înlocuirea angajaților cu alții. Acest punct de vedere se bazează pe ideea că cele mai multe organizații angajează oameni care se potrivesc normelor lor iar valorile organizației pot fi mai ușor "implantate" acestora.

Considerăm că succesul unei organizații nu ține doar de existența unei culturi puternice, împărtășită de toți membrii grupului. O cultură puternică este benefică pentru eficiența și performanțele unei organizații doar dacă promovează valori și comportamente orientate direct spre acest scop, valori pozitive din punct de vedere managerial. Cu cât o organizație va propune mai multe asemenea valori, cu atât șansele sale de a-și atinge scopurile și de a prospera vor crește, în caz contrar ea riscă mai mult decât să acționeze ineficient și ineficace, riscă să nu mai acționeze deloc. Liderii au datoria și obligația de a crea, promova și menține aceste valori considerate pozitive și dezirabile pentru organizație.

Bibliografie

1. Burduș E., Căprărescu GH. Fundamentele managementului organizației. București: Ed. Economică, 1999.
2. Dygert Ch. B., Jacobs R. A. Managementul culturii organizaționale: pași spre succes. Iași: POLIROM, 2006.
3. Istocescu, A. Management comparat. București: Editura ASE, 2006.
4. Militaru Gh. Comportament organizațional. București: Ed. Economică, 2005.
5. Nicolescu O. Verbuncu I. „Management”. București, 1999.
6. Schein, E.H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
7. Vlasceanu M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003.

SECȚIA 13
PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE

MANIFESTĂRILE ORIENTĂRILOR VALORICE ALE TINERILOR DIN PERSPECTIVA CONȚINUTURILOR STRUCTURALE

ANTOCI Diana, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

GRIGOREȚ Nicoleta, studenta ciclului I de licență, specialitatea Psihopedagogie

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Prezentul articol are ca scop examinarea orientărilor valorice ale tinerilor prin prisma componentelor structurale în mediul educațional și în cadrul activităților profesionale. Construirea de noi relații sociale începe întotdeauna cu interiorizarea paradigmatelor orientărilor valorice existente, care modifică percepțiile oamenilor despre societate și despre ei înșiși. Orice societate se caracterizează prin conținutul complex de valori, convingeri, atitudini și comportamente. Subiectul cel mai activ în formarea conținuturilor orientărilor valorice îl reprezintă tinerii, care sunt răsturnătorul vechilor relații sociale și creatorii altora noi. O astfel de poziție duală se explică, pe de o parte, prin aspirația către viitor, iar pe de altă parte, prin orientarea către prezent.*

Cuvinte-cheie: *orientări valorice, tineri, sistem, formare, valori, model structural.*

Abstract. *The present article aims to examine the value orientations of young people in terms of structural components in the frame of educational environment and professional activities. Building new social relationships always begins with internalization of the paradigms of existing value orientations, which radically changes people's perceptions of society and of themselves. Every society is characterized by a complex process of forming values, convictions, attitudes and behaviors. The most active subject of value changes is young people, who are the overthrow of old social relationships and the creators of new ones. Such a dual position is explained, on the one hand, by the aspiration for the future, and on the other hand, by the orientation towards the present.*

Keywords: *value orientations, youth, system, formation, values, structural model.*

Introducere

Unul din cele mai importante criterii de socializare a omului constituie procesul de interiorizare a valorilor și, prin urmare, formarea propriilor orientări valorice. Acestea definesc sistemul de opțiuni al fiecăruia sau al grupului și determină orientarea subiectului sau a colectivității în complicata rețea a condiționărilor unei societăți evolute, diferențiate operant și decizional.

Conceptul de orientări valorice aparține acelor concepte care nu pot fi eliminate din viața indivizilor și nici din analiza științifică, dar care nu poate fi definit cu precizie general acceptată pentru toate domeniile științifice și care capătă înțelesuri diferite în funcție de contextul în care este utilizat.

Cel mai răspândit sens este cel dat de științele umane. În estetică, filosofie și literatură, termenul tinde să aibă un sens normativ. Valorile devin criterii pe baza cărora oamenii și colectivitățile fac distincția dintre bine și rău, dintre frumos și urât, dintre dezirabil și indezirabil [4, p. 17].

Abordări științifice în conceptualizarea orientărilor valorice

Orientările valorice sunt cele mai importante elemente ale structurii interne a personalității, fixate de experiența de viață a individului, de totalitatea experiențelor sale și delimitând ceea ce are sens, esențial pentru o persoană dată de neesențialul inesențial. Orientările valorice, această axă principală a conștiinței, asigură stabilitatea individului, continuitatea unui anumit tip de comportament și activitate și se exprimă în orientarea nevoilor și a intereselor. Orientările valorice dezvoltate sunt un semn al maturității unei persoane, un indicator al măsurii socialității sale ... Un set stabil și consecvent de orientări valorice determină astfel de calități ale unei persoane precum integritatea, fiabilitatea, loialitatea față de anumite principii și idealuri, capacitatea de a face eforturi volitive în numele acestor idealuri și valori, poziția vieții active, inconsecvența orientărilor valorice este un semn al infantilismului, al dominației stimulilor externi în structura internă a personalității ... Din această cauză, în orice societate, orientările valorice ale individului fac obiectul creșterii, al impactului intenționat. Aceștia acționează atât la nivelul conștiinței, cât și la nivelul subconștientului, determinând direcția eforturilor volitive, atenției, inteligenței. Mecanismul de acțiune și dezvoltare a orientărilor valorice este asociat cu necesitatea soluționării contradicțiilor și conflictelor din sfera motivațională, în forma cea mai generală exprimată în lupta dintre datorie și dorință, motive ale ordinii morale și utilitare [6, p. 264].

În procesul de formare a personalității unui tânăr se formează un anumit sistem de orientări valorice cu o structură mai mult sau mai puțin dezvoltată a manifestărilor personalității. Sistemul de orientări ale valorilor personale, deși este format sub influența valorilor predominante în societate și mediul social imediat care înconjoară persoana, nu este predeterminat rigid de acestea. Sistemul de orientări valorice nu este dat odată pentru totdeauna: odată cu modificările condițiilor de viață, personalitatea în sine, apar noi valori și, uneori, apare reevaluarea lor completă sau parțială. Orientările valorice ale tinerilor sunt primele care suferă modificări cauzate de diferite procese care au loc în viața societății [5, p. 96].

Tinerii sunt un sprijinul și viitorul țării noastre. Rolul social al tinerilor în societatea modernă este dezvoltarea și schimbarea standartelor stabilite. Ei percep schimbări ca ceva natural și logic. Elevii, studenții și absolvenții universitari vor primi cu bucurie noi cunoștințe și se grăbesc să le aplice în practică. Scopul ar fi: îmbunătățirea abilităților lor; căutarea autorealizării; determinarea locului și rolului în societatea modernă; încercare de a aduce ceva nou în lume; inventare sau îmbunătățirea anumitor lucruri.

Altceva ce necesită societatea din generația mai tineră ar fi conservarea tradițiilor și valorilor, care au fost formate de strămoșii noștri de-a lungul secolelor.

Cadrul de formare a orientării valorice și a sistemului de valori este procesul de socializare, în care copilul și, apoi, adultul achiziționează cunoștințe, deprinderi, atitudini și comportamente. În acest sens, P. Iluț [3, p. 43] aprecia că începutul organizării unui sistem de valori debutează odată cu intrarea în preadolescență (12-13 ani), căpătând coerență și o anumită stabilitate spre sfârșitul adolescenței și începutul tinereții. Cu toate acestea, sistemul de valori rămâne deschis modificărilor și transformărilor care apar de-a lungul vieții individului, valorile devenind, prin internalizare, componente structurate ale personalității individului.

A. Korshunov [*apud* 9, p. 35], dă o astfel de definiție. „Valoarea nu este orice semnificație, ci doar una care joacă un rol pozitiv în dezvoltarea societății: ea este în cele din urmă asociată cu progresul social”.

Din punctul său de vedere, N. Lapin [*apud* 8, p. 244], accentuează că prin orientările valorice sunt generalizate ideile oamenilor despre scopurile și normele comportamentului lor, întruchiparea experienței istorice și exprimarea concentrată a semnificației culturii unui grup etnic individual și a întregii omeniri.

Celebru sociolog american N. Smelser [*apud* 7, pp. 314-327], crede că valorile sunt, în general, credințe despre obiectivele către care o persoană ar trebui să se străduiască. În același timp, omul de știință subliniază că valorile stau la baza principiilor morale ale unei persoane, fundamentând „normele sau așteptările și standardele care se realizează în timpul interacțiunii dintre oameni”.

R. White [*apud* 2, p. 215] a stabilit cinci coordonate de creștere și maturizare ale perioadei tinereții în procesul de formare a orientărilor valorice: stabilizarea identității; deschiderea către relații interpersonale; aprofundarea intereselor; umanizarea valorilor și construirea unui sistem propriu de valori; grija față de ceilalți, prin depășirea egocentrismului perioadelor anterioare.

Tinerii au posibilitatea fizică și psihică pentru integrarea profesională, construirea unui statut profesional și pentru afirmarea deplină a personalității. Este perioada din viață când o serie de tineri optează pentru alegerea partenerului de viață și întemeierea unei familii (în acest caz pot apărea dificultăți legate de depășirea problemelor de adaptare a mentalității, a stilurilor de viață, atitudinilor, sau cele legate de statutul de părinte cu copil aflat în etapa timpurie a dezvoltării).

R. Rayner [*apud* 2, p. 216] subliniază că tinereția presupune formarea unui stil personal de a îmbina noile roluri – de partener, de soț/soție, de fiu/fiică a unor părinți în vârstă, de părinte, de bunic, de membru activ al societății și comunități. În același timp, rezolvarea cu succes a contradicțiilor interioare din perioada anterioară determină satisfacții și instalarea stării de bine. Astfel, se ajunge la constituirea unei identități adulte, ca rezultat al experiențelor repetate de exercitare eficientă a rolurilor familiale, profesionale, sociale.

D. Antoci [1, p. 149] realizând un studiu amplu al literaturii din domeniul pedagogiei, psihologiei, documentelor de politici educaționale, bazându-se pe rezultatele propriilor cercetări în

vederea determinării și evaluării componentelor structurale ale orientărilor valorice, a constatat raportul dintre aceste elemente la adolescenți și tineri; particularitățile manifestărilor ale conținuturilor structurale ale orientărilor valorice au condus-o la elaborarea Modelului pedagogic axat pe formarea orientărilor valorice. Scopul modelului pedagogic vizează formarea orientării valorice la adolescenți și tineri. Formarea orientării valorice presupune ansamblul de conținuturi constituit din comportamente, afectivitate, atitudini, convingeri și valori. Determinarea componentelor orientărilor valorice ale personalității și analiza conținuturilor acestora, studierea practicilor educaționale actual existente, examinarea directivelor din cadrul documentelor de politici educaționale ia-u permis reliefarea principiilor relevante pentru formarea orientărilor valorice la tineri din cadrul teoriilor umaniste, constructiviste și cognitiviste. Respectarea principiilor normalizate asigură progresul în dezvoltarea generală a tinerilor, implicit formarea orientărilor valorice în sistemul personalității.

Concluzii. Orientările valorice ale tinerilor sunt centrate pe familie, sănătate, dragoste, prezența unor prieteni buni și adevărați, omenie, iubirea de munca, responsabilitatea, dragostea pentru patria, bunătatea, dreptatea, mila, respectul față de bătrâni, creșterea profesională, cariera... Viața noastră de astăzi trece sub semnul globalității schimbări în societate, conștiința publică și din partea noastră alegerea de astăzi a căilor de dezvoltare depinde de viitorul nostru.

Orientările valorice sunt importante pentru întreagă societate, sistemul educațional și tânără generație, deoarece este necesar să descoperim bogăția conținuturilor valorice în întregime. La urma urmei, o persoană nu ar trebui să se oprească la un set de valori, ci ar trebui să fie suficient de flexibilă pentru a merge mai departe, se dezvoltă posibilitatea de a forma valorile și de a le implementa. Valorile tineretului contemporan se exprimă prin convingeri, sentimente și atitudini prin care ei își manifestă propria personalitate.

Bibliografie

1. Antoci, D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Chișinău: Print-Caro, 2020. 220 p.
2. Golu, F. Manual de psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 2015. 240 p.
3. Iluț, P. Valori, atitudini și comportamente. Teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
4. Rezsóhazy, R. Sociologia valorilor. Iași: Editura Institutului European, 2010. 222 p.
5. Tineretul în Rusia. Revizuirea literaturii. Rusia: Editura Ya.Ohana., 2011. 96p. Disponibil: <https://ik-ptz.ru/ro/matematika/cennostnoi-orientacii-molodezhi-v-kachestve-cennostnye.html>
6. Кули, Ч. Социальная самость, Американская социологическая мысль. Москва: Издательство Московского университета, 1994. 496 с.
7. Кутырев, В. Человеческое и иное. Борьба миров. Санкт-Петербург: Алатея, 2009. 360 с.
8. Лапин, Н. Динамика ценностей реформированного населения России. Россия: Издательство URSS, 1996. 244 с.
9. Журавлева Н. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. 44с.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ A TINERILOR ÎN PROCESUL DE FORMAREA PROFESIONALĂ

ANTOCI Diana, doctor, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educația preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

RUSU Rodica, studenta ciclului I, specialitatea Pedagogia în Învățământul Primar și Psihopedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Acest articol curpinde o analiză teoretică și practică a inteligenței emoționale. În cadrul cercetării analitico-sintetic au fost exploarate diverse conjuncturi științifice în vederea interpretării inteligenței emoționale, estimării rolului acesteia în gestionarea emoțiilor proprii și ale celor cu care interacționăm. Cercetarea experimentală reflectă date actuale privind profilul inteligenței emoționale în funcție de nivelul aprecierii și exprimării emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții, controlul emoțiilor și utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. Rezultatele cercetării a scos în evidență necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale a subiecților pe conjunctura elementelor generative.*

Termeni cheie: *inteligenta emoțională, conștientizare, autoreglare, empatie, motivație, abilități sociale, control, utilizare, exprimare.*

Abstract. *This article covers a theoretical and practical analysis of emotional intelligence. Within the analytical-synthetic research, various scientific conjunctures were explored in order to interpret the emotional intelligence, to estimate its role in the management of our own emotions and those with which we interact. Experimental research reflects current data on the profile of emotional intelligence based on the level of appreciation and expression of one's own emotions and the appreciation of emotions experienced by others, emotion control and the use of emotions in problem solving. The results of the research highlighted the need to develop the emotional intelligence of the subjects on the conjuncture of generative elements.*

Keywords: *emotional intelligence, awareness, self-regulation, empathy, motivation, social skills, control, use, expression.*

Introducere

De-a lungul timpului, sistemele de educație și formare s-au bazat pe componente de tip cognitiv, rațional, evaluarea având la bază elemente care măsoară capacitatea intelectuală (IQ). Abia în a doua jumătate a secolului trecut au apărut teorii consistente care țin cont de diferențele culturale și propun o clasificare a tipurilor de inteligență, măsurători specifice și corelații cu profesiile ce pot fi urmate cu succes [3]. Una dintre componentele cu un impact direct în viața profesională este inteligența emoțională, măsurată cu ajutorul coeficientului EQ. Cei mai mulți dintre cercetătorii care au studiat inteligența emoțională consideră că aceasta poate fi aplicată în toate domeniile existenței, deoarece comunicarea și colaborarea cu oamenii este o abilitate de care nimeni nu se poate dispensa [13].

În literatura din domeniul psihologiei identificăm două forme esențiale ale inteligenței ca factor intelectual: inteligența academică și cea emoțională, însă în jurul anilor 1980, profesorul Howard Gardner, de la Universitatea Harvard, preocupat de ideea ca nu toată lumea reacționează la aceiași stimuli în procesul de învățare, a determinat elaborarea Teoriei Inteligențelor Multiple, care nu relevă două, ci cel puțin opt forme ale capacităților cognitive ale indivizilor, descriindu-le printr-un set de abilități, talente și deprinderi mentale deținute. Acestea sunt: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența muzical-ritmică, inteligența vizual-spațială, inteligența naturistă, inteligența corporal-kinestezică, inteligența intrapersonală și interpersonală, și în cele din urmă inteligența existențială [3].

Felul în care sunt combinate aceste inteligențe multiple este ceea ce ne diferențiază ca indivizi și determină apoi modul în care rezolvăm probleme și evoluăm ulterior, astfel, putem conchide că Teoria lui H. Gardner pune accentual pe individualizarea procesului educațional al unui om, încât el ajunge să se performeze în diverse activități umane, bazându-se pe anumite structuri intelectuale, aptitudini și emoții, care în mare parte constituie acele judecăți pe care le facem asupra lumii.

Emoția generând evaluarea din partea subiectului a semnificației unui eveniment sau a unei situații. Fiind extrem de importante, emoțiile asigură supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, chiar și atunci când trebuie să modelăm hotărârile și acțiunile, emoțiile și sentimentele contează în egală măsură, uneori mai mult decât gândurile, deoarece raționalul sau ceea ce măsoară inteligența (IQ), poate să nu mai aibă nici o importanță atunci când emoțiile și sentimentele (inteligența emoțională) îi ia locul [14, p.10], fapt care îl concluzionează și D. Goleman în cartea „Inteligența emoțională în Leadership”.

Abordări științifice în conceptualizarea inteligenței emoționale

Termenul „inteligență emoțională” a apărut pentru prima dată într-o lucrare din 1964 a lui M. Beldoch și în lucrarea din 1966 a lui B. Leuner intitulată „Inteligență emoțională și emancipare” în Jurnalul psihoterapeutic: „Practica psihologiei copiilor și psihiatria copiilor” [7].

Psihologii J. Mayer și P. Salovey au introdus conceptul de inteligență emoțională ca „Abilitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și de a genera emoții, astfel încât să ajute gândirea, să înțeleagă emoțiile și cunoștințele emoționale și să regleze emoțional reflectiv, astfel încât să promoveze creșterea emoțională și intelectuală” [10].

Autorii J. Mayer și P. Salovey relevă stadiile constituirii inteligenței emoționale, printre care se enumeră: percepția, evaluarea și exprimarea emoțiilor - include identificarea emoțiilor și a conținutului emoțional, recunoașterea emoțiilor în limbaj, comportament; facilitarea emoțională a gândirii - emoția influențează pozitiv gândirea, dând prioritate direcționării atenției asupra informațiilor importante; înțelegerea și analiza emoțiilor, vizează utilizarea cunoștințelor emoționale; cuprinde cunoașterea emoțiilor, folosirea conținuturilor emoționale, categorisirea lor; reglarea

emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală, include: înțelegerea implicațiilor sociale asupra emoțiilor și sentimentelor, controlarea, monitorizarea emoțiilor în raport cu sine și cu ceilalți [apud, 15, p. 143].

Există o mulțime de definiții ale inteligenței emoționale printre care se identifică:

Tabelul 1. Abordări științifice în conceptualizarea inteligenței emoționale

Autor	Definiție
Bar-On, Reuven	„O serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive (emoționale și sociale), care influențează capacitatea unuia de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor” [2].
Maurice Elias	„Inteligența emoțională este ansamblul de abilități la care ne place să ne gândim că sunt de cealaltă parte a fișei de raport din competențele academice” [9].
S. Hein.	„Abilitatea mintală cu care ne naștem ne oferă sensibilitatea emoțională și potențialul pentru abilitățile de management emoțional care ne ajută să ne maximizăm sănătatea, fericirea și supraviețuirea pe termen lung” [8].
J. Mayer și P. Salovey	„Capacitatea de a monitoriza sentimentele și emoțiile proprii și ale altora, de a le discrimina între ele și de a folosi aceste informații pentru a ghida gândirea și acțiunile unuia” [15].

Realizând o analiză mai profundă, J. Mayer, P. Salovey și D. Caruso, [12, p. 232-234] inventariază patru elemente generative ale inteligenței emoționale: identificarea (perceperea) emoțiilor - abilitatea de a recunoaște, a determina propriile emoții și sentimente, precum și ale celor din jurul nostru; utilizarea emoțiilor- abilitatea de a pune în relație, a genera, a valorifica emoțiile pentru a facilita diferite activități cognitive și comunicative; înțelegerea emoțiilor- abilitatea de a pricepe, a caracteriza și a explica modul de evaluare a emoțiilor și a sentimentelor proprii și ale celorlalți; gestionarea (managementul) emoțiilor - abilitatea de a regla, a conduce emoțiile în funcție de necesitățile personale și ale celorlalți.

Astfel, aceste stadii dețin o contribuție valoroasă la constituirea inteligenței emoționale, conturând performanța pe care o va obține tânărul în formare. Dar, în același timp, orișicare dintre ele: identificarea, utilizarea, înțelegerea și gestionarea emoțiilor rezultă într-o anumită măsură din celelalte, având o corelație foarte semnificativă. Conștientizarea și trăirea în mod autentic a acestor arii conduc, eventual, la o pătrundere psihologică și la o înțelegere explicită a stărilor emoționale.

De asemenea, termenul a devenit cunoscut odată cu publicarea cărții lui D. Goleman- *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ* [5].

Acesta a fost unul dintre promotorii conceptului de inteligență emoțională și autorul a numeroase cărți pe această temă, una dintre care fiind „Inteligența Emoțională” apărută în 1995 în care afirmă că omul are două minți: una rațională și alta emoțională [4, p. 33].

Conform lui D. Goleman cele cinci componente ale inteligenței emoționale se regăsesc în: autoreglarea – abilitatea de a controla și regla propria stare emoțională; conștiința de sine – cunoașterea și înțelegerea emoțiilor și sentimentelor proprii; motivația – dirijarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea scopuri; empatia – identificarea și explicarea emoțiilor și sentimentelor celorlalți; abilitățile sociale – stabilirea relațiilor cu ceilalți [4].

După părerea lui R. Wood și H. Tolley, „toate componentele sunt legate între ele într-un mod complex, capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele este legată de gradul în care posedăm una sau mai multe dintre aceste elemente. Cu alte cuvinte, există un sistem fundamental care le străbate pe toate. Prin urmare, folosirea simțămintelor într-un mod pe care îl considerăm potrivit (autoreglare) este o aptitudine care se bazează pe cunoașterea proprie (conștiința de sine). Similar, cei care își pot identifica sentimentele (conștiința de sine) sunt capabili să le identifice și pe ale altor oameni (empatie). A fi capabil să stabilești relații cu alții, în mod sincer, nu superficial (abilități sociale), este cu siguranță o funcție cuprinsă în toate celelalte laturi. Fără conștiința de sine, care ne dă puterea de a obține obiectivul propus, numită motivație, este puțin probabil să realizezi ceva” [16, p. 15].

Modelul non-cognitiv al lui Bar-On [2, p.14] definește inteligența emoțională ca fiind o serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează capacitatea cuiva de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu”.

Bar-On distinge 15 componente conceptuale care se referă la 5 dimensiuni specifice ale inteligenței emoționale și sociale. Aceste dimensiuni sunt:

- inteligența emoțională intrapersonală - semnifică abilități, capacități, competențele și abilitățile legate de sine însuși;
- inteligența intrapersonală – constituie abilitățile și funcționarea interpersonală;
- inteligența emoțională de adaptare - reprezintă abilități de adaptare la cerințele noi ale mediului prin dimensionarea eficientă a situațiilor problematice;
- inteligența emoțională de gestionare eficientă a stresului;
- inteligența emoțională a stării generale de spirit - care se referă la capacitatea de a se bucura de viață.

Prin intermediul articolului teoretico-științific, elaborat de către D. Antoci și S. Abreja cu titlul „Inteligența emoțională și aptitudinile de comunicare ale managerilor grupei de copii”, putem conchide complexitatea IE, care este notabilă și în procesul de comunicare a persoanelor, întrucât permite exprimarea corectă a gândurilor, atât pe cale verbală, nonverbală, cât și cea paraverbală, fără a perturba manifestarea emoțiilor în expunerea sinelui (Eul-ui personal). Deci, inteligența emoțională

în corelație cu aptitudinile de comunicare sunt esențiale pentru începerea construirii relațiilor personale, profesionale, relațiilor dintre parteneri, colegi din cadrul instituțiilor; astfel, cei care pot crea, gestiona și comunica o viziune stăpânesc o adevărată carismă la locul de muncă și se integrează cu ușurință în societate [1].

Astfel, inteligența emoțională funcționează ca un „manager al emoțiilor”, asigurând o gestionare corectă a emoțiilor și a sentimentelor, evidențiind importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizând mediul cu noi înșine; realizând un echilibru între ceea ce simțim și ceea ce gândim, astfel ca „impulsurile grăbite” să fie controlate. „Cei care reușesc să-și administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de sine par să aibă astfel un avantaj clar și cuantificabil în ceea ce privește menținerea sănătății” [6, p.13].

Relevanța studierii inteligenței emoționale la tineri este fundamentală și are ca obiectiv detectarea „punctelor forte” și a „punctelor vulnerabile” caracteristice procesului de formare a specialiștilor din diverse domenii.

Estimarea valorii inteligenței emoționale a tinerilor reprezintă totalitatea evaluărilor, interpretărilor, impresiilor, legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații. Aceste estimări sunt, în mare măsură, determinate de mediul social, de modul de relaționare interpersonală, de experiențele anterioare, de sistemele de convingeri și valori care iau forma unui dialog interior. Semnificația gradului de conștientizare al inteligenței emoționale ajută la înțelegerea modului în care dialogul interior influențează sentimentele, acțiunile și reacțiile, impunând ca acestea să fie schimbate în funcție de diverse circumstanțe.

Astfel, tinerii care vor deține un nivel înalt al inteligenței emoționale vor manifesta o bună performanță în următoarele aspect ale activității personale: dirijarea activă intensă, conștientizarea propriei persoane, echilibrul între viața profesională și personală, stabilirea și menținerea relațiilor, capacitatea de a lua decizii și a duce până la capăt scopurile propuse dar și confruntarea problemelor și însuși dirijarea schimbărilor. Inteligența emoțională este tot mai relevantă pentru dezvoltarea organizațională și personală, deoarece principiile IE poate oferi un nou mod de a înțelege și de a evalua comportamentele oamenilor, stilurile de management, atitudinile și aptitudinile interpersonale precum și potențialul uman.

Scopul și metodologia cercetării

Scopul cercetării constă în determinarea particularităților inteligenței emoționale ale tinerilor în cadrul formării profesionale.

Metodologia cercetării. Pentru cercetarea inteligenței emoționale a fost aplicată *Scala Inteligenței Emoționale lui Schutte* este un instrument de autoraportare elaborat în baza conceptului original al inteligenței emoționale (EQ) propus de P. Salovey și J. Mayer în 1990. Proba conține 33

itemi care evaluează capacitate de apreciere a emoțiilor proprii și ale altora, controlul emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor.

Subiecții cercetării au fost rugați să indice conform scalei Likerd de la 1 („dezacord total”) până la 5 („absolut de acord”) în ce măsură afirmațiile redate îi caracterizează. Cei 33 de itemi operaționalizează în mod proporțional categoriile modelului IE, 11 itemi (4, 5 (cotație inversă), 9, 15, 18, 22, 25, 26, 29, 32, 33 (cotație inversă) operaționalizează categoria aprecierii și expresiei emoțiilor; 11 itemi (1, 3, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 21, 24, 30) – categoria controlului emoțiilor; 11 itemi (2, 6, 8, 12, 17, 19, 20, 23, 27, 28 (cotație inversă), 31) – categoria utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor. Printre avantajele probei sunt menționate numărul redus de itemi, corespondent modelului coercitiv și comprehensiv al lui P. Solovey și J. Mayer, comoditatea și rapiditatea aplicării, validitatea și fidelitatea înaltă.

Lotul experimental a fost constituit din 113 respondenți, dintre care: 49 tineri - din Republica Moldova; 64 tineri - din România. Vârsta subiecților antrenați în cercetarea experimentală a cuprins perioada de 19-25 ani. Tinerii au exprimat acordul de a participa în cadrul studiului experimental. Proba este recomandată pentru aplicare în scopul evaluării subiecților motivați să-și determine nivelul actual de dezvoltare al EQ, să-și cunoască propriile trăsături pentru a-și stabili mai clar scopurile și mijloacele de atingere ale lor sau își propun să îmbrățișeze o profesie în care EQ este importantă. Proba poate fi administrată la selectarea cadrelor, îndeosebi pentru posturile din sfera serviciilor sociale, manageriale sau cele care implică un nivel ridicat al stresului ocupațional.

Rezultatele cercetării experimentale

Studiul experimental a fost realizat pe parcursul anului 2021. În cercetarea au fost implicați tinerii din diverse instituții de învățământ superior.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis constatarea următoarei situații-pentru variabila aprecierea și exprimarea emoțiilor prevalează nivelul scăzut, cu 51% respondenți, care denotă o slabă identificare a emoțiilor și a conținutului emoțional, a recunoașterii emoțiilor în limbaj și comportament, marcând lipsa cunoașterii faptului că orice aspect (fizic, cognitiv sau comportamental) al unei emoții poate influența un altul. În rândul tinerilor participanți în cercetare este manifestată negativ conștientizarea deosebirilor, a tranziției, a variațiilor și a gradelor de intensitate dintre emoții.

Controlul emoțiilor, fiind o variabilă cercetată de către noi, în cadrul acesteia se atestă numărul cel mai mare de respondenți 82%, ce vizează că aceștia dețin abilitatea de a regla, a conduce emoțiile în funcție de necesitățile personale și ale celorlalți, astfel marchează capacitatea de a stăpâni emoțiile în așa fel, încât să creeze reacții potrivite la situațiile cu care se confruntă o persoană.

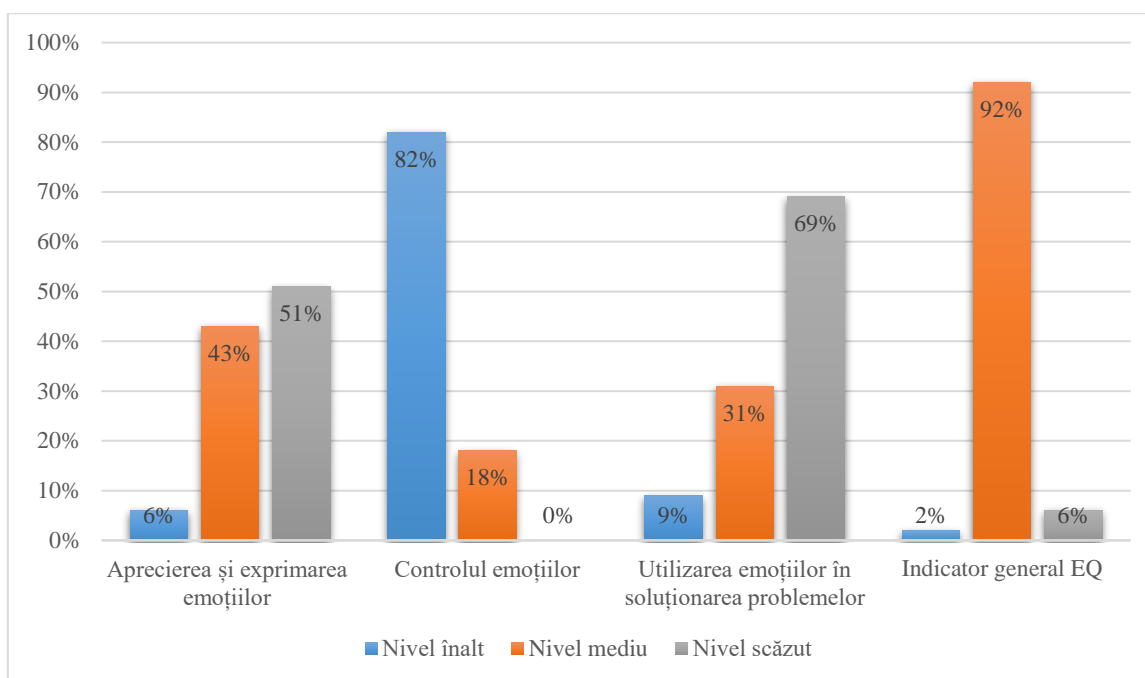


Figura 1. Repartiția tinerilor din Republica Moldova conform nivelurilor de dezvoltare a IE (testul Scala Inteligenței Emoționale lui Schutte, %)

La 69% din tinerii participanți în cercetare, prevalează un nivel scăzut al utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor, ceea ce ne sugerează că lipsește flexibilitatea în planificare, gândirea creativă, incapacitatea de comutare a atenției și motivației, de asemenea, vizează incapacitatea de a apela la emoții pentru a le ajuta și informa gândirea, rațiunea și procesul de rezolvare a problemelor. Lipsa utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor, denotă încetarea ajutorului în luarea deciziilor legate de ceea ce trebuie sau nu trebuie să facă - să stabilească priorități în gândire și comportament. Astfel, lipsește acea cunoaștere a modului de utilizare a emoțiilor pentru a stabili o legătură empatică sau relații cu ceilalți.

În cadrul eșantionului realizat, respondenții participanți în cercetare au prezentat valori corespunzătoare unui nivel mediu prevalent 92% al EQ, ce ne sugerează că subiecții relevă cunoașterea mediocră a stăpânirii emoțiilor, în capacitatea de a recunoaște și înțelege stările afective, dar și să le explice într-o manieră potrivită. Nu manifestă în întregime capacitatea de a nu se lasă copleșiți de emoții în situații dificile; și să reușească să-și controleze o gamă largă de emoții.

Estimarea datelor experimentale ne permite să conchidem că rezultatele obținute nu arată discrepanțe însemnate între cele 2 clase de respondenți participanți în cercetare.

Astfel, pentru aprecierea și exprimarea emoțiilor este dominant nivelul scăzut 53%, care la fel vizează o slabă cunoaștere a emoțiilor, a folosirii conținuturilor emoționale, categorisirea lor dar și a identificării emoțiilor și a conținutului emoțional atât la propria persoană, cât și la ceilalți, a recunoașterii emoțiilor în limbaj, comportament, exprimare și distingere a sentimentelor clare sau confuze, sincere sau false.

Prelucrarea datelor ne permite să evidențiem că la controlul emoțiilor prevalează un nivel însemnat de înalt și la această clasă de respondenți 92%, ce marchează abilitatea de a recunoaște, a determina propriile emoții și sentimente, precum și ale celor din jurul nostru pentru gestionarea eficientă a acestora. Vizând cunoașterea momentului și a modului de exprimare a emoțiilor, precum și depistarea necesității de a le ține în frâu; când este cazul să dai curs sau să te detașezi de o emoție.

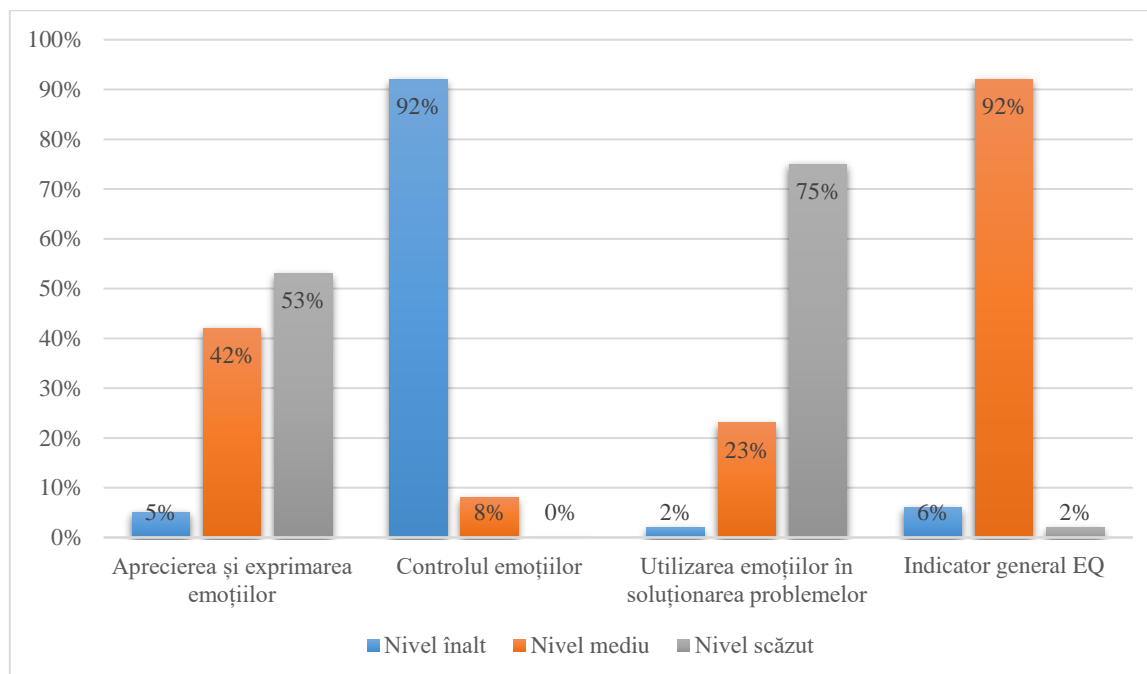


Figura 2. Repartiția tinerilor din România conform nivelurilor de dezvoltare a IE (testul Scala Inteligenței Emoționale lui Schutte, %).

Similitudinile dintre subiecți sunt evidente și în utilizarea emoțiilor în soluționare problemelor, de unde percepem că respondenții își controlează emoțiile însă nu sunt capabili de a le utiliza în situațiile critice, lipsind înțelegerea implicațiilor sociale asupra emoțiilor și sentimentelor, controlarea, monitorizarea emoțiilor în raport cu sine și cu ceilalți, precum și determinarea stărilor emoționale, încurajându-le pe cele negative și moderându-le pe cele pozitive.

Respondenții din cadrul cercetării au demonstrat dominant nivelul mediu al dezvoltării inteligenței emoționale echivalent cu 92% din tinerii participanți în cercetare, ce evocă că subiecții nu sunt stăpâni pe sine însuși și manifestă un comportament în care emoțiile nu sunt identificate, apreciate și exprimate la întreb potențialul acestora.

Concluzii

Demersul experimental și rezultatele cercetării au demonstrat că subiecții dețin un nivel scăzut al aprecierii și exprimării a emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții, care, la rândul său, se divizează în verbale și non-verbale, iar referitor la alții - în percepția non-verbalului și empatizare.

Analiza rezultatelor a evidențiat o bună dezvoltare a controlului emoțiilor, ceea ce ne sugerează că subiecții monitorizarea propriilor emoții și controlul emoțiilor trăite de alții.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a scos în evidență un nivel scăzut al utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor, ceea ce ne sugerează că lipsește flexibilitatea în planificare, gândirea creativă, capacitatea de comutare a atenției și motivației.

În cadrul intervenției experimentale nu au fost constatate discrepanțe însemnate între tinerii din Republica Moldova și tinerii din România, dimpotrivă se evidențiază similitudini în buna gestionarea a controlului emoțiilor și lipsa utilizării emoțiilor în soluționarea problemelor.

Respondenții din cadrul cercetării au demonstrat că știu ași contrala emoțiile, însă nu sunt capabili de a le aprecia și exprima emoțiile proprii, precum și a le utiliza în soluționarea problemelor.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a scos în evidență necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale a subiecților, pe categoriile de aprecierea și exprimarea emoțiilor, controlul emoțiilor și utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor.

Persoana a cărei inteligență emoțională este bine dezvoltată va fi în stare să creeze un mediu de încredere și onestitate, în care să domine rațiunea și competitivitatea, în care persoanele să-și poată realiza și domina emoțiile. Prezența inteligenței emoționale prezice succesul personal, o carieră satisfăcătoare și un leader-ship eficient.

Bibliografie

1. Antoci D., Abreja, S. Inteligența emoțională și aptitudinile de comunicare ale managerilor grupei de copii. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2, 2018. Chișinău, Republica Moldova.
2. Bar-on, R. Development of the Bar-On EQ-i: A measurement of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th annual convention of the American Psychological Association. Chicago: IL, 1997.
3. Gardner, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books, 1980.
4. Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam, 1995.
5. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London, 1996: Bloomsbury Pub Ltd.
6. Goleman, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Alfa, 2004. 376 p.
7. Leuner, B. Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 1966. 15 (6): 196–203.
8. Hein, S. History and Definition of Emotional Intelligence. EQI, 2005. Disponibil: <https://eqi.org/history.htm>
9. Maurice, E. A View on Emotional Intelligence and the Family. Eudotopia. In: *Social & Emotional Learning*, 2001. Disponibil: <https://www.edutopia.org/maurice-elias-emotional-intelligence-and-family>.

10. Mayer, J. D.; Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993, 17 (4): 433–42. doi:10.1016/0160-2896(93)90010-3.
11. Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004, 15 (3): 197–215.
12. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenius G., Emotional Intelligence as a Standard Intelligence, *Emotion*, 2001, vol. 1, Nr. 3, 232-242;
13. Roco, M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iași: Editura Polirom, 2001. 139 p
14. Rusu, E. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Chișinău: S.n. Tipografia Garomont-Studio, 2015. 218 p.
15. Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 2016. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
16. Wood, R., Tolley, H. Inteligența emoțională prin teste. București: Editura Meteor Press, 2003, 144 p.

MOTIVAȚIA STUDENȚILOR PENTRU ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE INDEPENDENTĂ

BOTNARI Valentina, dr., prof. univ. interim., Universitatea de Stat din Tiraspol

REPEȘCO Gabriela, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Acest articol scoate în evidență abordări teoretice cu referire la formarea motivației formabililor pentru activitatea de învățare independentă și importanța strategiilor didactice interactive în incitarea și menținerea motivației pentru învățare la studenți. Articolul relevă impactul factorilor ce contribuie la formarea motivației și activizarea anumitor forme ale acesteia. Se conturează relația dintre motivație, gândire independentă și învățare independentă. Se fundamentează valoarea datelor evaluării inițiale în eficientizarea strategiilor didactice axate pe stimularea motivației pentru învățare la studenți.*

Abstract. *This article highlights theoretical approaches to the training of learners' motivation for independent learning and the importance of interactive teaching strategies in encouraging and maintaining students' motivation to learn. The article emphasize the impact of the factors that contribute to the formation of motivation and the activation of some forms of it. The relationship between motivation, independent thinking and independent learning is outlined. The value of the data of the initial evaluation is substantiated in the efficiency of the didactic strategies focused on stimulating the motivation for learning in students.*

Cuvinte-cheie: *motivație, învățare independentă, gândire independentă, strategii didactice interactive.*

Keywords: *motivation, independent learning, independent thinking, interactive teaching strategies.*

Pandemia COVID-19 a provocat o varietate de schimbări majore la nivel mondial, acestea implicând diverse sfere ale activității umane, implicit a activității pedagogice, căreia i se solicită exigențe noi axate pe organizarea și asigurarea calității învățământului. Una din exiguitățile politicilor educaționale în contextul pandemic a fost organizarea procesului de învățământ online. Astfel, în scopul asigurării unei educații de calitate prin organizarea învățământului la distanță, cadrele didactice au fost provocate să se adapteze mediului online. În acest context, s-a reliefat necesitatea formării inițiale a cadrelor didactice prin prisma solicitărilor enunțate. Pentru cadrele didactice universitare s-au conturat noi misiuni: să-și dezvolte propria competență digitală, să formeze/exercite la studenți competența de învățare independentă și implicit, motivația intrinsecă pentru învățare, achiziții care, indiscutabil, solicită eforturi ale gândirii independente a studentului.

Practica educațională din școala superioară atestă scăderea motivației studenților către activitatea de învățare independentă. Or, aceasta solicită implicații energofage și cronofage ale cogniției cu o presiune exagerată asupra gândirii independente.

În contextul celor relatate, cadrele didactice în mod continuu explorează și utilizează o serie de strategii didactice, tehnici, platforme educaționale în scopul implicării cât mai active a studenților în activitatea de învățare.

Un absolvent modern al unei instituții de învățământ superior nu este suficient să posede doar cunoștințe, abilități și aptitudini, este nevoie de voință, gândire independentă și motivație profundă spre autoperfecționare continuă. Prin urmare, studenții trebuie să își ierarhizeze în permanență nevoile și motivele, să pună accent pe acumularea de achiziții noi, activitatea independentă și autoeducație continuă. Pentru a atinge aceste obiective, ei trebuie să dețină motivație pentru activitatea de învățare.

În vederea formării unei motivații puternice pentru activitatea de învățare independentă la studenți este necesar a reflecta asupra fenomenului psihic – motivația. Considerăm oportun a oferi, în acest sens, varii definiții a motivației pentru a înțelege mecanismul complex al acesteia în scopul unei monitorizări adecvate a dezvoltării motivației pentru învățare la studenți.

În sensul ei general, noțiunea de motivație a fost introdusă în domeniul psihologiei la începutul secolului al XX-lea și are sensuri multiple. P. Golu [5] definește motivația ca fiind un model subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare și educație în achiziție internă a persoanei.

O altă definiție concluzionează că: motivația este o formă specifică de reflectare prin care se semnalează mecanismele de comandă și control ale sistemului personalității și o oscilație de la starea inițială de echilibru, un deficit energetico-informațional sau o necesitate ce trebuie satisfăcută [7].

O definiție mai completă este cea oferită de către Al. Roșca, acesta definește motivația drept totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie ca sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte [ibidem]. Motivația, așadar, poate fi definită ca un set de cauze psihologice care explică comportamentul uman, începutul, direcția și activitatea acestuia. Ideea de motivație apare atunci când încearcă să explice, mai degrabă decât să descrie, comportamentul, implicit în contextele de învățare. Aceasta este o căutare de răspunsuri la întrebări precum „de ce?”, „cu ce scop?” și „pentru ce?”, „ce rost are...?”. Identificarea și descrierea cauzelor modificărilor persistente ale comportamentului la debutul și în timpul învățării este răspunsul la întrebarea privind motivația acțiunilor care îl conțin.

Evaluând contribuția oamenilor de știință autohtoni și străini, rezultatele științifice, metodologice și practice pe care le-au obținut, trebuie menționat că în prezent problema motivației activității de învățare a studenților rămâne a fi actuală atât pentru cadrele didactice care se confruntă cu diverse situații, cât și pentru studenții care nu sunt motivați pe deplin să învețe, deși dispun de resurse energetice și obiective clare, aceștia sunt puși în situația să identifice instrumentele și contextele de menținere, de valorificare maximă, de transformare într-o resursă continuă de dezvoltare. Se consideră importante în acest sens tipul de personalitate a fiecărui student, tipul de

gândire pe care îl deține, în special deținerea gândirii independente, valorile promovate, convingerile acumulate pe parcursul vieții, mediul de trai.

Studiind în mod special motivația e cazul a surprinde nu numai mobilul intern sau extern ce provoacă o dorință, un interes imediat de învățare, cât, în mod special, caracterul de mobilizare, de încadrare a potențialului psihic în atingerea și deținerea finalităților învățământului universitar. Trebuințele au drept scop să stimuleze și să mențină în permanență la cote înalte motivația, ele constituind structuri motivaționale fundamentale ale personalității. Cercetătorii fenomenului motivațional pornesc de la premisa existenței a trei factori importanți, ce contribuie la explicația motivației: factori biologici, factori de învățare și factori cognitivi, aceștia aflându-se în strânsă corelație cu formele motivației care sunt ilustrate în figura 1.

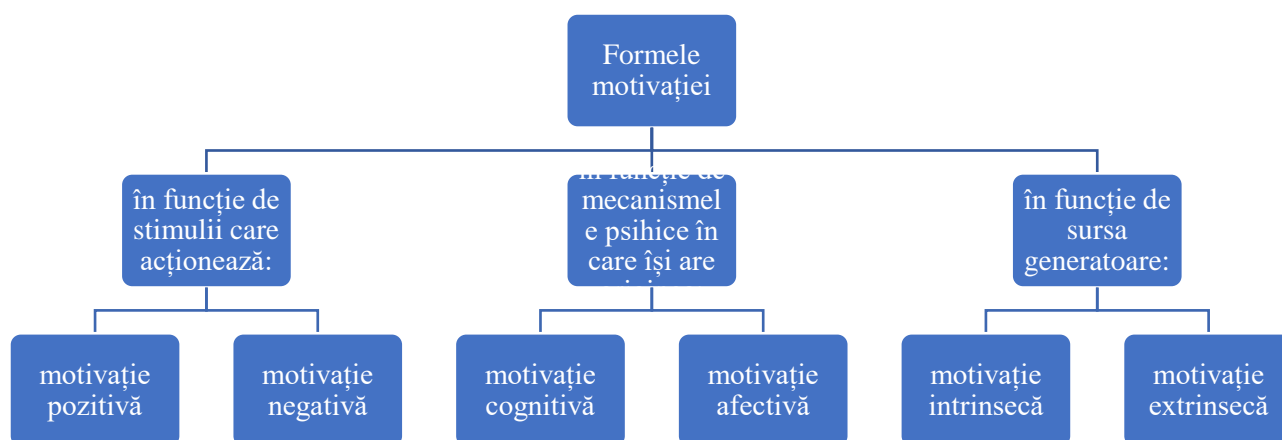


Figura 1. Formele motivației

În cazul dezvoltării motivației către activitatea de învățare independentă este necesar să ținem cont de formele prezentate în figura 1, acestea având influență în mod direct procesul de învățare. De exemplu, dacă sursa generatoare a motivației se află în afara subiectului, fiindu-i sugerată acestuia sau chiar impusă de o altă persoană, dacă ea nu provine din specificul activității desfășurate, atunci ne confruntăm cu o motivație indirectă sau extrinsecă. Acest tip de motivație nu este de lungă durată, deoarece în acest caz subiectul va învăța pentru că i s-a promis ceva sau pentru notă, dar nu va realiza activitatea respectivă din propria inițiativă. În cazul motivației intrinseci sursa generatoare vine din interiorul persoanei, din nevoile și trebuințele lui personale, dacă ea este solidară cu activitatea desfășurată de subiect, atunci vorbim de existența unei motivații directe sau intrinseci [4].

Specificul acestei forme de motivație constă în satisfacerea ei prin însăși îndeplinirea acțiunii adecvate ei, învățarea nu mai apare doar ca un mijloc de obținere a unei recompense sau de evitare a unei pedepse și nici numai ca expresie a sensibilizării subiectului în sfera „datoriei”, „prestigiului”, ci ca un proces a cărui recompensă rezidă în activitatea în sine, în „procesul” care duce la anumite achiziții de învățare, proces care se reia la nesfârșit, din interes, grație satisfacției pe care o furnizează prin sine însuși, dobândind el însuși valențe activatoare; este caracteristică persoanelor ce manifestă

gândire independentă critică și creativă. Un gânditor independent nu are nevoie de recompense sau stimuli externi, acesta cunoaște foarte bine scopurile și își formulează singur obiectivele, le adaptează pe parcursul activității de învățare până ajunge la finalitate, primește o doză de satisfacție morală, atât de la procesul în care este implicat, cât și de la rezultat.

Motivația trebuie să constituie, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru student, un punct de plecare bine conturat în activitatea didactică și corect formulat, având și un suport didactic adecvat. Numai în cazul unei motivații corecte și corespunzătoare, ea devine intrinsecă ca atare, și nu intrinsecă în sensul că poate fi folosită pentru scopuri proprii, ca orice alt instrument de lucru. O motivație corectă, având inițial o finalitate de perspectivă bine conturată, urmărește, în primele etape, instalarea dorinței și plăcerii de a învăța, apoi trecerea la transformarea acesteia în dorința de a valorifica cele asimilate [9]. În vederea formării motivației studenților, în activitățile teoretice și practic-aplicative, sunt recomandate strategiile bazate pe activitatea individuală, pe rezolvarea în mod independent a problemelor, armonizate cu strategiile care stimulează reflecția personală. Studenții instituțiilor de învățământ superior învață mult mai multe despre profesia aleasă în timpul stagiului de practică, orelor de laborator și lucrărilor practice, efectuarea lucrului individual. Conștientizarea de către studenți a legăturii dintre teorie și practică incită motivația și interesul special pentru pregătirea teoretică ulterioară, educabilul realizează că poate aplica cunoștințele dobândite în practică, iar acest lucru fiind indispensabil în viitoarea carieră.

Cercetătorii Ausubel și Robinson [1, p.447-450] prezintă câteva strategii care pot fi utilizate de către cadrele didactice în procesul de formare a motivației studenților:

- dezvoltarea unui punct de vedere realist;
- evaluarea trebuințelor celui care învață;
- dezvoltarea impulsului cognitiv;
- captarea interesului, utilizarea competiției;
- predarea în absența motivației etc.

La ora actuală strategiile didactice de top care asigură incitarea, dar și menținerea motivației intrinseci pentru învățare se consideră cele descendente din paradigma constructivistă. Din perspectiva constructivistă, formabilul reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând varii probleme și aplicând achizițiile dobândite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării presupune dezvoltarea achizițiilor învățării a educabililor prin promovarea strategiilor didactice interactive. Anume aplicând acest tip de strategii formabilul se implică activ și conștient, iar sarcina complexă care urmează a fi realizată dispune de o soluție, de aceea strategiilor didactice interactive se bazează pe susținere reciprocă în explorare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor. În acest caz studentul descoperă, creează, construiește și redefiniște sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități

și solicitând procese psihice superioare de gândire, ca urmare a eforturilor individuale și colective, al interacțiunii educabilului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Educabilul acționează și prelucrează informația pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. Acest lucru solicită efort de adaptare din partea subiectului la normele grupului, toleranță față de opiniile colegilor, dezvoltând capacitățile auto-evaluative.

Prin intermediul strategiilor didactice interactive, cadrul didactic îl determină pe student să devină participant activ și responsabil în procesul de constituire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând achizițiile noi dobândite. Desfășurarea cu succes a activității depinde în prim plan de autonomia și motivele personale ale studentului, se recomandă aplicarea unor strategii didactice interactive, care au la bază centrarea pe subiect, favorizând schimburile inter relaționale ale studenților, stimulând activismul acestuia în interacțiunea sa cu semenii, dar și cu conținuturile vehiculate. De asemenea, un rol indispensabil o au selectarea, utilizarea strategiilor, metodelor, procedeele adecvate. Astfel, se recomandă pregătirea și antrenarea subiecților în selectarea strategiilor/modelelor pertinente de învățare, în recombinarea lor în funcție de scopuri, probleme de rezolvat, instrumente disponibile.

Se acordă prioritate învățării prin cercetare, învățării experiențiale, învățării situaționale/contextuale, învățării transformative, învățării progresive, învățării prin cooperare și colaborare, învățării prin rezolvarea de probleme. Pot fi utilizate în acest sens conflictele socio-cognitive, create de către cadrul didactic, rezolvările de probleme și controversate, studiile de caz, metodele inductive și deductive, modelarea, procedeele de interpretare și argumentare, procedeele de procesare mentală și de organizare cognitivă a informațiilor prin intermediul hărților conceptuale, tehnicile de colaborare/cooperare, dezbateri și negociere, reflecția, procedee de proiectare a verificării ipotezelor.

Pentru asigurarea eficientizării maxime a strategiilor didactice descendente din paradigma constructivistă în incitarea și menținerea motivației studenților pentru învățarea independentă este necesar a lua în calcul nivelul inițial al deținerii motivației pentru învățare a studenților. Datele evaluării inițiale a motivației pentru învățare a studenților oferă oportunitate cadrului didactic a se centra pe cel ce învață, a diferenția și individualiza acțiunile educaționale în acest sens, a evalua progresul în învățarea independentă, implicit, a motivației formabilului.

Pentru determinare nivelului motivației învățării în literatura de specialitate se identifică mai multe instrumente. În continuare propunem un instrument optim în viziunea noastră pentru valorificarea în activitatea cadrelor didactice și anume: *Metodica studierii sferei motivaționale a studenților* după M. B. Матюхина [8, p. 69].

În descrierea acestei metodici autoarea specifică necesitatea respectării a 3 etape:

- *Prima etapă*

Subiecților li se oferă 22 de carduri, fiecare conținând în formă scrisă una din afirmațiile propuse mai jos. Subiectului i se cere să aprecieze fiecare afirmație selecteze toate cardurile cu motive care sunt foarte importante pentru propria învățare. Răspunsurile s-au dat pe o scală Likert cu 5 trepte, de la 1 la 5, unde:

- 1 – fără semnificație
- 2 – nu are semnificație mare
- 3 – are semnificație puțin valorică
- 4 – are semnificație
- 5 – are semnificație mare

- *Etapa a doua*

Dintre toate cardurile, trebuie selectate doar 7 carduri pe care, în opinia subiectului, sunt scrise judecăți deosebit de importante.

- *Etapa a treia*

Dintre cele 7 carduri, ar trebui selectate doar 3 carduri, pe care sunt scrise judecăți care sunt deosebit de importante pentru subiectul testat.

În continuare se propun subiecților următoarele afirmații notate separat pe carduri:

1. Înțeleg că un student trebuie să învețe bine.
2. Mă strădui să îndeplinesc rapid și cu exactitate cerințele cadrului didactic.
3. Vreau să finalizez studiile la ciclul I - licență și să-mi continui studiile la ciclul II - master și chiar la ciclul III - doctorat.
4. Vreau să fiu o persoană cultivată și dezvoltată.
5. Vreau să fiu evaluat cu note bune.
6. Vreau să primesc aprobarea cadrelor didactice și a specialiștilor din domeniu.
7. Vreau ca colegii mei să aibă întotdeauna o părere bună despre mine.
8. Vreau să am mulți prieteni în grupă.
9. Vreau să fiu cel mai bun student din propria grupă academică.
10. Vreau ca răspunsurile mele la ore să fie întotdeauna cele mai bune.
11. Vreau să nu existe disensiuni privind notarea între cadrele didactice, studenți.
12. Nu vreau să obțin note mici.
13. Îmi place să învăț lucruri noi.
14. Îmi place când cadrul didactic spune ceva interesant.
15. Îmi place să gândesc, să mă implic în dezbateri la ore.
16. Îmi place să realizez sarcini dificile, să depășesc dificultățile.
17. Este interesant pentru mine să întrețin discuții tematice cu cadrul didactic.
18. Îmi place mai mult să realizez o sarcină de învățare într-un grup decât singur(ă).

19. Îmi place să rezolv problemele în moduri diferite.
20. Ador totul nou și neobișnuit.
21. Vreau doar să studiez pentru „9” și „10”.
22. Vreau să obțin un mare succes în viitoarea activitate profesională.

În cazul procesării rezultatelor, se iau în considerare numai cazurile de coincidență, când în două sau trei serii subiectul a avut aceleași răspunsuri, în caz contrar, alegerea este considerată aleatorie și nu este valabilă. Astfel, fiecărei afirmații selectate de către subiect îi este atribuit un anumit motiv pentru activitatea de învățare, pentru stabilirea acestora sunt propuse de către autor următoarele motive însoțite de numărul de ordine respectiv afirmației:

Tabelul 1. Interpretarea rezultatelor

Motive	Număr de ordine
datorie și responsabilitate	1-2;
autodeterminare și autoperfecționare	3-4;
bunăstare	5-6;
afilieri	7-8;
prestigiu	9-10;
evitarea eșecului	11-12;
educațional și cognitiv (conținut didactic)	13-14;
educațional și cognitiv (proces de învățare)	15-16;
comunicativ	17-18;
autorealizare creativă	19-20;
realizare de succes	21-22.

În urma aplicării instrumentului dat vom constata motivele principale ale învățării pentru fiecare formabil, fapt ne va permite să determinăm abordări individualizate pertinente care cu certitudine ar permite stimularea unei motivații intrinseci a studenților pentru activitatea de învățare independentă.

Concluzii

Analiza abordărilor teoretice relevă argumente care pot conduce la următoarele raționamente:

- Contextul pandemic care a condus la acceptarea învățământului online solicită deținerea de către formabili a învățării independente.
- Nivelul deținerii învățării independente de către studenți e condiționat de motivația acestora.
- Motivația intrinsecă a celor ce învață implică eforturi ale gândirii independente.
- Motivația intrinsecă și gândirea independentă au impact asupra calității învățării independente.

- Strategiile descendente din paradigma constructivistă au valențe pertinente pentru incitarea și menținerea motivației intrinseci pentru învățare la studenți.
- Eficientizarea strategiilor didactice în stimularea motivației pentru învățare la studenți crește în cazul înglobării de către acestea a datelor evaluării inițiale a motivației pentru învățare a studenților.

Bibliografie

1. Ausubel, D., Robinson, F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 218 p.
2. Bocoș, M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
3. Botnari, V. Mediul constructivist de învățare. În: Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. UST, 2020. pp. 260-264. ISBN 978-9975-76-299-1.
4. Factori, forme și funcții ale motivației [citată 08.01.2022]. Disponibil: <https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/factori-forme-si-functii-ale-motivatiei579.php>.
5. Golu, P. Motivația un concept de bază în psihologie. București: Editura Didactică și pedagogică, 2006. 128 p.
6. Repeșco, G. Pertinența strategiilor de monitorizare a diferitor tipuri de învățare în dezvoltarea gândirii independente la adolescenții din mediul academic. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”. Chișinău, 2021, vol. II, pp. 85-92, ISBN 978-9975-76-373-8.
7. Tehnici de creștere a motivației pentru învățare. [citată 11.01.2022]. Disponibil: <https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/tehnici-de-crestere-a-motivatiei-pentru-invatare>.
8. Матюхина М. В. Методика изучения мотивационной сферы учащихся. [citată 08.01.2022]. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/222447446.pdf>.
9. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению. [citată 09.01.2022]. Disponibil: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617>.

PROBLEMATICA SIGURANȚEI MEMBRILOR COMUNITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN MEDIUL VIRTUAL DE STUDII

CHIRIAC Viorica, profesoară de Discipline economice, grad didactic superior,
Colegiul Național de Comerț al ASEM, Chișinău

Rezumat. *Reorganizarea sistemului educațional favorizată de progresul TIC, care permite integrarea resurselor digitale în activitățile zilnice, nu asigură, în totalitate, un mediu securizant pentru subiecții învățării. Pornind de la concepția că modelul virtual de învățare trebuie să fie la fel de sigur ca și în învățământul tradițional, am realizat o cercetare științifică bazată pe opinia membrilor comunității educaționale în raport cu această problemă.*

Abstract. *The reorganization of the educational system favored by the progress of ITC, which allows the integration of digital resources in daily activities, does not fully provide a secure environment for the learners. Starting from the concept that the virtual learning model must be as secure as in the traditional education, we conducted a scientific research on this issue based on the opinion of the educational community members.*

Cuvinte-cheie: *resurse digitale, siguranță online, securizarea accesului, mediu virtual.*

Keywords: *digital resources, online security, secure access, virtual environment.*

Introducere. *Educația, ca și alte procese esențiale emancipării umanității, prezintă un parcurs metamorfozat continuu, fapt datorat progresului științific, digital, cultural, tehnologic. Dezvoltarea TIC în acest context determină formarea practicilor educaționale novatoare, care, la sfârșitul secolului al XX - lea, abia de edificau domeniul plăsmuirilor imaginative. Așadar, inovațiile în sistemul educațional devin obiectul cercetărilor analitice actuale. Or, acestea, indiscutabil, favorizează eficientizarea procesului de predare – învățare – evaluare, dar, ca și orice transformare, certifică și anumite bariere.*

Pornind de la această teză, în general, în centrul proceselor inovatoare în educație se află două probleme majore: problema introducerii / conceptualizării / diseminării practicilor tehnologice / științifice noi și problema – după certificarea transformărilor generate – a gestionării, într-o formă **securizantă**, a practicilor novatoare introduse. Dacă prima problemă a devenit un imperativ al cercetărilor actuale în educație, atunci, studii ample referențiale siguranței membrilor comunității educaționale în mediul nou de învățare (online) încă nu sunt la ordinea de zi în cadrul politicilor existente.

Se recunoaște însă necesitatea eficientizării politicilor educaționale derivate problemei siguranței accesării mediului virtual, în condițiile transformării educației și, nemijlocit, în cadrul

practicării la zi a tuturor resurselor digitale disponibile atât în scopuri educaționale, cât și pentru a satisface necesitățile formative, exceptând studiile.

Pe treptele incipiente ale învățământului la distanță, membrii comunității educaționale (în mod special cadrele didactice și elevii), au fost puși în situația inițiativă de a descoperi modalități / mijloace / tehnici de conectare socială în vederea continuității procesului educațional. În acest sens, resursele digitale au luat amploare de neconceput. Evoluția bruscă, impusă de pandemie, a resurselor TIC a pus societatea educațională în fața unor provocări majore. Sistemul de învățământ a introdus în termeni prompti noile practici de studiu, însă, la capitolul riscuri ale utilizării resurselor digitale, nu era / este, totalmente, pregătit.

Pentru a asigura legătura neîntreruptă a procesului educațional, membrii comunității educaționale au apelat la diverse mijloace și instrumente digitale, aplicații, site-uri cu conținut informațional, biblioteci digitale, softuri educaționale, platforme precum *Zoom*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Moodle*, etc.

Resursele digitale utilizate au favorizat, evident, păstrarea conexiunii *socio – educaționale* neîntrerupte, demonstrând eficiență și eficacitate, dar utilizarea excesivă a acestora a dezvoltat o altă problemă – riscurile ce derivă din interacțiunile interumane cu preponderență în mediul online. Este foarte important ca, în axarea pe mecanismele virtuale de realizarea a demersului educațional, de a excela și la faza de generare a siguranței în utilizarea diverselor resurse.

În practica pedagogică se vehiculează, actualmente, cu diverse teze, cercetări, analize despre influența TIC, resurse digitale utile, oportunități versus dezavantaje ale anumitor instrumente / aplicații / platforme integrate în demersul educațional. Ce cunosc însă actanții educaționali despre siguranța online? Dacă nu cumva siguranța online în mediul virtual se limitează la regulile de utilizare a dispozitivelor digitale, de setare a parolilor de siguranță, de conectare prin utilizarea identităților eligibile, de protecție împotriva virusilor, etc.?

Metodologia cercetării. Pentru a estima interesele / riscurile la care sunt expuși membrii comunității educaționale în mediul online, dar și pentru a sesiza valoarea acordată subiecților implicați în rezolvarea problemei siguranței online, determinând totodată, prin cercetarea realizată, necesitatea implementării anumitor soluții, am demarat procesul de chestionare a două categorii de intervievați: cadre didactice / elevi din instituția Colegiul Național de Comerț al ASEM. Demersul consultativ s-a axat pe interviuarea a **49** de cadre didactice și **321** de elevi ce studiază în anul III și IV. Chestionarea realizată în *Google Forms* cu titlul „*Problematika siguranței membrilor comunității educaționale în mediul de studii online*” s-a focusat pe 6 întrebări identice acordate respondenților vizați. Constatările deduse în procesul analizei răspunsurilor sunt raportate procentual / schematic astfel:

1. Studiul arată că la întrebarea *Sistematizați resursele digitale utilizate la orele de contact direct desfășurate la distanță (online), în conformitate cu frecvența utilizării acestora se constată următoarea distribuție valorică:*

Cadre didactice

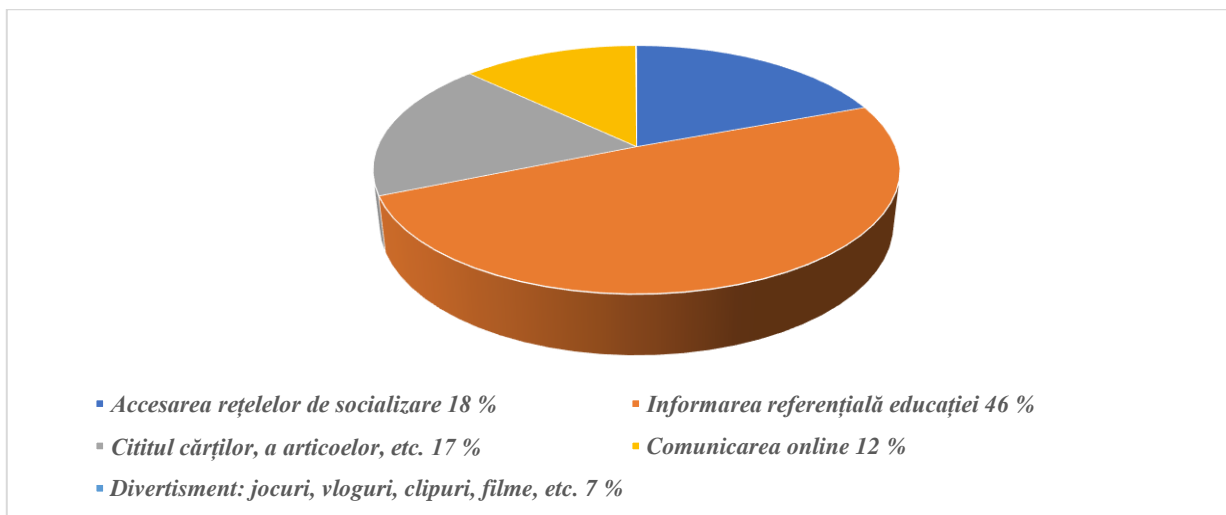


Elevi

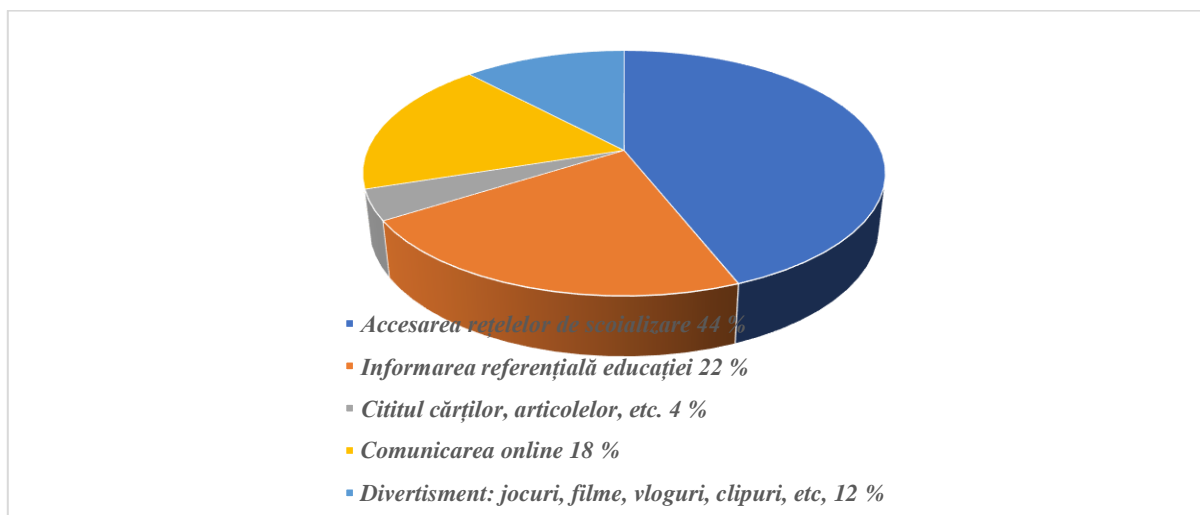


2. În precizarea celor mai frecvente activități formale / non-formale pe care le realizează în mediul online se atestă următoarea distribuție procentuală:

Profesorii intervievați optează pentru:



Elevii intervievați optează pentru:



3. În ceea ce privește *problemele cu care se confruntă intervievații în mediul online*, la cadrele didactice se atestă următoarea ierarhizare a răspunsurilor:

1. *Accesarea involuntară a imaginilor / video - urilor cu caracter jignitor;*
2. *Publicitatea excesivă;*
3. *Profiluri false pe rețele de socializare;*
4. *Primirea mesajelor jignitoare;*
5. *Propuneri indecente online.*

Elevii valorifică însă următoarea clasificare ierarhică:

1. *Primirea mesajelor jignitoare;*
2. *Propuneri indecente online;*
3. *Profiluri false pe rețele de socializare;*
4. *Accesarea involuntară a imaginilor / video - urilor cu caracter jignitor;*
5. *Publicitatea excesivă.*

4. *În situații neplăcute sesizate în desfășurarea orelor online veți cere ajutor de la (cadrele didactice):* 51 %-administrația instituției; 21 % - colegi / cadre didactice; 6 %-prieteni; 18 % - specialiști, 14 % -nimeni (voi aplana situația în mod individual). *Elevii:* 11 %-administrația instituției; 21 % - colegi ; 34 % -prieteni; 10 % -specialiști, 24 % -nimeni (voi aplana situația în mod individual).

5. La întrebarea *Siguranța DVS în mediul online este influențată de: timpul petrecut online, comportamentul persoanelor în mediul virtual, persoanele cu care comunic în mediul online, nivelul de informare despre siguranța online, atitudinea personală în utilizarea resurselor digitale*, cadrele didactice au optat în special pentru - nivelul de informare despre siguranța online (**54 %**), urmând opțiunea – comportamentul persoanelor în mediul virtual (**28 %**). Părerea elevilor în acest sens nu diferă mult, (**44 %**) dintre intervievați considerând nivelul de informare despre siguranța online primordială, iar (**33 %**) dintre elevi valorifică faptul că siguranța lor în mediul online depinde și de atitudinea personală în utilizarea resurselor digitale.

6. În ceea ce privește răspunsul la întrebarea *În cazul în care veți primi un mesaj cu un anumit conținut (în mediul online) de la o persoană necunoscută / profil necunoscut*, răspunsurile respondenților diferă: **38 %** dintre cadrele didactice vor bloca abonatul, **22 %** vor ignora mesajul, **18 %** vor analiza profilul pentru a distinge dacă profilul e valid sau e unul fals, ulterior vor decide dacă se merită de acordat vreun răspuns, atunci elevii au acordat prioritate variantei - analizei profilului pentru a distinge dacă profilul e valid sau e unul fals, ulterior vor decide dacă se merită de acordat vreun răspuns (**42 %**) și opțiunii – vor răspunde imediat la mesaj (**34 %**). Doar **5 %** dintre intervievați, și într-un caz și în altul, au ales varianta – vor anunța persoanele apropiate despre mesajul dubios primit de la o persoană necunoscută.

Rezultatele experimentului și concluziile: Educația online, fiind o etapă novatoare în organizarea procesului educațional, deși a devenit o alternativă esențială de reformare a sistemului educațional, conservând totodată acest proces în perioada pandemică, a provocat uneori și tensiune. Dincolo de dezvoltarea valorică a competențelor digitale, s-a demonstrat, prin rezultatele cercetării realizate, că sistemul educațional deși pregătit pentru provocările digitale ale Erei IT, încă nu este totalmente pregătit să ofere un cadru virtual sigur.

1. **Constatare:** *Resursele digitale prin care elevii și cadrele didactice au preferat să desfășoare activitățile de învățare la distanță sunt: Google meet, Classroom, Viber, etc.*
2. **Constatare:** *Cu referire la tipurile de activități realizate în mediul virtual, răspunsurile respondenților diferă: elevii optează pentru accesarea rețelelor de socializare (cu preponderență), iar cadrele didactice preferă să se informeze cu referință la noile progrese generate în educație.*
3. **Constatare:** *Despre problemele cu care se confruntă intervievații în mediul online, intervievații răspund, la fel, diferit: cadrele didactice menționează că o problemă esențială este accesarea involuntară a imaginilor / video – urilor cu caracter jignitor, iar elevii atenționează despre faptul că una dintre problemele definitorii devine primirea mesajelor jignitoare.*
4. **Constatare:** *Despre aceea cui se vor adresa în cazul în care vor fi implicați în situații neplăcute în mediul online, elevii s-au exprimat că vor apela, în mare parte la prieteni sau chiar la nimeni, iar cadrele didactice au menționat că vor apela la administrația instituției.*
5. **Constatare:** *Intervievații s-au referit și la faptul că siguranța lor online este influențată de (aici nu diferă părerile elevilor și a cadrelor didactice): nivelul slab de informare despre siguranța online și comportamentul persoanelor în mediul online.*
6. **Constatare:** *Cu referire la cazul în care respondenții vor fi supuși unor atacuri online, prin intermediul unor mesaje cu conținut necunoscut, răspunsurile diferă: elevii prioritizează varianta de analiză a profilului celui care a expediat mesajul pentru a identifica dacă acesta este unul fals sau nu, iar cadrele didactice optează pentru blocarea abonatului.*

Analizând rezultatele sondajului putem formula câteva **concluzii** relevante în raport cu siguranța membrilor comunității educaționale în cadrul virtual:

1. Exercițiul de învățare la distanță a demonstrat că este necesar să dezvoltăm comportamente sigure în mediul online, prin formarea, la subiecții educației, a atitudinilor și deprinderilor de comportament responsabil în mediul virtual.
2. În cadrul organizării procesului de învățare la distanță, dar și în viața de zi cu zi este necesar de pus accent pe securizarea accesului subiecților vizați la platformele și

instrumentele web utilizate, inclusiv pe informarea acestora în raport cu acțiunile întreprinse în situații de sesizare a violenței online.

3. Este necesar de dezvoltat cunoașterea aspectelor tehnice cu privire la combaterea abuzului și blocarea încercărilor de deturnare a activităților realizate online.

Recomandări:

1. *Conformarea la contextele vieții și reorganizarea, sub aspectul siguranței online a membrilor comunității educaționale, a procesului educațional.*
2. *Realizarea activităților de informare cu referire la metodele de asigurare a securității online.*
3. *Implementarea reglementărilor de securizarea a accesului membrilor comunității educaționale la platformele și instrumentele web utilizate.*

Bibliografie

1. Cerbușca, P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiză a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2020.
2. Botezatu, E. Siguranța online a copiilor în școală. Politici și practici în domeniul educațional. Chișinău: Centrul Internațional „La Strada Moldova”, 2020.
3. Repere metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020 – 2021, Ordin MECC nr. 1069 din 06.10.2020.

EFECTELE STRESULUI OCUPAȚIONAL ASUPARA SATISFACȚIEI ÎN MUNCĂ

COJOCARI Igor, doctorant, Administrația Națională a Penitenciarelor al
Ministerului Justiției

Adnotare. *Restrângând sfera termenului „stres”, la domeniul psihologiei muncii (relaționat factorilor din mediul de muncă), stres organizațional (stres experiențial perceput la nivel individual din cauza solicitărilor din partea organizației) sau stres ocupațional/socioprofesional (legat de specificul profesiei). Comisia Europeană definește stresul la locul de muncă astfel: „reacția emoțională și psihofiziologică la aspectele adverse și dăunătoare ale muncii, mediului de lucru și organizării muncii”. Este o stare caracterizată printr-un nivel ridicat de excitație și suferință și adesea prin sentimentul neputinței de a gestiona situația.*

Annotation. Narrowing the sphere of the term "stress" in the field of work psychology (related to the factors of the work environment), organizational stress (experiential stress perceived at the individual level due to requests from the organization) or occupational / socioprofessional stress (related to the specifics of the profession). The European Commission defines stress in the workplace as follows: "emotional and psychophysiological reaction to the adverse and harmful aspects of work, work environment and work organization". It is a condition characterized by a high level of excitement and suffering, and often by the feeling of inability to manage the situation.

Cuvinte-cheie: Stres ocupațional, satisfacție în muncă, stresori, mediu de lucru, performanță, burnout.

Keywords: Occupational stress, work satisfaction, stressors, work environment, performance, burnout.

Situația economică actuală conduce la creșterea solicitărilor și presiunilor care acționează asupra angajaților, ceea ce afectează, în final, eficacitatea organizațiilor. În acest context, înțelegerea problematicii stresului ocupațional este esențială pentru a putea identifica strategii de gestionare adecvate. Analiza relației dintre stresul ocupațional și diferite variabile atitudinale reprezintă o preocupare constantă a cercetătorilor din domeniul științelor comportamentale. Totuși, rezultatele obținute până în prezent referitoare la satisfacție în muncă în muncă sunt insuficiente de vreme ce includ o arie restrânsă de surse de stres cu care angajații se confruntă la locul de muncă.

Cercetarea relației dintre stresul ocupațional și satisfacția în muncă este importantă, în primul rând, în măsura în care acesta indică elementele și relațiile dintre acestea care trebuie analizate cu atenție în cadrul intervențiilor ce vizează dezvoltarea organizațională. Această etapă este esențială pentru orice organizație care urmărește nu doar să supraviețuiască într-un mediu concurent, ci să reprezinte un pilon important pentru industria în care activează. Pe lângă utilitatea sa practică, cercetarea relației este semnificativă deoarece problematica este încă nediscutată suficient în psihologia organizațională, fiind necesare clarificări suplimentare: dacă despre relația dintre stres și

satisfacție s-a scris foarte mult, cercetările despre relația acestora cu implicarea în muncă sunt destul de puține, așa cum reiese din numărul mic de articole publicate pe această temă [1].

În literatura de specialitate s-au conturat două perspective privind motivele pentru care organizațiile ar trebui să fie atente la nivelul de satisfacție al angajaților lor. Perspectiva umanitară, centrată pe individ, susține că angajații merită să fie tratați cu respect și corectitudine. Astfel, modul în care organizația se comportă față de angajații săi se reflectă în satisfacția în muncă. În plus, satisfacția este un indice al stării de bine psihologice. A doua perspectivă, mai pragmatică, utilitarismul, consideră că, în funcție de nivelul de satisfacție al angajaților, aceștia manifestă comportamente care afectează funcționarea organizației. Modul în care angajații se simt la locul de muncă poate determina comportamente dezirabile sau negative. De asemenea, satisfacția în muncă spune dacă organizația are o funcționare coerentă sau deficitară. Cele două perspective explică și justifică preocuparea față de satisfacția angajaților [2].

Pe de altă parte, studiul implicării în muncă este important datorită consecințelor vaste pe care le are asupra realității organizaționale. Acestea țin de atitudinile pozitive față de muncă și față de organizație, printre care demne de remarcat sunt satisfacția în muncă, dedicarea organizațională și intențiile reduse de a părăsi organizația. De asemenea, consecințele implicării se referă și la comportamente organizaționale dezirabile precum: inițiativă personală, motivația de a învăța, comportament extra-rol și proactiv. Efecte pozitive semnificative ale implicării au fost înregistrate și asupra sănătății fizice, asupra stării de bine psihologice și în ceea ce privește nivelurile de depresie, de stres și tulburări psihosomatice [3].

Satisfacția în muncă definește „ceea ce angajații simt față de locul lor de muncă în general și față de anumite aspecte ale postului în particular. Satisfacția în muncă relevă măsura în care angajaților le place sau nu postul de muncă pe care îl ocupă. Satisfacția în muncă poate fi privită ca sentiment general față de job sau ca o constelație de atitudini orientate spre diferite aspecte sau fațete ale jobului” [2]. Abordarea generală (globală) a satisfacției este folosită atunci când cercetătorii vor să identifice efectele satisfacției. Abordarea fațetelor jobului este utilizată când managementul dorește să afle care părți ale acestuia produc satisfacție și pe care trebuie să le îmbunătățească. Studiarea fațetelor oferă o imagine mai realistă asupra conceptului deoarece un angajat poate avea sentimente diferite față de diverse fațete.

Stresul la locul de muncă poate avea atât efecte negative, cât și pozitive, cauzele în care stresul are efecte pozitive asupra individului fiind destul de rare, în general, efectele acestuia fiind negative și dăunătoare sănătății. Cătălin Bonciu în cartea sa, *Introducere în Managementul Resurselor Umane* [4], clasifică efectele stresului astfel:

- Efecte subiective: stări de anxietate, agresiune, apatie, plictiseală permanentă, depresie, oboseală nervoasă și fizică, indispoziție accentuată, izolare voită;

- Efecte comportamentale: predispoziții spre accidente, abuz de cafea, ieșiri emoționale frecvente, tendința de a fuma excesiv, impusivitate, rîs nervos, plîns fără motiv;
- Efecte cognitive: scăderea abilității de a lua decizii raționale, slăbirea puterii de concentrare, deminuarea atenției, hipersensibilitate critică, blocaje mentale;
- Efecte fiziologice: creșterea glicemiei, a pulsului, a tensiunii arterale, transpirații reci frecvente și, adesea, fără un motiv anume, dilatarea pupilelor, valuri alternative de căldură și frig;
- Efecte organizaționale: absenteism, demisii, productivitate scăzută, insatisfacții în muncă, reducerea responsabilității și a loialității față de organizație.

Majoritatea autorilor clasifică aceste efecte în trei categorii majore: efecte asupra comportamentului și emoțiilor și efecte psihologice. Indiferent de clasificare, acestea sunt nocive și pot duce la comportamente și manifestări distructive.

Relația dintre stresul ocupațional și rezultatele adverse asupra sănătății angajaților este un fapt demonstrat de numeroase studii. Consecințele negative ale stresului cronic pot fi divizate în trei categorii: *comportamentale, psihologice și fiziologice*.

Consecințele comportamentale ale stresului sunt absenteismul, accidentele, abuzul de alcool și medicamente, performanțele scăzute și comportamentele contraproductive incluzând aici violența la locul de muncă. Stresul este numai unul din multipli factori care pot influența performanța. Există multiple influențe care acționează mijlocit sau nemijlocit care afectează comportamentul în muncă. Efectele stresului asupra performanței depind de câțiva factori, incluzând complexitatea sarcinii realizate și trăsăturile de personalitate ale individului care este implicat într-o sarcină de muncă. Bineînțeles, stresul cronic, în mod obișnuit, are efecte negative asupra performanței în muncă.

Consecințele psihologice ale stresului includ anxietatea, depresia, izbucnirea nervoasă (burnout), oboseala, tensiunea activității de muncă și insatisfacția cu propria muncă și viață [5, p.76]. Izbucnirea nervoasă este o particularitate importantă și în același timp o consecință a stresului. Ea este o stare extremă a reacției la stres care este rezultatul unui răspuns prelungit cronic la stresorii muncii care depășesc resursele individuale de a controla stresul [6, p. 45]. Epuzarea emoțională se manifestă când senzațiile emoționale s-au evaporat pur și simplu în procesul muncii. Individul care suferă de sentimente de depersonalizare a devenit apăsător de activitatea sa de muncă și începe să trateze pacienții ca pe niște obiecte. Indivizii care trăiesc o senzație de realizare personală scăzută nu pot opera la nivelul problemelor efective pe care le au de rezolvat și nu pot înțelege sau să se identifice cu problemele celorlalți. Ei se percep depășiți de evenimente și astfel devin incapabili să implementeze soluții eficiente.

Consecințele fiziologice ale stresului. Deși multe din efectele fiziologice ale stresului sunt intercorelate, ele pot fi totuși categorizate în trei tipuri: efecte cardiovasculare incluzând tensiunea arterială, tahicardie și colesterol; efecte gastrointestinale care includ probleme digestive de diferite

tipuri; efecte biochimice care includ creșterea cortizolului și catecolaminelor (hormoni ai stresului). Situațiile stresante de la locul de muncă sunt în conexiune cu creșterea nivelului de cortizol, norepinefrine și adrenalina din circuitul sanguin [7, p.15]. În același timp, arată Krantz și McCeney (2003), expunerea pe termen lung la nivele ridicate ale hormonilor specifici stresului, conduce la deteriorarea sistemului imunitar și apariția bolilor coronariene. Cu alte cuvinte, există evidențe clare a efectelor fiziologice negative care pot rezulta din expunerea cronică la stres.

Stresul ocupațional poate avea efecte deosebit de negative și asupra individului, cauzând pe termen lung probleme fizice și psihologice. Printre simptomele fizice care, au demonstrat studiile [8,p. 58], pot fi generate de expunerea îndelungată la stresori, dintre aceștea enumerăm: tensiunea ridicată, nivel ridicat de colesterol, ulcer gastric, diverse afecțiuni cardio-vasculare (culminând cu ateroscleroză și infarct miocardic), precum și comportamente de expunere compulsivă sistematică la stimuli nocivi, precum fumatul excesiv sau consumul excesiv de alcool.

În faza de rezistență, din procesul de adaptare la stres, semnele reacției de alarmă sunt reduse la minim dacă nu dispar în totalitate, rezistența la stimulii nocivi sau la boli, cum ar fi infecțiile, ajunge la un nivel mult peste limita normală.

Scopul cercetării:

Studierea impactului stresului ocupațional asupra satisfacției în muncă.

Ipotezele lansate sunt următoarele:

1. Nivelul stresului ocupațional la angajații Sistemului Administrației Naționale Penitenciare din corpul de ofițeri diferă de cel al angajaților din corpul agenților și are un impact negativ asupra satisfacției în muncă.

2. Atât în corpul agenților de penitenciar cât și în cel al ofițerilor nivelul stresului ocupațional al bărbaților este mai înalt decât al femeilor.

Obiectivele cercetării:

1. Studiarea teoretică a problemei cercetate;
2. Identificarea noțiunii de stres ocupațional în viziunea diferitor autori;
3. Selectarea instrumentarului psihologic pentru experiment;
4. Identificarea eșantionului.

În **concluzie** putem accentua:

În condițiile vieții actuale una dintre cele mai importante fațete ale stresului este stresul la locul de muncă. Dacă stimulii stresanți sau răspunsurile organismului la aceștia nu se diminuează starea de rezistență este urmată de starea de epuizare. În timpul acestui stagiu, situația cu caracter stresant a consumat în cea mai mare măsură resursa de energie a organismului, lăsându-l epuizat, semnele alarmei inițiale reapărînd, însă, de această dată, acestea nu mai pot fi reduse cu ușurință.

Cercetarea relației dintre stresul ocupațional și satisfacția înmuncă este importantă, în primul rând, în măsura în care acesta indică elementele și relațiile dintre acestea care trebuie analizate cu atenție în cadrul intervențiilor ce vizează dezvoltarea organizațională. Satisfacția în muncă relevă măsura în care angajaților le place sau nu postul de muncă pe care îl ocupă.

Bibliografie

1. Schaufeli, W. & Bakker, A. UWES Utrecht Work Engagement Scale, 2004. Preliminary Manual, 1-60; retrieved from.
2. Spector, P. E. Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences, Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997
3. ophedu.ro
4. Bonciu C. Introducere în Managementul Resurselor Umane, University of Bucharest, 2007 Faculty of Administration and Business.
5. Roșca, Al. Psihologie general. Ed: Didactică și Pedagogică, București, 1976.
6. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. Ed: Albatros, București, 1978.
7. Iamandescu, I.-B. Stresul psihic: din perspectiva psihologică și psihosomatică. București, Editura Infomedica, 2002.
8. Cartwright, S. & Cooper, C. L. Managing Workplace Stress, Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997.

**STAREA DE BINE A CADRELOR DIDACTICE –
CONDIȚIE PENTRU CALITATEA ACTIVITĂȚII PEDAGOGICE**
GORAȘ-POSTICĂ Viorica, dr.hab. prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
VARTIC Ana, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat. *Articolul propune rezultatele unui studiu praxiologic privind starea de bine a cadrelor didactice debutante, cercetată în calitate de factor determinant al calității educației. Reperete teoretice și normative fundamentează demersul practic constituit dintr-un program amplu de formare, desfășurat la scară națională de una dintre autoare. Fiind parte a unui proiect complex, acesta a avut ca scop analiza cerințelor actorilor educației, vizavi de atragerea, menținerea și promovarea tinerilor specialiști în cariera pedagogică.*

Cuvinte-cheie: *specialiști debutanți, carieră pedagogică, stare de bine, instituție educațională.*

Abstract. *The article proposes the results of a praxiological study on the well-being of novice teachers, researched as a determining factor in the quality of education. The theoretical and normative landmarks substantiate the practical approach consisting of an extensive training program, carried out on a national scale by one of the authors. Being part of a complex project, it aimed to analyze the requirements of education actors, in terms of attracting, maintaining and promoting young specialists in pedagogical career.*

Keywords: *beginner specialists, pedagogical career, well-being, educational institution.*

Introducere

Condițiile creșterii calității activității pedagogice includ asigurarea stării de bine a cadrelor didactice și prevenirea suprasolicitării la locul de muncă. Studiile efectuate asupra aspectului dat, atât în țară, cât și peste hotare, dovedesc că mai multe sisteme educaționale se confruntă cu această problemă, și, totodată mai mulți cercetători deschid noi căi de soluționare. Mai mult decât atât, soluționarea problemei date presupune atragerea tinerilor specialiști în activitatea pedagogică, cu accentuarea multiplelor avantaje ale carierei în cauză. Primele impresii despre activitatea pedagogică într-o instituție educațională au fost atestate în mai multe scrieri, chiar și cei care au uitat numele primului învățător scriu despre școală. Se atestă scrieri despre profesori răi, dar și buni, mentori profesioniști dar și exigenți, directori motivanți dar și motive numeroase de părăsire a instituției. Trist este faptul atestat în revelațiile profesorilor debutanți, tineri specialiști, despre faptul că a părăsit școala, având în minte cuvintele: „*Nu voi activa niciodată în școală!*”. Alarmant, deoarece motivul, în foarte multe cazuri, a fost comunicarea neeficientă, motivația scăzută, ”lăsați să se descurce singuri” în multitudinea de portofolii, documentație, activități de parteneriat și soluționarea problemelor de ordin financiar.

Succesul bunelor reforme în educație depinde în mare parte de iscusința cadrelor didactice. De

menționat că bunăstarea psihologică dar și profesională duc la succesul comun în implementarea politicilor educaționale și la confortul elevilor. Mediul educațional sigur, creativ, favorabil psihologic este propriu unei persoane cu o experiență de transformare pozitivă a sie însăși, a activității sale individuale, cât și deținerea unei doze de empatie față de aproapele din mediul educațional. Activitatea cadrelor didactice debutante este legată de intensitatea comunicării interpersonale și implicării emoționale ridicate în cadrul relațiilor. Lipsa acestora influențează direct probabilitatea de ardere profesională ce poate împiedica bunăstarea psihologică a cadrelor didactice.

Metode și materiale

În ultimii ani, prin eforturile comune ale MEC, ale partenerilor de dezvoltare și ale reprezentanților societății civile, au fost realizate un șir de reforme educaționale, bazate pe documente importante de politici educaționale, inclusiv promovate de Codul educației, Strategia sectorială 2030 și alte documente care au asigurat cadrul legal de implementare și schimbare în domeniu. În acest sens, se proiectează ”a crește calitatea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, a crește atractivitatea carierei didactice și statutul cadrului didactic, ceea ce va asigura sistemul de învățământ cu un număr necesar de cadre didactice” [2, p.7]. Astfel, politicile educaționale, adoptate în Republica Moldova, sunt focalizate pe oferirea unei educații de calitate, fapt care favorizează integrarea în spațiul educațional european, dar și internațional. Implementarea noilor politici educaționale solicită o adaptare rapidă a tuturor factorilor educaționali la multiplele schimbări. Asociat competențelor profesionale și experienței acumulate, profesorul de azi trebuie să manifeste flexibilitate și receptivitate către nou, capabilitate să învețe continuu prin cursuri, seminare, training-uri, prin mentorat, adaptare la comunitatea părinților care are alte cerințe față de profesor. Dovedit este faptul că resursa umană, atragerea, menținerea, motivarea, constituie factor important în îmbunătățirea calității educației. Pentru a implementa anumite idei eficiente, creative, expuse în acte reglatorii, este nevoie de resursa umană de calitate.

Factorii determinați de către cercetători care ar menține și motiva cadrele tinere să accedă la un post de muncă în instituția educațională ar fi: *dominanta comunicării, starea de bine creată la locul de muncă și desigur motivarea financiară*. Strategiile de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic necesită permanent noi viziuni și completări pentru îmbunătățirea paradigmatelor de dezvoltare profesională, inclusiv la locul de muncă. În acest context, în anul 2015, a fost elaborat Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din RM 2016-2020, care are la bază, drept elemente ale cadrului conceptual și de politici, o serie de documente importante, în plan național și european, ce vizează calitatea angajaților în educație. Documentul eșalonează problemele, soluțiile identificate, trasează obiective generale și specifice cu plan concret de acțiuni pentru realizarea acestora [6].

Hotărârea de Guvern nr. 802 din 29.10.2015 vine cu includerea unei motivații financiare pentru tinerii specialiști în primii trei ani de activitate, oferind în trei tranșe câte 36 mii lei [4].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova [1], art. 58, este determinată, pentru prima dată în contextul nostru, activitatea de mentorat, pct.1) „În învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu o experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe altei persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme:

- a) Mentorat de practică;
- b) Mentorat de inserție profesională;
- c) Mentorat de dezvoltare profesională” [1].

Astfel, mentoratul oferă o posibilitate unică de evitare a efortului individual inefficient, a neîncrederii în sine, de depășire a blocajelor, de afirmare profesională pozitivă.

Analiza Planurilor de activitate din OLSDÎ din mai multe regiuni ale Republicii Moldova a scos în evidență câteva activități cu caracter sporadic pentru tinerii specialiști ce răspund doar la o parte, foarte puține, din cerințele/necesitățile tinerilor specialiști aflați la început de cale pedagogică.

Tabelul 1. Practici OLSDÎ cu tinerii specialiști

OLSDÎ Orhei	OLSDÎ Soroca	OLSDÎ Hâncești	OLSDÎ Bălți	OLSDÎ Cantemir	OLSDÎ Florești	OLSDÎ Chișinău
Școala învățătorului debutant „Modalități de formare a deprinderilor elevilor claselor primare de a învăța să înveți”	Tânărul specialist într-o lume a schimbărilor	Școala tânărului specialist. Prevederi legale în primii 3 ani de activitate profesională.	Schimb de bune practici în activitatea managerilor cu tinerii specialiști	Control tematic „Respectare a de către conducătorii instituțiilor de învățământ general a prevederilor legislației în vigoare privind angajarea tinerilor specialiști”	Informarea conducătorilor de instituții de învățământ general cu componentă a pachetului de acte privind indemnizația unică pentru tinerii specialiști.	Monitorizarea procesului de angajare a tinerilor specialiști repartizați de MEC în instituțiile de învățământ general.

Realizarea acțiunilor dedicate tinerilor specialiști, debutanți în activitatea pedagogică, necesită valorificarea resurselor umane care trebuie să fie un obiectiv prioritar al OLSDÎ, a managerilor instituțiilor de învățământ general, dar și a instituțiilor de învățământ superior. Una din problemele stringente care este prioritară în sistemul educațional din Republica Moldova, confirmată prin numeroase studii, evaluări este lipsa de resurse umane în întreg sistemul. Nu se poate vorbi despre calitate în educație fără cadre calificate și cu vocație pedagogică. Acest fapt este materializat prin

elaborarea și implementarea programelor naționale întru intervenția expres spre dezvoltarea factorului-cheie: atragerea și menținerea resursei umane în domeniu. Problema deficitului și fluctuația de personal didactic, dezvoltarea, menținerea resursei umane în sistemul educațional din Republica a generat elaborarea de studii și documente strategice:

- Conceptul Strategiei *Educația - 2030* – prin care s-a realizat o diagnoză a sistemului de educație și se stabilesc direcții de acțiune pe fiecare domeniu pentru îmbunătățirea situației existente [2];

- Studiul SABER al Băncii Mondiale – analizează politicile de personal și aduce numeroase recomandări cu referințe la contextul internațional [Apud 6];

- Planul național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020 în cadrul *Proiectului de sprijin pentru reforma educației în republica Moldova (OSF-SUPREM)*, susținut de Fundația pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova [6].

- Standardele de competență profesională a cadrelor didactice, 2016 [8].

Rezultate și discuții

În cadrul unei cercetări experimentale, parte a studiilor de doctorat, noi am conceput *Programul de susținere profesională a tinerilor specialiști și debutanii în activitatea educațională „Ești profesor, fii fericit!”*, care include un set de activități de tip *lectorate pedagogice de mentorat* (laboratoare pedagogice), utile pentru desfășurarea demersului de formare și dezvoltare profesională continuă în contextul Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul secundar. Programul dat se bazează pe crearea a trei dimensiuni importante de inserție profesională pentru cadrele debutante, tinerii specialiști în activitatea educațională: *mentorat național, rețea de cadre debutante, tineri specialiști și lectoratele pedagogice*. Conceptele-cheie, valorificate de noi, au fost:

- *Mentor* – cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională;

- *Mentorat* – proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut.

- *Mentorabil* – cadru didactic sau managerial, elev sau student, care beneficiază de mentorat, de îndrumare și sprijin pentru dezvoltare profesională, personală.

- *Cadru didactic debutant* – cadrul didactic aflat în primul an de activitate profesională după absolvirea unei instituții de formare inițială;

- *Lectorat pedagogic de mentorat*: activitate realizată cu adulții, în special cu debutanții în carieră în vederea difuzării și a dezbaterii unor cunoștințe, principii și strategii aplicabile în domeniul educației. Obiectivele lectoratului vizează transmiterea unor cunoștințe de bază valorificabile în

practica pedagogică a adulților și cultivarea unor atitudini pozitive, superioare, necesare în procesul de instruire și de educare a copiilor, preadolescenților și adolescenților. Reușita lectoratului pedagogic depinde de cadrul organizatoric instituționalizat la nivel teritorial (inspectoratul școlar/inspecția școlară teritorială. Instituționalizarea acestuia permite valorificarea deplină a resurselor umane, materiale și informaționale existente la nivelul centrului/cabinetelor logopedice unde își desfășoară activitatea profesori cu specialitatea pedagogie, psihologie, sociologie, psihopedagogie specială, asistenta socială.

- *Mentorat național* - proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană la nivel de unități naționale (din alte regiuni decât cele de unde este mentorul).

- *Sesiune de coaching* (termen englez: antrenare sau antrenament)- o formă de dezvoltare în care o persoană denumită coach, sprijină o altă persoană care învață sau un client în realizarea unui obiectiv personal sau profesional concret furnizându-i sfaturi, formare și îndrumare. Ocazional, poate reprezenta relația informală dintre doi oameni, în care unul are mai multă experiență față de celălalt și oferă sfaturi și îndrumare în timp ce persoana mai puțin experimentată învață. Coaching-ul este diferit față de educare, deoarece se axează pe sarcini și obiective concrete, spre deosebire de obiective generale sau o dezvoltare generală [7].

Tabelul 2. Tematica Programului formativ cu specialiștii debutanți

Lectoratele pedagogice de mentorat se axează pe o resursă externă și o pe activitate de coaching permanent		
Temele de ordin:		
psihologic	metodologic	de diplomație pedagogică
Crearea stării de bine	Elaborarea de planificări de lungă, de scurtă durată	Comunicarea persuasivă
Depășirea fricilor		Proveniența conflictelor
Depășirea emoțiilor	Elaborarea de proiecte didactice	Soluționarea eficientă
Curajul în activitate	Pregătirea către atestarea cadrelor didactice	Crearea imaginii pedagogului

Programul formativ desfășurat de noi, cu subiectele din tabelul de mai sus, prezintă și bune practici ale formatorilor și managerilor din Republica Moldova, fiind și un sistem de referință important pentru autoevaluarea măiestriei pedagogice ale cadrelor didactice, deschise și motivate spre dezvoltare profesională dar și activități de mentorat pentru tinerii specialiști și debutanți în instituția educațională. Pentru realizarea activităților Lectoratelor pedagogice de mentorat (laboratoare pedagogice) este obligatoriu de a fi respectat *Regulamentul programului dezvoltării profesionale* care include subiectele comunicării eficiente, dezvoltării stării de bine a cadrelor didactice debutante, tineri specialiști. Lansarea programului pentru profesori, tinerii specialiști, debutanți în activitatea

educațională din R. Moldova „*Ești profesor, fii fericit!*” a presupus o serie de activități autentice care se pot organiza online cât și la Casa Profesorului și webinare prezentate pe pagina AGIRoMd (<https://www.facebook.com/agiromd/>), în cadrul Proiectului Internațional pentru Parteneriat în Educație „ACADEMIA ÎNVĂȚĂTORULUI MODERN”. Astfel, într-o lume în continuă schimbare a competențelor, a concurenței acerbe care implică cunoaștere, pregătire profesională eficientă, calificare, servicii de calitate în educație, calitatea formării profesionale devine prioritate în managementul resurselor umane. Autodezvoltarea presupune asumarea de responsabilități, ceea ce înseamnă formarea unui branding personal. Luarea în serios a brandingului personal poate schimba viața pentru totdeauna a cadrelor didactice. Dacă există obiective profesionale și personale ambițioase, brandingul personal poate fi cel mai puternic instrument din arsenalul cadrelor didactice pentru a le atinge. Nu este niciodată prea târziu să se înceapă folosirea mărcii personale pentru a realiza un anumit vis personal. Acestea au fost doar câteva accente deosebite pe care le-am promovat în calitate de coordonator și de formator-principal al tinerilor pedagogi.

Acest Program a fost conceput pentru a permite cadrelor debutante în instituția educațională să valorifice pe deplin puterea brandingului personal și să se realizeze în conformitate cu principiul „*Ești profesor, fii fericit!*”. Prin implementarea programului dat au fost consolidate parteneriatele între instituțiile de învățământ preuniversitar și universitar întru atragerea tinerilor specialiști, debutanți în activitatea educațională în instituțiile educaționale. Proiectul își propune să devină o tradiție și o inovație de diseminare a brandurilor profesionale de succes ale cadrelor didactice din republică și de peste hotarele ei. Datorită proiectului, este explorat conceptul de branding personal și succes profesional, abordat în contextul activității, comportamentului, personalității și imaginii cadrului didactic, intervenția formativă de dezvoltare personală și profesională necesară să scoată în prim plan aspectele prestației pedagogice: competențele profesionale considerate eficiente, competențe ce ar trebui dezvoltate, oportunități din exterior care trebuie căutate pentru dezvoltarea brandingului personal, amenințări din exterior în realizarea obiectivelor propuse.

Obiectivele prioritare ale programului „*Ești profesor fii fericit!*” (Se propune ca la sfârșitul acestei program, participanții vor fi capabili):

- să manifeste atitudine pozitivă față de necesitatea de modernizare a proceselor de promovare persuasive a instituției întru motivarea menținerii cadrelor în activitate;
- să stabilească relații de comunicare eficiente între tinerii specialiști, cadrele didactice debutante și ceilalți factori educaționali din instituție;
- să conștientizeze menținerea unei atmosfere confortabile și realizarea coeziunii colectivului profesoral;
- să determine elemente de creare a sentimentului de apartenență la instituția școlară, de identificare cu instituția și cu misiunea acesteia;
- să dezvolte abilități de lucru în echipă;
- să perfecționeze competența de comunicare, abilități oratorice;
- să creeze echilibrul emoțional întru menținerea stării fizice sănătoase.

În cadrul proiectului, au fost abordate, cu maxim interes și implicare, unele subiecte de discuții, altele urmează, precum: *imaginea coerentă despre sine; atu-urile personale; puterea comunicării eficiente; puterea voinței; etică profesională; atitudine optimistă/ pozitivă; branding personal vs branding profesional; abilități de comunicare; abilități oratorice; entuziasm, aventură, echilibru, simț al umorului; reziliență; unicitate personală și profesională; managementul timpului; starea de bine*. La final de Program, participanții urmează să avanseze în: a fi mai flexibili; a ști să promită; a dispune de curaj; a ști să comunice eficient; a citi oamenii; a accepta criticile și a învăța din ele; a fi diplomat; a ști să fie familiari; a fi serioși; a ști să convingă etc. Ne-am propus să ghidăm cadrele didactice astfel pe calea maturității profesionale, care este ”un fundament propice pentru dezvoltarea eficienței: ea pune în valoare talentele acestuia, competențele, contribuie la dezvoltarea persoanei sub aspect moral, științific și psihofizic etc.” [3, p. 11-12].

Concluzie. Subliniem că echipa instituției educaționale poate transforma profesia didactică într-o oportunitate de carieră de succes, atractivă pentru tinerii cu vocație. Acest deziderat urmează a fi atins prin efortul comun dintre instituțiile de pregătire a cadrelor, școli, grădinițe și societatea care vor promova împreună profesia de pedagog ca fiind una prestigioasă, cu imagine pozitivă în societate și cu un statut înalt. Iar în final, reamintim cuvintele lui Dalai Lama: „*Mai multă compasiune și o preocupare crescută pentru starea de bine a altora este sursa fericirii*” [Apud 5], care încurajează plener eforturile oficiale și instituționale de asigurare a stării de bine a copiilor și a cadrelor didactice deopotrivă. Aceasta din urmă fiind condiție pentru calitatea și eficiența educației *aici și acum*.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324.
2. Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare, https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_2030.pdf
3. Cuznețov L., Carabet N. Eficiența personală a cadrelor didactice în contextul educației umaniste a elevilor”. În: *DIDACTICA PRO...* nr.5 (123), Chișinău, 2020, p. 9-13
4. Hotărârea de Guvern nr. 802 din 29.10.2015, https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=89275&lang=ro
5. Lungu D. Starea de bine acasă și la serviciu. Pe: <https://mindeducation.ro/starea-de-bine-acasa-si-la-serviciu/>
6. Nahaba L. (coord.) Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice, la acțiuni durabile, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2016. 75 pag., http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Dezvoltarea_resurselor_umane_%C3%AEn_educa%C8%9Bie.pdf
7. Pop M. Coaching. Pe: <https://monapop.eu/2021/04/13/coaching/>
8. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2016. <https://mecc.gov.md/sites/default/files/standardecadredidactice.pdf>

PERSONALITATEA DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII CONCEPTULUI DE EFICIENȚĂ PERSONALĂ

IUȘCO Ioana-Maria, drd, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Personalitatea este dificil de definit, deoarece atât în limbajul comun cât și în cadrul studiului științific al psihologiei sunt implicate mai multe sensuri ale acestui termen. Începem de la istoricul termenului de personalitate care desemna, la introducerea cuvântului în limba engleză în secolul XIV, calitatea de a fi o persoană, diferită de obiectele neînsuflețite sau animale. Personalitatea include attribute generale ca și conștiința și gândirea rațională - care erau considerate a oferi oamenilor un loc special în creație. Așadar, acest sens se referea la umanitate în general. În timp accepțiunea termenului se modifica, de la un atribut general la o calitate ce diferențiază indivizii umani, ce le oferea individualitate. În acest sens, personalitatea însemna centrarea asupra ființei umane individuale: persoana. Termenul de persoană provine din latinescul „persona” ce definea masca purtată de un actor pentru a juca un anumit rol. Ca urmare, individualitatea unei persoane se referea la rolurile pe care și le asuma aceasta. Termenul de personalitate însemna așadar individualitate iar, în timp, ajunge să desemneze carisma unei persoane. Spunem curent că o anumită persoană „are personalitate” dacă este un individ excepțional, carismatic, cu abilități speciale comparativ cu majoritatea oamenilor.*

Cuvinte cheie: *personalitate, eficiență personală, autoeficacitate, expectanță.*

Summary. *Personality is difficult to define, because both in the common language and in the scientific study of psychology are involved several meanings of this term. We start from the history of the term personality which designated, at the introduction of the word in English in the fourteenth century, the quality of being a person, different from inanimate objects or animals. Personality includes general attributes such as consciousness and rational thinking - which were considered to give people a special place in creation. So this sense referred to humanity in general. Over time, the meaning of the term changes, from a general attribute to a quality that differentiates human individuals, which gave them individuality. In this sense, personality meant focusing on the individual human being: the person. The term person comes from the Latin "persona" which defined the mask worn by an actor to play a certain role. As a result, a person's individuality referred to the roles they assumed. The term personality therefore meant individuality and, in time, it comes to designate the charisma of a person. We commonly say that a certain person "has personality" if he is an exceptional, charismatic individual, with special abilities compared to most people.*

Keywords: *personality, personal efficiency, self-efficacy, expectation.*

Introducere

Personalitatea este dificil de definit, deoarece atât în limbajul comun cât și în cadrul studiului științific al psihologiei sunt implicate mai multe sensuri ale acestui termen. Începem de la istoricul termenului de personalitate care desemna, la introducerea cuvântului în limba engleză în secolul XIV,

calitatea de a fi o persoană, diferită de obiectele neînsuflețite sau animale. Personalitatea include atribute generale ca și conștiința și gândirea rațională - care erau considerate a oferi oamenilor un loc special în creație. Așadar, acest sens se referea la umanitate în general. În timp accepțiunea termenului se modifica, de la un atribut general la o calitate ce diferențiază indivizii umani, ce le oferea individualitate. În acest sens, personalitatea însemna centrarea asupra ființei umane individuale: persoana. Termenul de persoană provine din latinescul "persona" ce definea masca purtată de un actor pentru a juca un anumit rol. Ca urmare, individualitatea unei persoane se referea la rolurile pe care și le asuma aceasta. Termenul de personalitate însemna așadar individualitate iar, în timp, ajunge să desemneze carisma unei persoane. Spunem curent că o anumită persoană "are personalitate" dacă este un individ excepțional, carismatic, cu abilități speciale comparativ cu majoritatea oamenilor.

Personalitatea ca obiect de studiu al psihologiei comportă, de asemenea, multiple definiții. Allport invocă în cartea sa "Structura și dezvoltarea personalității" "peste 50 de definiții ale personalității. Câteva aspecte însă merită menționate. În accepțiunea tuturor psihologilor, personalitatea se referă în primul rând la individualitate, respectiv la "diferențe individuale", la ceea ce deosebește un om de celălalt. Cu toate acestea, nu toate diferențele între oameni sunt diferențe de personalitate. Există diferențe de sex, vârstă, atribute fizice, naționalitate și nici una dintre acestea nu se referă la personalitate. Doar diferențele psihologice între indivizi se referă la personalitate, diferențe care au de a face cu gândurile, emoțiile, motivația și comportamentul indivizilor. Chiar și așa, definiția este insuficientă. Abilitățile cognitive, inteligența, nu se referă la personalitate deși aceasta din urmă este o caracteristică psihologică. Așadar, doar aspectele psihologice și non-intelectuale se încadrează termenului de personalitate. O altă dimensiune implicată, este aceea a stabilității unei caracteristici, a persistenței în timp a acesteia, a durabilității.

Implicarea unui individ într-o activitate și orientarea lui spre performanță sunt legate de o dimensiune importantă a personalității, pe care Al. Bandura [2] a numit-o autoeficiență/ self-efficacy sau percepția eficienței personale. Cercetătorul definește „eficiența personală/ autoeficiența” drept ansamblul „credințelor persoanei în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor” [1, p. 191-215]. Sentimentul propriei eficiențe poate fi definit ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse în baza valorificării cunoștințelor și abilităților. Încă de la lansarea conceptului de eficiență personală (1977) A. Bandura menționa că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală a persoanei se manifestă prin modificarea credințelor acesteia despre stăpânirea mediului, a informației/procesarea și valorificarea ei, axarea și sporirea capacităților, reglarea condiției și depunerea eforturilor pentru realizarea cu succes a variatelor sarcini. În acest context cercetătorul consideră că o importanță majoră are puterea de predicție și anticipare, motivația persoanei pentru o anumită activitate [Ibidem].

Conform accepțiunilor lui A. Bandura și în baza observațiilor noastre, putem menționa că autoeficiența nu are o natură generală, ci se referă la o varietate de domenii. Astfel, o persoană poate avea succes, adică eficiență într-un anumit domeniu profesional, dar nu și în viața personală, dar totuși există și persoane care manifestă o autoeficiență generală destul de înaltă. În esență, persoanele cu autoeficiență înaltă: – găsesc rapid cea mai potrivită soluție de a rezolva o problemă; – învață constant lucruri noi pentru a-și valorifica potențialul; – au o capacitate înaltă de reziliență. Persoanele cu eficiență personală scăzută: – evită situațiile cu un grad înalt de risc; – au încredere redusă în propriile forțe; – trăiesc obsesiv experiența eșecului sau a respingerii reale sau imaginare [2, p. 191-215].

Oamenii se angajează în comportamente despre care cred că le vor aduce ce-și doresc și pe care cred că sunt în stare să le facă. De regulă, nu aleg acele acțiuni care le depășesc posibilitățile, ci aleg acțiuni și strategii pe care cred că le vor duce la bun sfârșit. Unele teorii psihologice s-au aplecat asupra problemelor competenței percepute, a eficienței personale și a controlului. Teoria eficienței personale (Bandura 1977; 1982) se așează în această tradiție a teoriilor asupracompetenței personale.

Teoria eficienței personale susține că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală operează prin modificarea credințelor individului despre stăpânirea mediului și eficiența personală. Potrivit lui Bandura A. [2, p.212], “indivizii procesează, cântăresc și integrează diverse surse de informație cu privire la capacitatea lor și își reglează comportamentul ales și efortul în consecință”. Expectanțele privind eficiența personală determină *alegerea acțiunilor, efortul* pe care-l depunem, *persistența* noastră în fața dificultăților și *experiențele noastre afective*.

Potrivit modelului eficienței personale, trei procese cognitive de bază sunt fundamentale în explicarea și prezicerea comportamentelor pe care indivizii le inițiază și a gradului în care ei persistă în acțiunile care întâmpină dificultăți și obstacole. Aceeași *mediatori cognitivi* pot fi văzuți ca niște componente importante ale procesului de formare a competențelor: După Bandura A., inițierea și persistența în comportamente este determinată de [2]:

- *Valoarea rezultatelor* (importanța anumitor rezultate, consecințe sau scopuri);
- *Expectanța cu privire la rezultate* (expectanțele privind eficiența anumitor mijloace comportamentale în a produce aceste rezultate);
- *Expectanța cu privire la autoeficiență/eficiența personală* (judecățile și expectanțele privind abilitățile comportamentale și probabilitatea de a fi capabil să implementeze cu succes cursul acțiunii ales).

Expectanța de eficiență personală are cea mai puternică influență asupra comportamentului. Judecățile de autoeficiență se referă la ceea ce individul poate să facă cu abilitățile pe care le are sau la abilitatea individului de a executa acțiuni ce fac față în mod eficient situațiilor problematice și în urma cărora sunt atinse scopurile dorite. Expectanțele de eficiență personală nu sunt trăsături de personalitate, ci cogniții specifice ce pot fi înțelese și definite numai în raport cu comportamente specifice în situații specifice. Deși eficiența personală este folosită pentru a ne referi la credințele

despre competență și eficiență ale individului, termenul este mai util atunci când este definit, operaționalizat și măsurat ca o expectanță cu privire la un comportament specific sau la un set de comportamente într-un context specific.

Expectanța cu privire la rezultat, în concepția lui Bandura A, sunt văzute ca mai puțin importante și ca dependente de expectanțele de autoeficiență. Autorul a sugerat că cele două tipuri de expectanțe sunt distincte din punct de vedere conceptual, dar că rezultatele pe care le anticipează indivizii sunt influențate de expectanțele de eficiență personală, adică expectanțele cu privire la consecințe sau rezultate depind de expectanțele privind capacitatea mea de a executa comportamentul în cauză.

Valoarea rezultatelor sau importanța lor trebuie să fie mare pentru ca expectanța de eficiență personală și expectanța privind rezultatele să influențeze comportamentul. Există studii care atestă că expectanța privind valoarea rezultatelor este un predictor independent alături de expectanța că comportamentul va duce la anumite rezultate și expectanța de eficiență personală.

Bandura A. [2] constată că expectanțele de eficiență personală variază de-a lungul a trei dimensiuni: *magnitudine, tărie și generalitate*.

- *Magnitudinea eficienței personale* se referă la numărul de pași de dificultate crescândă pe care persoana se crede capabilă să-i facă.
- *Tăria expectanței* de eficiență personală se referă la hotărârea cu care o persoană crede ca ea poate să efectueze comportamentul în cauză. Tăria expectanțelor de eficiență personală se află în legătură cu persistența în fața frustrării, durerii și a altor bariere în calea performanței.
- *Generalitatea expectanțelor* de eficiență personală se referă la gradul în care succesul sau eșecul influențează expectanțele într-un domeniu limitat, specific, sau dacă schimbările în expectanțele de eficiență personală se extind la alte comportamente și contexte.

Deși Bandura A. a arătat că o analiză riguroasă a expectanțelor de eficiență personală implică o examinare detaliată a *magnitudinii, tăriei și generalității*, cele mai multe studii se bazează pe măsuri unidimensionale ale eficienței personale, apropiate de dimensiunea *tărie*, ceea ce semnifică *încrederea* în capacitatea proprie de a efectua un comportament în anumite condiții.

Patru surse de informație pot influența expectanțele de autoeficiență [2]:

- experiența anterioară / situațiile de performanță,
- experiențele vicariante,
- persuasiunea verbală,
- excitarea fiziologică și emoțională.

1) *Experiența anterioară / Situațiile de performanță*, mai ales cele de succes clar sau de eșec clar, se referă la experiența personală acumulată de subiect ca urmare a confruntării cu diverse sarcini, fiind cele mai puternice surse de informație privind eficiența personală. Experiența succesului într-o activitate poate servi ca factor de creștere a autoeficacității. Cu cât o persoană trăiește mai multe

experiențele de succes, cu atât este mai probabil să dezvolte un nivel ridicat de auto-eficacitate, pe când percepțiile de eșec diminuează expectanțele de eficiență personală.

2) **Experiențele vicariante / experiența dobândită prin învățarea vicariantă** pornește de la observarea celorlalți în momentul angajării în diverse în diverse acțiuni. Aceasta este strâns legată de învățarea observațională, modelare, imitare, ce influențează astfel expectanțele de eficiență personală, căci modelele sociale afectează de asemenea autoeficacitatea, persoanele fiind influențate de exemplul celor cu care consideră că se aseamănă. Observăm comportamentul altora, constatăm ce sunt ei capabili să facă, notăm consecințele comportamentului lor, apoi folosim această informație pentru a ne forma expectanțe asupra propriului comportament. Astfel, cineva care se consideră similar cu o persoană capabilă într-un domeniu se va percepe și pe sine la fel de capabil. Mecanismul funcționează și în cazul percepției asemănării cu o persoană cu capacitate scăzută.

Se subliniază că efectele experiențelor vicariante depind de similaritatea dintre subiect și model, puterea percepută a modelului, numărul și varietatea modelelor, etc.

3) **Persuasiunea verbală:** constă în exprimarea unor încurajări și gânduri de tipul „ești / sunt bun în acest domeniu”, „știu că pot / poți să faci acest lucru” etc. Deci, persuasiunea socială reprezintă influența celorlalți asupra auto-eficacității persoanei prin aprecierile lor despre cât de capabilă de sarcină este individul, constituind o sursă mai puțin puternică de schimbare durabilă în expectanțele de eficiență personală decât experiențele de performanță sau experiențele vicariante. Impactul persuasiunii verbale este stabilit de gradul de expertiză al sursei, atractivitatea și măsura în care ea este demnă de încredere.

4) **Starea fiziologică și emoțională/ psihologică** influențează expectanțele de eficiență personală atunci când indivizii asociază stări emoționale neplăcute cu performanța scăzută, cu incompetența și eșecul perceput. Din momentul anticipării și desfășurării sarcinii, semne precum oboseala, durerea, anxietatea sporită sau calmul exagerat pot ghida gândurile și judecățile subiecților despre puterea, rezistența și capacitățile lor în anumite situații. Când o persoană devine conștientă de excitarea fiziologică neplăcută, ea se va îndoii de competența ei într-o mai mare măsură decât atunci când starea ei fiziologică este plăcută ori neutră. Senzațiile fiziologice confortabile (sentimente de relaxare) îl fac pe individ să se simtă încrezător în capacitatea sa.

CONCLUZII. În rezultatul studiului literaturii de specialitate, constatăm că pe parcursul întregii vieți *autoeficacitatea* poate crește, descrește sau rămâne aceeași în progresul dezvoltării și mișcării individuale în cadrul variatelor contexte sociale [1].

Bibliografie

1. Bandura, Al. Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, France: De Boeck Université, 2003. 859 pages.
2. Bandura, Al. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Revista de psihologie, 1997, nr.84 pr.2, pag. 191-215.

EPUIZAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE - SUBIECT DE ACTUALITATE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL CONTEMPORAN

MÎSLIȚCHI Valentina, dr., conf. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

PERETEATCU Tatiana, studenta Ciclului I, programul de studii Psihopedagogie,

Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Articolul tratează problema epuizării profesionale a specialiștilor din sistemul de învățământ. În lucrare este elucidat specificul Sindromului Burnout, sunt descrise simptomele, etapele arderii profesionale, sunt precizate cauze, factorii care conduc la instaurarea acestui fenomen în rândul cadrelor didactice.*

Summary. *The article deals with the problem of professional exhaustion of specialists in the education system. The paper elucidates the specifics of Burnout Syndrome, describes the symptoms, the stages of burnout, causes causes, factors that lead to the establishment of this phenomenon among teachers.*

Cuvinte-cheie: *epuizare profesională, ardere profesională, Sindrom Burnout, definiție, simptome, cauze, faze, factori, tipuri.*

Keywords: *burnout, burnout syndrome, definition, symptoms, causes, phases, factors, types.*

Fenomenul epuizării profesionale este întâlnit tot mai frecvent în rândul specialiștilor care activează în sistemul de învățământ, fapt accentuat de diversitatea și complexitatea solicitărilor mediului educațional supus unor transformări continue, radicale și rapide, a prezenței stresului profesional, a accentuării insatisfacției profesionale, ceea ce conduce la diminuarea calității activității profesionale.

Potrivit Dicționarului Praxiologic de Pedagogie, *epuizarea profesională (burnout)* reprezintă sindromul de epuizare fizică, psihică/mentală și emoțională, care implică dezvoltarea unei stime de sine negative și a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării în activitate, a sentimentelor și a stărilor pozitive (C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter, 2001); rezultantă a stresului profesional, derivat din produsul eforturilor disproporționate în privința factorului timp, al emoțiilor și al implicării/angajării în sarcini profesionale (pe de o parte) și a unei satisfacții scăzute (pe de altă parte) [2, p. 99].

Termenul *epuizare profesională* implică utilizarea în literatura de specialitate și a altor concepte, precum: *epuizare/ardere emoțională, ardere profesională, Sindrom Burnout.*

La mijlocul anilor '70, psihiatrul Herbert J. Freudenberger descrie pentru prima dată *Sindromul Burnout* ca o patologie dezvoltată de cei ce lucrează în instituții în care obiectul de

activitate îl reprezintă oamenii. În clinica din New York în care acesta își desfășura activitatea observă că voluntarii care lucrau cu toxicomani, după o perioadă determinată, în medie un an, manifestau o pierdere progresivă de energie, aproape de epuizare, cu simptome de anxietate, depresie, lipsă de motivare sau manifestări agresive față de cei cu care lucrau. Conceptul a fost studiat și dezvoltat ulterior, știindu-se azi că eșecul în fața stresului reprezintă fenomenul de Burnout, adică sindromul de epuizare emoțională, fizică și mentală. Persoanele afectate de acest sindrom sunt, în general, cele implicate în activități profesionale ce presupun un contact prelungit cu alte persoane, adică medicii, asistenții medicali, asistenții sociali, psihologii, cadrele didactice etc. Burnout-ul apare ca o consecință a unui nivel ridicat de stres la locul de muncă, combinat cu modalități inadecvate de a face față acestui stres. Dintre factorii generali care duc la instalarea acestui fenomen se pot enumera: munca neurmată de rezultate imediate, nerecunoașterea calității activității, lipsa încurajărilor și a gratificațiilor morale. De asemenea, se adaugă obligația permanentă de a-și susține o imagine personală idealizată indiferent de progresul tehnologic, de lipsa unei recunoașteri sociale corespunzătoare gradului de dificultate al activităților pe care le desfășoară. În aceste condiții, „subiectul se epuizează pe măsură ce constată prăbușirea propriilor iluzii în fața evidenței realității” [apud 8, p.150].

Dintre numeroasele definiții ale epuizării profesionale, precizarea a trei aspecte continuă să fie cea mai pregnantă, evidențiată de C. Maslach: Periclitată de dezvoltarea Sindromului Burnout este o persoană care: 1) pe parcursul mai multor săptămâni observă la propria persoană senzații puternice de epuizare; 2) prezintă o diminuare considerabilă a performanței; 3) trăiește experiențe de înstrăinare față de activitatea sa, față de colegi, precum și față de instituție [apud 3, p.15].

Cel mai acceptat model teoretic al fenomenului Burnout este *Modelul multidimensional* propus de C. Maslach și M.P. Leiter (1999), dezvoltat ca urmare a studiilor și experimentelor efectuate timp de 20 de ani și încununate de construirea instrumentului MBI (Maslach Burnout Inventory). Conform acestui Model, sindromul presupune 3 componente:

1. *Faza de epuizare emoțională și fizică* (presupune incapacitatea de a găsi resursele emoționale necesare rezolvării problemelor de muncă). În această fază cadrul didactic poate simți oboseală intensă, lipsă de dinamism, slăbiciune generală, tendința de neimplicare în activitate.
2. *Faza de depersonalizare* (apar sentimente negative de distanțare și cinism la adresa altora: beneficiar, client, elev etc., tendința de a-i trata pe ceilalți ca pe niște obiecte. În cazul cadrelor didactice, acestea pot demonstra insensibilitate emoțională și o stare psihică în care prevalează disimularea afectivă, critică exacerbată.
3. *Faza trăirii sentimentului de nerealizare/neîmplinire personală* (tendința de autoevaluare negativă, reducerea respectului de sine, sentimente negative și de nemulțumire cu privire la propria persoană). Subiecții se pot simți profund nefericiți, simt insatisfacție profesională,

trăiesc acut sentimentul incompetenței profesionale și al eșecului personal [apud 6, pp.280-281].

În lucrarea *The Future of Burnout (Viitorul Sindromului Arderii Profesionale)*, Ch. Maslach a definit trei tipuri de burnout :

- *Epuizarea individuală* este cauzată de standardele extrem de ridicate pe care subiectul și le impune/crede că nimic din ceea ce face nu este suficient de bun.
- *Epuizarea interpersonală* este cauzată de relații dificile cu ceilalți, la locul de muncă sau acasă. De exemplu, un șef sau coleg de muncă agresiv sau neplăcut poate agrava stresul pe care o persoană deja îl are la locul de muncă, aducând-o la epuizare.
- *Epuizarea organizațională* este cauzată de o organizare deficitară, de cereri extreme și de termene nerealiste, care determină persoana să simtă că a pierdut ritmul și că postul său de lucru este în pericol sau că munca sa nu este valorizată [apud 7, p.37].

O abordare mai nouă, propusă de U. Schaarschmidt și A.W. Fischer descrie riscul de a dezvolta o epuizare profesională prin patru modele de reacție în comportamentul de muncă (Tabelul 1).

Tabelul 1. Modele de reacție profesională după Schaarschmidt U., Fischer A.W., 2008 [apud 3, p.15]

		Implicare în muncă	
		crescută	scăzută
Capacitate de distanțare	crescută	satisfacție profesională mare sănătos nu este necesară o intervenție referitoare la sănătate	satisfacție profesională relativă este de dorit o clarificare a motivației
	scăzută	suprasolicitarea propriei persoane este necesară o intervenție referitoare la sănătate	resemnare este necesară o intervenție referitoare la sănătate

În literatura de specialitate se atestă prezența diverselor discuții controversate privind conceptul de epuizare profesională, printre care se evidențiază următoarele aspecte:

1. *Epuizarea profesională este un diagnostic la modă*. Termenii noi îi atrag pe unii oameni ca un magnet atunci când ei se simt atinși personal și descriși în mod adecvat de aceștia. Consensul larg de care se bucură în prezent conceptul de Burnout trebuie privit în mod corespunzător cu foarte mare atenție. Pe de altă parte, cercetarea în acest domeniu indică faptul că pare să existe măcar parțial o înrudire între epuizarea profesională și diagnosticele clinice - în ciuda unor obiecții teoretice justificate. Consensul larg cu privire la acest concept diagnostic poate fi și un indiciu despre faptul că

oamenii se simt recunoscuți în suferința lor și sunt dispuși să accepte necondiționat oferte de clarificare și de sprijin [3, pp.17-18].

2. *Înainte nu a existat termenul de Burnout.* Acest argument nu este cu adevărat valabil. Pe vremea romanilor nu existau, de asemenea, nici infarctul miocardic și nici șocul insulinic. Însă acest lucru înseamnă doar că pe atunci încă nu existau aceste tipuri de diagnostice. Probabil că și la acea vreme au murit oameni de aceste boli. Așadar, trimiterea la trecut ar bloca orice inovație în domeniul cercetării, în cadrul căreia pășim pe un teren necunoscut.

3. *În SUA nimeni nu vorbește de Burnout.* Nici acest argument nu este valabil. Din el putem înțelege cel mult că cercetarea nu este niciodată cercetare pură, ci că este permisă sau chiar împiedicată în contexte sociale și pe baza deciziilor politice. Dacă cercetarea s-ar baza în întregime pe faptul că în străinătate se fac sau nu cercetări cu privire la acest lucru, s-ar ajunge la un blocaj inacceptabil al cercetării [3, p. 18].

4. *Burnout-ul nu este altceva decât o depresie mascată.* Este bine cunoscut faptul că epuizarea profesională și depresia sunt strâns legate între ele. Însă foarte multe diagnostice din ICD-10 (clasificarea tulburărilor psihice după Organizația Mondială a Sănătății), capitolul F, adică cel al tulburărilor psihice, sunt strâns legate între ele, de exemplu: anxietatea, depresia, panica, tulburările somatoforme etc. Cu toate acestea, din motive de utilitate și practicabilitate, Organizația Mondială a Sănătății a decis să le considere diagnostice distincte. Astfel, epuizarea profesională (Burnout) este desemnată în mod explicit ca fiind o suferință neclinică, care, în mod corespunzător, nu ar trebui abordată prin psihoterapie, ci prin consiliere psihologică. Următoarea sarcină a cercetării în acest domeniu va avea, în mod corespunzător, scopul de a realiza cu adevărat distincții convingătoare privind diagnosticul diferențial între epuizarea profesională și depresie [3, pp.18-19].

5. *Burnoutul duce la o bagatelizare a depresiei.* Asemenea fenomene nu pot fi excluse complet. Diagnosticul depresiei ar trebui, bineînțeles, păstrat în forma sa actuală a descrierii din ICD-10. Ea este clar definită și prin finanțarea de către casele de sănătate a psihoterapiilor și tratamentelor psihiatrice. Pentru epuizarea profesională trebuie elaborate măsuri de intervenție de sine stătătoare, care au o acțiune preventivă și corectivă, dar care, desigur, nu trebuie transferate cu ușurință asupra tabloului clinic al depresiei [3, p.19].

6. *Burnoutul este încă complet necercetat.* Într-adevăr, în domeniul cercetării Burnoutului nu există încă un consens deplin cu privire la un posibil mod de abordare a epuizării profesionale și la delimitarea simptomelor sale. Dar acesta este destinul tuturor noilor idei, astfel încât mai întâi au loc abordări ale problemei, se fac ipoteze și verificări ale ipotezelor, apoi se întreprind alte demarări, iar la finalul îndelungatelor procese de cercetare există, în sfârșit, decizii, care sunt susținute de o majoritate a comunității științifice. În această privință, în prezent suntem martorii unui asemenea proces de cercetare, care este dedicat temei prevenirii epuizării profesionale [3, p.20].

7. *Oamenii care cred că suferă de Burnout habar nu au despre ce vorbesc.* Din păcate, acest lucru nu poate fi exclus, dar nu se opune faptului că, în ciuda lipsei de cunoștințe, uneori ei au supoziții diagnostice corecte. De fapt, avem o influență limitată asupra termenilor pe care îi folosim și îi răspândim. Mai degrabă, fiecare dintre acești termeni dezvoltă de-a lungul anilor o dinamică proprie. Asta înseamnă: sensuri pe care le-am dat inițial vor fi retrase din spațiul public, altele, dimpotrivă, vor fi adăugate. Acest lucru este valabil pentru toate terminologiile medicale, psihologice, pedagogice, sociologice și ale științelor naturii, dar nu-i împiedică pe oameni să participe la discursul public cu privire la acești termeni. Pe lângă această discuție controversată, prevenirea epuizării profesionale s-a impus între timp în multe domenii ale vieții profesionale ca o componentă solidă a prevenției pentru sănătate la locul de muncă: G. Amann, R. Wipplinger, 1998; J. Kerr, R. Weitkunat, M. Moretti, 2007; K. Lauterbach, 2008 [apud 3, pp.20-21].

Simptomele arderii profesionale:

- oboseală intensă cu dureri difuze (dorsalgii sau migrene) și tulburări de somn;
- un sentiment de „dezumanizare” care se traduce printr-o detașare emoțională din ce în ce mai evidentă, mergând chiar până la absența emoțiilor față de alții, dacă nu chiar o totală indiferență la suferința lor;
- o decepție față de profesie și sentimentul de inutilitate legat de activitatea respectivă, impresia de incapacitate de a-i ajuta pe alții [apud 5, pp.7-8].

Rar se întâmplă ca Sindromul Burnout să se instaleze dintr-o dată și-n totalitate. D. Barbier descrie în cartea „Ieșirea din depresie – medicamente sau psihoterapie” următoarele *faze* ale Sindromului Burnout:

1. *Entuziasmul ideal:* este vorba despre o atitudine care îl caracterizează mai degrabă pe începător care suprainvestește în carieră la un nivel energetic extrem de ridicat; de unde noțiunea de „ardere”. Individul, care nu mai poate ține ritmul, are impresia că munca îi va umple viața și acoperă carențele, iar lucrul acesta explică o importantă scădere de energie care contrastează cu puțină eficacitate constatată.
2. *Stagnarea ineficientă:* munca își pierde aspectul primordial. Se produce o dezinvestire progresivă care face ca acesta să-și piardă nuanța stimulatorie. În schimb, revendicările personale vin în prim-plan ca și cum subiectul ar fi fost păcălit și ar căuta o reparație externă.
3. *Sentimentul de frustrare:* în acest moment se dezvoltă tulburări fizice (cefalee, migrene, tulburări gastrointestinale, etc.), comportamentale și emoționale (anxietate, depresie). Subiectul își pune întrebări în privința sensului muncii sale, își analizează din nou alegerile, se simte rău, nu mai are chef să muncească.
4. *Apatia plină de dezamăgire și poziția de securitate:* subiectul se simte aproape în mod cronic frustrat în muncă, deși recunoaște că are nevoie de ea din motive pur economice, fapt care este într-o oarecare măsură redactor și îi reflectă o imagine devalorizată de sine însuși.

Sindromul Burnout nu este simplu de tratat sau de abordat, întrucât prin multitudinea factorilor care provoacă și în timp agravează această stare, iar intervențiile sunt de dorit să se desfășoare pe mai multe dimensiuni [apud 5, p.8].

În majoritatea cazurilor, vorbind despre epuizare, oamenii se referă la epuizare profesională. Cu toate acestea, există și alți *factori* care trebuie luați în considerare, precum oboseala din mediul personal și familial: unii psihologi constată că există și Burnout parental, Burnout conjugal și/sau familial. Prin urmare, Sindromul Burnout nu are la bază o singură cauză: de obicei, se află un cumul de cauze interne și externe [7, p. 38].

Factori externi ai arderii profesionale:

- Încordarea psihoemoțională cronică;
- Activitatea solicitantă din punctul de vedere al comunicării intense;
- Suprasolicitarea cognitivă, în special analiza și/sau memorizarea informației, soluționarea activă a problemelor etc.;
- Dezorganizarea la locul de muncă;
- Planificarea inefficientă (volumul mare de muncă, suprasolicitarea, prelungirea programului de lucru);
- Solicitarea unor performanțe irealizabile;
- Organizarea neadecvată a activităților curente;
- Sarcinile multiple și/sau prea diverse;
- Mediul de lucru stresant, cu presiune permanentă, termene nerezonabile de realizare a sarcinilor;
- Climatul psihologic nefavorabil în colectivul de muncă;
- Relaționarea cu un contingent dificil din punct de vedere psihologic;
- Lipsa suportului familial și social;
- Lipsa comunicării și a suportului din partea managerilor;
- Responsabilități, priorități și așteptări neclare;
- Lipsa limitelor la locul de muncă;
- Incapacitatea (imposibilitatea) de deconectare de la sarcinile de muncă [7, p. 38].

Factori interni ai arderii profesionale:

- Predispoziția spre rigiditate emoțională;
- Responsabilitatea excesivă în îndeplinirea sarcinilor;
- Impresionabilitatea și sensibilitatea ridicată;
- Interiorizarea intensivă (percepție și trăire) a circumstanțelor activității profesionale;
- Resurse emoțional-energetice reduse din cauza altor segmente ale vieții;

- Motivația exagerată sau redusă și dedicația emoțională prea mare sau insuficientă în activitatea profesională;
- Perfecționismul, dorința exagerată de performanță (sau chiar anxietatea de performanță);
- Rezistența scăzută la stres;
- Toleranța scăzută la frustrare;
- Incapacitatea sau capacitatea redusă pentru relaxare și un timp insuficient alocat odihnei;
- Lipsa încrederii în sine, stima de sine scăzută, incapacitatea de a refuza;
- Dorința exagerată de a se afirma și de a fi remarcat [7, p. 38].

Problematika epuizării profesionale a atras mult interes, iar unele studii recente corelează fenomenul Burnout cu diferiți factori, variabile socio-demografice sau de personalitate. Astfel, în ceea ce privește *variabila sex*, C. Maslach (1982) constată că femeile cadre didactice trăiesc mai intens epuizarea emoțională și simt mai acut sentimentul de depersonalizare decât bărbații care experimentează mai pregnant sentimente de ostilitate față de cei cu care lucrează: elevi, părinți etc.

Rezultatele sunt contradictorii cu privire la variabila *vârsta*. Există dovezi științifice care specifică faptul că profesorii tineri experimentează un nivel mai mare de stres și un nivel mai crescut de epuizare emoțională. Pe de altă parte, M.G. Borg și J.M. Falzon (1989) au raportat că profesorii cu experiență de peste 20 ani trăiesc un nivel de stres mai mare decât colegii lor mai tineri. *Statutul marital* pare, de asemenea, să influențeze trăirea subiectivă a epuizării psiho-nervoase. Astfel, s-a identificat că profesorii necăsătoriți sunt mai predispuși la epuizarea emoțională decât cei căsătoriți, trăiesc mai acut lipsa de energie și sentimentul de depersonalizare [apud 6, pp.281-282].

De asemenea, s-a observat că *a avea copii* reprezintă un factor de protecție împotriva Burnout-ului, probabil datorită maturizării ce acompaniază parentalitatea precum și experienței de a manageria dificultățile în care sunt implicați copiii. Există însă un risc al acestei situații - acela de a transfera mai ușor acasă, în mediul familial propriu, problemele legate de locul de muncă.

De cele mai multe ori, cadrele didactice intră în profesie cu așteptări înalte, cu o anumită viziune asupra viitorului, cu conștiința misiunii nobile de a educa tânăra generație. Deseori însă, zelul inițial se diluează, aspirațiile înalte se transformă în frustrări ce incapacitează creația, pedagogul obosit, îngândurat, grăbit nu mai are forța de a inspira, de a transforma, de a fi model de viață. Studiile arată că stresul rezultat din exercitarea profesiei se manifestă devreme, cadrele didactice la început de carieră fiind printre cele mai afectate de semnele stresului cronic, iar statistici făcute în toată lumea semnalează o rată a ieșirilor din profesie foarte mare în primii 5 ani de muncă în activitatea didactică [apud 6, pp. 276-277].

În ce privește *nivelul de învățământ* în care activează cadrele didactice, rezultatele studiilor realizate în lume par a fi, de asemenea, contradictorii. Se pare, în general, ca nivelul stresului profesional și, corespunzător, epuizarea psihoafectivă, cresc pe măsura înaintării în structura sistemului de educație preuniversitară, profesorii de liceu fiind cei mai afectați de stres, în special de

depersonalizare și reducerea sentimentului de împlinire personală. Aceste rezultate sunt parțial explicate de lipsa de interes și motivare a elevilor din acest ciclu de învățământ față de activitatea școlară în general. Cu toate acestea, există studii care arată un nivel mai crescut de epuizare (burnout) în educația timpurie [6, p. 282].

Mediul social în care cadrul didactic își desfășoară activitatea are, de asemenea, o importanță majoră asupra intensității trăirii stresului profesional. Este clar că în școlile marginale, defavorizate, de la periferia orașelor, stresul resimțit de cadrul didactic este mai mare, comportamentul elevilor și problemele specifice de disciplină părând a fi factorul principal [6, p. 283].

Actualmente tot mai frecvent se discută despre presiunea de la locul de muncă, ca factor ce provoacă arderea profesională, fenomen ce ia proporții tot mai semnificative în cazul specialiștilor din sistemul de învățământ.

În viziunea autorului L. Gallo, locul de muncă este locul în care trebuie să fii serios, să-ți stăpânești bine sentimentele. A fi emoționat și a o arăta devine un semn de slăbiciune pe care vrem să-l ascundem, să-l refulăm mai degrabă decât să ne pătăm imaginea de oameni invincibili, capabili să rezistăm la stres și la presiuni puternice. Într-o companie, sunt apreciate metoda, rigoarea, rațiunea, procedeele tehnice și eficiența. Și dacă este de *bon ton* să îți exprimi bucuria (totuși nu prea zgomotos), furia, tristețea, frica sunt rău percepute. Acumulând nemulțumiri și presiuni, unii sfârșesc prin a ceda, depășiți. Acesta este sindromul epuizării profesionale, caracterizat printr-o stare de epuizare generală, psihică, emoțională și mentală. Epuizarea este considerată ca rezultatul unui stres profesional cronic: nereușind să facă față exigențelor adaptative ale mediului său profesional, subiectul își vede energia, motivația și stima de sine anulate. A rămâne conectat la emoții în mediul profesional înseamnă să simți ce se întâmplă în tine, în fața unor situații de stres și să poți să faci față, vorbind despre ceea ce nu merge, pentru a nu acumula prea multe tensiuni [4, p. 222].

A.-M. Oancea susține că există o varietate de *factori* care generează stresul în profesiunea didactică: problemele de disciplină a elevilor, apatia acestora, lipsa suportului social, fonduri insuficiente pentru achiziționarea materialelor didactice necesare, neclarități în reformarea sistemului, lipsa sprijinului comunitar, proasta imagine socială, ambiguitatea de rol, zgomotul, presiunea controalelor și inspecțiilor curente, examenele pentru avansarea profesională (grade didactice), la care se adaugă o insuficientă interacțiune de suport la nivelul catedrelor și cancelariilor școlare etc. [6, p. 277].

Rareori profesorii fac apel la colegi pentru a primi sfaturi și sprijin și aceasta se întâmplă cu atât mai puțin cu cât ei sunt mai nesiguri cu privire la eficiența și adecvarea metodelor pe care le folosesc [1, p. 257].

Un studiu efectuat la sfârșitul anilor '80 de către Carnegie Foundation, în SUA, sublinia diferențele semnificative între problemele, dificultățile cu care se confruntau la clasă cadrele didactice în trecut față de momentul efectuării cercetării. Rezultatele au arătat că, dacă în anii 1940-1950

problemele de disciplină ale clasei de elevi erau ieșirea din sala de clasă fără permisiunea profesorului, mestecarea gumei în timpul orelor, zgomot intenționat pentru a deranja activitatea orei, alergarea pe holuri, nerespectarea ținutei școlare, anii '90 au adus cu ei - consumul de alcool, tutun, droguri în incinta unităților școlare, sarcinile nedorite, violul, tâlhăria [apud 6, p. 278].

Potrivit Dicționarului Praxiologic de Pedagogie, la baza epuizării profesionale stau mai mulți *factori* combinați: simptomele psihosomatice (insomnie, oboseală cronică, extenuare, uzură), psihice (iritabilitate, depresie, panică), psihosociale și ocupaționale (izolare, agresivitate, nivel scăzut de toleranță etc.) [2, p.99].

Considerăm că se necesită la momentul actual a acorda atenție deosebită problemei epuizării profesionale a cadrelor didactice, prin determinarea specificului, a cauzelor, factorilor, contextelor care conduc la instaurarea acestui fenomen în rândul tuturor specialiștilor din domeniul educațional. Ținând cont de aspectele definerii ale Sindromului Burnout (specific, simptome, factori, cauze, faze, contexte de instaurare etc.), se vor depune eforturi în vederea identificării și valorificării modalităților optime de combatere a respectivului fenomen în rândul cadrelor didactice și a altor specialiști din învățământ, fapt ce va asigura progresul profesional și personal al acestora și va spori calitatea serviciilor prestate în sistemul de educație.

Bibliografie

1. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
2. Dicționar Praxiologic de Pedagogie. Coord. M.-D. Bocoș. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. ISBN 978-973-47-2313-3.
3. Fengler, J. Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale. București: Editura Trei, 2016. 152 p. ISBN 978-606-719-647-4.
4. Gallo, L. Emoțiile negative: cum să ne eliberăm de frică, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, rușine. Trad. R. Bogdan. București: Ed. Niculescu, 2020. 239 p. ISBN 978-606-38-0485-4.
5. Losii, E. Arderea profesională la cadrele didactice. In: Tendințe moderne în psihologia practică. 8 decembrie 2017, Chișinău. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2017, pp. 5-11. ISBN 978-9975-46-370-6.
6. Oancea, A.M. Stres și Burnout la cadrele didactice. In Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. 8, Partea a 2-a. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2009, pp. 275-284. ISBN 978-9975-921-22-0.
7. Terzi-Barbaroșie, D. Sindromul arderii profesionale la cadre didactice: ce este și cum îl gestionăm. In: Revista Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională. 2021, nr. 3(127), pp. 36-39. ISSN 1810-6455.
8. Tudose, F. Fundamente în psihologia medicală. București: Editura Fundației România de Măine, 2003. 280 p. ISBN: 9789731631912.

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ÎN EVOLUȚIA TEORIILOR INOVAȚIEI

PÎRĂU Lucia, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Această lucrare prezintă teoriile și modelele de dezvoltare a inovațiilor implementate pe parcursul perioadelor de timp, factorii care contribuie la inovația de succes; aspectele conceptuale ale inovației, ale procesului de inovare, care au început să treacă treptat de la definiții științifice la concepte de gestionare, sloganuri și cuvinte cheie; tipurile și sursele de inovație; semnificațiile diferite dintre termenii inovație și invenție; descrierea dimensiunilor și trăsăturilor inovației în educație, a factorilor ce influențează inovația în educație.*

Abstract. *This paper presents the theories and models of innovation development implemented over time, the factors that contribute to successful innovation; the conceptual aspects of innovation, of the innovation process, which have gradually begun to move from scientific definitions to management concepts, slogans and keywords; types and sources of innovation: the different meanings between the terms innovation and invention; description of the dimensions and features of innovation in education, of the factors that influence innovation in education.*

Cuvinte-cheie: *inovație, teoriile inovației, modele ale inovațiilor, invenție, inovare, inovație în educație, factori ce influențează inovația.*

Keywords: *innovation, innovation theories, innovation models, invention, innovation, innovation in education, factors influencing innovation.*

De-a lungul istoriei, inovațiile nu au fost întotdeauna apreciate fiind respinse mult timp de societate. Până la sfârșitul secolului al XVIII-lea inventatorii au fost considerați aventurieri și escroci pentru societate, la fel ca și ereticii pentru biserică. Astfel, inovația a fost percepută mult timp ca orice abatere de la normele politice, sociale sau religioase. Acest lucru a fost evident mai ales până în secolul al XIX-lea la care inovația în timp nu a fost obiectul cercetărilor științifice. La începutul anilor 1900 apar primele teorii ale inovațiilor. Din a doua jumătate a secolului XX conceptul de inovație a început să se răspândească în diferite domenii ale științei [7].

În a doua jumătate a anilor 1960, în perioada de intensificare a concurenței, a început a fi pus accentul pe investiții pentru a trece de la un nou produs și la o **schimbare tehnologică expansivă** aferentă spre **raționalizarea schimbării tehnologice**. Autorii Rothwell (1994) și Godin (2008) au cercetat aceste aspecte, determinând următoarele **teorii ale inovațiilor**:

- *logica internă a proceselor de inovație;*
- *comportamentele inovatoare ale organizațiilor;*
- *evaluarea cercetării [Apud 23].*

Începutul anilor 1970 – mijlocul anilor 1980 s-a determinat a fi perioada de constrângere severă a resurselor, a devenit din ce în ce mai necesar a înțelege baza inovării de succes pentru a reduce incidența eșecurilor risipitoare. Într-adevăr, în această perioadă, în urma rezultatelor unui număr de studii empirice detaliate au fost publicate procesele de inovare. În esență, aceste rezultate empirice

au indicat că **modelul de inovație tehnologică push-and-need-pull** a fost exemplu extrem și atipic unui proces mai general de interacțiune între capacitățile tehnologice și nevoile pieții. Acest model al cuplării poate fi considerat ca un proces logic secvențial, deși nu neapărat continuu, care poate fi împărțit într-o serie de etape funcțional distincte, dar interacționante și interdependente.

Aceste studii au arătat că succesul sau eșecul putea fi rareori explicat. În centrul procesului de inovare de succes au fost persoane cu abilități de înaltă calitate și un puternic angajament personal față de inovație.

La începutul anilor 1980 a fost anunțată o perioadă de redresare economică pe principalele afaceri și tehnologii de bază (Peters și Waterman, 1982). Aceasta a fost însoțită de o conștientizare tot mai mare a importanței strategice a tehnologiilor în evoluție, cu accent pe acumulare tehnologică (strategie tehnologică) [Apud 11].

Sfârșitul anilor 1980 și începutul anilor 1990 este cel al vitezei de dezvoltare. *A fi inovator* este văzut din ce în ce mai mult ca factor important care determină competitivitatea unei companii, în special în domeniile în care ratele de schimbare tehnologică sunt ridicate și scurte de produs. *A fi primul* nu are o importanță mare, ba dincontra, capacitatea de *a fi rapid* sau *în timp util* este avantajos. Cu siguranță capacitatea de a controla viteza de dezvoltare a produsului poate fi văzută ca o competență importantă. Autorul Rotwell a identificat o mulțime de factori care contribuie la **inovația industrială de succes**, printre care sunt:

- *angajamentul și sprijinul conducerii;*
- *eficiența activităților de dezvoltare indirectă;*
- *adoptarea unui stil de management participativ;*
- *participarea angajaților în luarea deciziilor;*
- *împuternicirea angajaților ca lideri de proiect;*
- *angajamentul față de controlul calității;*
- *flexibilitate la schimbări;*
- *utilizarea tehnologiilor;*
- *dezvoltarea profesională și personală a angajaților;*
- *colaborarea cu alte instituții etc.* [11].

Deci, putem conchide că *între anii 1960-1990* inovația a fost considerată principalul instrument al luptei competitive în afaceri (Godin, 2008) și în dezvoltarea statisticilor de inovație la nivel internațional. Tipul predominant de inovație descris a fost *inovația tehnologică*, fără a excepta analiza conceptelor non-tehnologice. Inovația a fost pur și simplu un concept științific, punând baza **modelelor de dezvoltare a inovațiilor în „Epoca de Aur”**:

- *sisteme de inovare tehnologică;*

- *conceptul de inovație financiară;*
- *conceptul de inovare a utilizatorilor;*
- *modelul de paradigme tehnologice;*
- *modelul de paradigme tehnico-economice;*
- *aplicarea modelelor evolutive în studiile de inovare;*
- *conceptul de inovare socială;*
- *conceptul de ecoinovație [Apud 7].*

În perioada anilor 2000, inovația a devenit din ce în ce mai mult un slogan. Orice modificare în orice sferă a vieții este considerată acum o inovație, dar, în multe cazuri, fără nicio bază de raționament științific. Inovația nu mai este un concept științific pur, ci mai mult un cuvânt cheie pentru **atragera investitorilor**, un cuvânt util pentru managementul de vârf pentru a înțelege succesul afacerii și eșecurile, un frumos slogan pentru o formulare frumoasă folosită în campaniile publicitare pentru bunuri de larg consum dar și pentru programele politice. Principalele sfere de compromitere a conceptului științific de inovație este **marketingul** (prin reclamă) și *politica publică prin promisiuni electorale și ambițioase, prin programe de dezvoltare a inovației* [7].

Cu toate acestea, în ultimii zece ani, *conceptul de inovație a început să treacă treptat de la definiții științifice la concepte de gestionare, sloganuri și cuvinte cheie.*

Definițiile de bază și tipurile de inovație sunt propuse de Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare într-o serie de manuale. Cea mai recentă revizuire a acestor manuale este Manualul Oslo care definește *inovația- „implementarea unui nou produs sau proces, a unei noi metode de marketing sau a unei noi metode organizaționale în afaceri.”* [8].

O definiție anterioară a Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (1981) descrie inovația ca: „...etape comerciale și financiare necesare pentru dezvoltarea și comercializarea cu succes a produselor noi sau îmbunătățite”. În aceste două exemple devine evidentă o evoluție a noțiunii inovație, în timp ce în anii 1980, accentul principal a trecut de la inovație la strategii de implementare [ibidem 8].

În general, cercetătorii Cooper (1998), Gopalakrishnan și Damanpour (1997) disting două aspecte conceptuale ale inovației:

- *inovația ca proces care încurajează schimbarea (rezultatul accentului pe inovație);*
- *inovația ca eveniment, obiect sau produs discret, caracterizată prin noutate.*

În timp ce această clasificare este destul de largă, cu una mai detaliată a aspectelor inovației vine Godin (2008), care definește următoarele *concepte de inovație:*

- *inovația ca proces de a face ceva nou;*
- *inovația ca abilități umane pentru activitatea creative;*

- *inovația ca schimbare în toate sferele vieții* [7].

Drucker P. definește termenul de **inovație** ca un *mijloc prin care antreprenorii pot exploata schimbarea pentru a crea noi servicii și oportunități de afaceri*. Cercetătorul descrie mai multe surse de inovații cu scopuri bine definite. Primele surse- simptome de identifică în cadrul organizației sau în sectoare de servicii. Aceste surse sunt percepute de angajații din sectoarele respective ca indicatori ai schimbărilor care produc efort mic: *neprevăzutul* (eșecul, succesul, eveniment neașteptat); *incongruența* (realitatea și aparența realității care generează instabilitate producătoare de o schimbare economică sau social); *inovația fondată pe exigența procesului*; *schimbările în industrie pe neașteptate*. Următorul set de surse de inovații implică schimbări în afara întreprinderii sau industriei țin de aspectul *demografic*; *al schimbărilor în „receptivitate, dispoziție și înțelegere”*; *cunoștințelor noi*. Aceste surse sunt prezentate de cercetător într-o deplină interdependență și se precaută a fi discutate în ordine descrescătoare a plauzibilității [5].

Mai nou, termenul **inovație**, apare în dicționarul online al limbii române ca „1) o noutate, schimbare, prefacere, sau 2) rezolvarea unei probleme de tehnică sau de organizare a muncii cu scopul îmbunătățirii (productivității) muncii, perfecționării tehnice sau raționalizării soluțiilor aplicate” [3]. O definiție mai complexă o propune Dicționarul Merriam- Webster Online: „1) o nouă idee, dispozitiv sau metodă nouă; 2) actul sau procesul de introducere a unor idei, dispozitive sau metode noi” [4].

Cu toate acestea, cercetătorii disting din ce în ce mai mult **inovațiile și invențiile**. Inovația și invenția au semnificații destul de diferite în lucrările acestora. Propunem un rezumat al acestor definiții în tabelul de mai jos.

Tabelul 1.1. Definiții ale conceptelor *inovație și invenție* în literatura științifică.
Sursă adaptată de autorii Senge (1990), Rouse (1992) și O'Sullivan și Dooley (2009)

<i>Autorul</i>	<i>Inovație</i>	<i>Invenție</i>
Senge, 1990	Ideea devine o inovație numai atunci când poate fi reprodusă la o scară semnificativă la costuri practice.	Ideea a fost „inventată” atunci când este dovedită să lucreze în laborator.
Rouse, 1992	Inovația este introducerea schimbării prin ceva nou.	Invenția este crearea unui nou dispozitiv sau proces.
O'Sullivan și Dooley, 2009	Inovarea este mai mult decât crearea de ceva nou. Inovația include, de asemenea exploatare în beneficiul adăugării de valoare la clienți. Invenția este adesea măsurată ca capacitatea de a brevetă o idee.	Invenția nu trebuie să îndeplinească nici un folos și nu trebuie să includă exploatarea conceptului în piața de desfacere.

În tabel se observă vădit diferențele dintre invenție și inovație. *Inovația este actul aplicării sau adoptării invenției*. Prin urmare, inovația este deja o decizie economică. Analiza aspectelor inovației arată că încă de la primele definiții ale inovației a progresat substanțial. *Inovația este văzută nu numai ca proces de schimbare sau obiect fizic, ci și ca instrument de schimbare și condiție pentru această schimbare* [apud 7].

Este necesar să fie făcută și o deosebire între termenii **inovație și inovare**. Termenul *inovare* apare deseori în literatura de specialitate ca o „activitate orientată către generarea, asimilarea și valorificarea rezultatelor cercetării-dezvoltării în sfera economică și socială” sau ca „un nou produs, proces sau metodă de

producție, o nouă piață sau surse de aprovizionare, o nouă formă de afacere comercială sau organizație financiară” [Apud 9].

Astfel, din definițiile de mai sus, putem deduce că **inovarea** este „*schimbarea care creează o nouă dimensiune a performanței*”. Această definiție propusă de Drucker P. exprimă prezența și valorificarea unei noi idei și dobândirea de succese, indiferent dacă există sau nu *invenții*. Deci, la baza inovării stă invenția, dar nu putem spune că aceste două concepte sunt sinonime. Dicționarul Dexonline definește termenul *invenție* ca „realizare tehnică dintr-un domeniu al cunoașterii, care prezintă noutate și progres față de stadiul cunoscut până atunci”, iar termenul *inovare* ca „acțiune de a *inova* și rezultatul ei; înnoire, *inovație*” [3].

Afirmăm că inovarea trebuie privită în interdependență cu procesele creatoare. Asemenea conexiune se descrie în triunghiul *cercetare- dezvoltare- inovare*:

- cercetare fundamentală și aplicativă: activitate teoretică și experimentală de identificare de noi cunoștințe;
- dezvoltare: activitate fundamentată pe rezultatele cercetării și pe activități de consolidare a soluțiilor în procesul de planificare de produse;
- inovare: aplicarea rezultatelor din cercetare- dezvoltare în varia domenii de activitate [6, 8].

Din diferitele definiții identificate, putem percepe conceptul *inovația ca utilizare sau implementare a ceva nou și original sau de a realiza schimbări*. Acest „ceva” ar putea fi *idei, comportamente, cunoștințe, abilități, produse, servicii, procese sau sisteme de management* [10].

Autorul Bécharde J.-P. în lucrările sale despre fenomenul **inovației în educație** în ultimii cincisprezece ani, se preocupă de studierea naturii inovațiilor în învățământ, de natura comportamentului inovatorilor, de natura problemelor strategice și de factorii care influențează implementarea inovațiilor. Astfel, autorul propune definițiile lui Cros și Adamczewski (1996) despre conceptele de **reformă și inovație**. În timp ce *reforma este asociată cu criteriile de eficiență și profitabilitate, inovația este legată de obiect, muncă sau produs, este mai mult un proces multidimensional stabilit într-un context dat*. Cros consideră că *inovația este dezvoltată în jurul a cinci componente: nou, produsul, schimbarea, acțiunea finalizată și procesul*. Cu alte cuvinte, autorul susține că *inovația în formare se bazează pe schimbarea în funcție de acțiunea din care face parte procesul* [Apud 1].

De fapt, promovarea inovației în învățământ a pornit încă la începutul anilor '60, atunci când învățământul se confruntă cu mari probleme: accesul limitat la educație și diminuarea suportului financiar din partea statului. Pentru remedierea acestor probleme creșterea numărului de școli, a cadrelor didactice, a elevilor nu era suficientă. Era necesară și o dezvoltare eficientă și inovativă a sistemului educațional ca răspuns la necesitățile, aspirațiile și idealurile societății.

În educație ideea de promovare a inovației a apărut odată cu contradicția dintre necesitatea implementării acesteia în instituții și imposibilitatea cadrelor didactice de a o realiza. Pornind de la

aceasta a început a crește necesitatea de conștientizare a termenilor: tehnologii inovaționale, proces inovațional în învățământ etc. Astfel, termenul **inovație în educație**, apare la nivelul a trei dimensiuni:

- *dimensiune curriculară*- în cadrul programelor școlare;
- *dimensiune pedagogică*- în cadrul procesului de învățământ;
- *dimensiune managerială*- la nivelul subdiviziunilor, funcțiilor realizate de către toți angajații din instituția de învățământ.

Pornind de la aceste dimensiuni, putem identifica câteva **trăsături ale inovației în educație**:

- inovația trebuie să contribuie la reușita școlară, la calitatea educației, creșterea nivelului rezultatelor, performanțelor elevilor, creșterea ratei de cooperare educațională;
- inovația trebuie să fie durabilă: sustenabilitatea educațională [2].

Așa precum s-a menționat anterior, inovația în educație a apărut ca rezultat al crizei financiare, iar pentru a evolua și a se dezvolta, inovația trebuie susținută și de acțiunea unor factori favorabili. Béchard J.-P. în 2001 propune o schemă complexă a factorilor care influențează inovația, subliniind că aceștia pot fi în egală măsură atât favorabili declanșării și evoluției inovației cât și inhibitori pentru procesul de inovație. Totul depinde de contextul și mediul în care acționează aceștia, de capacitatea de gestionare și implicare a instituției, a cadrelor didactice. Cercetătorul clasifică factorii în patru niveluri [1]. Le propunem în următorul tabel:

Tabelul 1.2. Factori ce influențează inovația (Béchard J.-P., 2001)

<i>La nivel de mediu extern</i>	<i>La nivel instituțional</i>	<i>La nivel de subdiviziuni/ catedre</i>	<i>La nivel de cadre didactice și elevi</i>
<i>Schimbarea în general - reconceptualizarea conținuturilor, extinderea tehnologiilor informaționale și educaționale.</i>	<i>Percepția schimbării - necesitatea schimbării programelor și resursele financiare alocate instituției pentru realizarea inovației.</i>	<i>Climatul de lucru –de colaborare între cadrele didactice sau de necolaborare.</i>	<i>Rezistență la schimbare a cadrelor didactice, a elevilor</i>
<i>Actorii schimbării - elevi, cadre didactice, părinți, instituții de învățământ, organizații din comunitate.</i>	<i>Formularea strategiilor- identificarea soluțiilor de implementare a inovațiilor.</i>	<i>Șeful de catedră poate iniția colaborare, cooperare sau poate avea o atitudine indiferentă.</i>	<i>Motivație și satisfacție în muncă sau dezinteres.</i>
<i>Strategiile schimbării - strategii legislative, de cooperare, de colaborare.</i>	<i>Implementarea – transpunerea practică a soluțiilor, strategiilor identificate.</i>	<i>Activitățile cadrelor didactice - asumarea riscului, utilizarea tehnicilor inovative de predare/ învățare/ evaluare etc.</i>	<i>Cultură organizațională instituțională.</i>

Factorii prezentați în tabelul - sinteză de mai sus, ne conduc la ideea că inovația poate fi realizată în instituție prin intermediul a două pârgii importante: recunoașterea inovației educaționale și stabilirea resurselor adecvate (materiale, umane și financiare). Managerii și șefii subdiviziunilor/

catedrelor pot contribui la apariția inițiativelor educaționale. În rolul său de supraveghetori, pot încuraja un cadru didactic să implementeze inovația în procesul de predare și evaluare, să folosească o nouă abordare în instruire, bineînțeles, fiind motivat extrinsec și intrinsec. Totuși, considerăm că factorul determinant într-o cultură organizațională este colaborarea, cooperarea între colegi.

Așadar, putem conchide că în literatura de specialitate există o polisemie a termenului inovație, prin care se tratează aspectul științific, tehnologic, social, artistic, administrativ, în afaceri, etc. Aceste aspecte a fost determinate de multitudinea de teorii ale inovației dezvoltate de-a lungul timpului, de sursele și factorii care influențează inovația. Astfel, termenul inovația este definit atât ca un proces, cât și ca un rezultat. Este considerat ca producție sau adoptare, asimilarea și exploatarea unei noutăți cu plus valoare în sferile economice și sociale; reînnoirea și extinderea produselor, serviciilor și piețelor; dezvoltarea de noi metode de producție; stabilirea de noi sisteme de management.

BIBLIOGRAFIE

1. BÉCHARD, J.-P. *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits*. Revue des sciences de l'éducation, 27(2), 2001, p. 257–281. Disponibil: <https://doi.org/10.7202/009933ar>.)
2. COJOCARU, V., *Managementul proceselor inovatoare în sistemul educational*. p.152-158 Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/152-158_5.pdf
3. *DEX online- Dicționarul explicativ al limbii române*, disponibil: <https://dexonline.ro>
4. *Dicționarul Merriam-Webster Online*, disponibil: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation>
5. DRUCKER, P., *Inovația și sistemul antreprenorial*. Enciclopedia, 1993, 186 p.
6. *Fascati Manual*, 2002.
7. KOTSEMIR, M., ABROSKIN, A., *Innovation concepts and typology – an evolutionary discussion*. Series: science, technology and innovation, 2013, 49 p.
8. *Oslo Manual Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Third edition, A joint publication of OECD and Eurostat, 2005, p. 46.
9. POPESCU, M. *Managementul inovării*. Universitatea Transilvaniei din Brașov, 2016. 169 p. ISBN 978-606-19-0759-5.
10. ROFFEEI, S. H., YUSOP, F. D., *Determinants of Innovation Culture amongst Higher Education Students*. Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology – January 2018, volume 17 issue 1, 14 p.
11. ROTHWELL, R., *Towards the Fifth-generation Innovation Process*. International Marketing Review, Vol. 11 Issue: 1, 1994, p.7-31, Permanent link to this document: <https://doi.org/10.1108/02651339410057491>

CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR: AUTONOMIA ȘI RESPONSABILITATEA TITULARILOR CALIFICĂRILOR DE NIVEL UNIVERSITAR

POSTĂN Liliana, dr. conf. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Scopul articolului este de a scoate în evidență responsabilitatea și autonomia în structura calificărilor de nivel universitar. Sunt analizate documente de proiectare a calificărilor, evidențiind cum prescriu ele competențele transversale: responsabilitate și autonomie.

Cuvinte-cheie: *Învățământ superior, universitar, calificare, Cadrul European al Calificărilor, Cadrul Național al Calificărilor, autonomie responsabilitate, formare.*

Abstract. *The purpose of the article is to highlight the responsibility and autonomy in the structure of university level qualifications. Qualifying design documents are analyzed, highlighting how they prescribe transversal competencies: responsibility and autonomy.*

Keywords: *higher education, university, qualification, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, responsibility autonomy, training.*

Pe parcursul a mai bine de 15 ani, noțiunea „competența” este utilizată frecvent în studiile și practica educațională, având la bază Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 referitoare la competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. „În recomandarea menționată, statele membre au fost invitate „să dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, inclusiv strategiile lor de realizare a alfabetizării universale” și să utilizeze „Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții – Un cadru european de referință”. De la adoptarea sa, recomandarea a reprezentat un document de referință esențial pentru dezvoltarea educației, formării și învățării bazate pe competențe” [6].

Anterior, în uzul managerial, competența era înțeleasă ca autoritatea postului, care exprimă limitele în cadrul cărora titularul postului poate acționa în vederea realizării obiectivelor postului respectiv.

Conceptul de competență, construit în legătură cu conceptele învățare pe tot parcursul vieții și formele educației – formală, nonformală, informală, reprezintă o capacitate funcțională, profesională și socială, structurată pe nivelele Cadrului Național al Calificărilor. Competența înseamnă

capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințe, aptitudini și abilități personale, sociale și/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu și pentru dezvoltarea profesională și personală [5].

Competențele ca rezultat individual al învățării la un nivel al CNC sau pe parcursul vieții, în forma rezultatelor formale ale învățării, formează calificarea ce raportează la un standard,, ceea ce cunoaște, înțelege și este capabil să facă un elev/ formabil la terminarea unui proces de învățare și care sunt definite sub formă de cunoștințe, aptitudini, responsabilitate și autonomie” [ibidem].

Cadrul calificărilor pentru Spațiul european al învățământului superior prevede descriptori pentru cele trei cicluri de învățământ, convenite de ministrii responsabili pentru învățământul superior cu ocazia reuniunii de la Bergen din mai 2005, în cadrul procesului Bologna. Fiecare descriptor de ciclu prezintă un enunț generic al așteptărilor tipice cu privire la realizările și abilitățile asociate cu calificările care reprezintă sfârșitul ciclului respectiv. [ibidem] În contextul Cadrului european al calificărilor, competența este descrisă din perspectiva *responsabilității și autonomiei*. CEC alcătuiește un instrument nou, care permite posibilitatea de combinare a taxonomiilor educaționale și ocupaționale și, într-un anumit sens, stabilește punți de legătură între ISCED și ISCO. La nivel national aceasta legătură este reflectată de Cadrul national al Calificarilor (CNC) și Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (CORM006-2021).

Potrivit definiției date de *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții* „Responsabilitate și autonomie” înseamnă capacitatea cursantului de a aplica în mod autonom și responsabil cunoștințele și aptitudinile sale.”

Responsabilitatea și autonomia reprezintă descriptori ale competențelor transversale, considerate achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii. Acești descriptori sunt explicit reflectați în Documentul Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar Clasele I-IV (2019), numiți descriptori ai nivelurilor de performanță dobândite de elevul mic: elevul manifestă comportament performanțial „independent”, „ghidat de învățător”, „cu mai mult sprijin” [4]. Autonomia elevului din învățământul primar este o subcompetență a competenței cheie A învăța să înveți.

Tabelul 1. Descriptori de definire a nivelurilor Cadrului european al calificărilor (CEC)

	Cunoștințe	Aptitudini	Responsabilitate și autonomie
Nivelul 6 (*2)	Cunoștințe avansate într-un domeniu de	Aptitudini avansate, care denotă control și	Gestionarea de activități sau proiecte tehnice sau

<p>Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 6 sunt:</p>	<p>muncă sau de studiu, care implică înțelegerea critică a teoriilor și principiilor</p>	<p>inovare, necesare pentru a rezolva probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu de muncă sau de studiu specializat</p>	<p>profesionale complexe, prin asumarea responsabilității pentru luarea deciziilor în situații de muncă sau de studiu imprevizibile Asumarea responsabilității pentru gestionarea dezvoltării profesionale a indivizilor și a grupurilor</p>
<p>Nivelul 7 (*³) Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 7 sunt:</p>	<p>Cunoștințe foarte specializate, unele dintre ele situându-se în avangarda nivelului de cunoștințe dintr-un domeniu de muncă sau de studiu, ca bază a unei gândiri și/sau cercetări originale Conștientizare critică a cunoștințelor dintr-un domeniu și a cunoștințelor aflate la granița dintre diferite domenii</p>	<p>Aptitudini de specialitate pentru rezolvarea problemelor în materie de cercetare și/sau inovare, pentru dezvoltarea de noi cunoștințe și proceduri și pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii</p>	<p>Gestionarea și transformarea situațiilor de muncă sau de studiu care sunt complexe, imprevizibile și necesită noi abordări strategice Asumarea responsabilității pentru a contribui la cunoștințele și practicile profesionale și/sau pentru revizuirea performanței strategice a echipelor</p>
<p>Nivelul 8 (*⁴) Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 8 sunt:</p>	<p>Cunoștințe la cel mai avansat nivel dintr-un domeniu de muncă sau de studiu sau aflate la granița</p>	<p>Aptitudinile și tehnicile cele mai avansate și specializate, inclusiv abilitatea de sinteză și</p>	<p>Demonstrarea unui nivel ridicat de autoritate, de inovare, de autonomie, de integritate științifică și profesională, precum și a</p>

	dintre diferite domenii	evaluare, necesară pentru rezolvarea problemelor critice de cercetare și/sau inovare și pentru extinderea și redefinirea cunoștințelor sau a practicilor profesionale existente	unui angajament susținut pentru dezvoltarea de noi idei sau procese aflate în avangarda unor situații de muncă sau de studiu, inclusiv în materie de cercetare
--	-------------------------	---	---

Sursă: Recomandarea Consiliului din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții

Potrivit CORM006-2021, nivelul 4 de competență/abilitate conform ISCO-08, „ocupațiile de acest nivel, de regulă, sunt legate de executarea sarcinilor care necesită *rezolvarea unor probleme complexe, adoptarea deciziilor și abordarea creativă a unui spectru vast de cunoștințe teoretice și practice în domenii speciale de activitate*. La sarcinile tipice exercitate de specialiști/specialiste în diverse domenii de activitate se atribuie: analiza și cercetarea în scopul extinderii cunoștințelor într-un anumit domeniu, diagnosticarea și tratarea bolilor, transmiterea cunoștințelor altor persoane, proiectarea instalațiilor și utilajelor, precum și planificarea proceselor de construcție sau producție, conducerea întreprinderilor, organizațiilor, instituțiilor și autorităților publice. Ocupațiile raportate la acest nivel necesită un nivel înalt de cunoștințe și aptitudini, de gândire matematică, uneori la un nivel foarte înalt, precum și abilități excelente de comunicare interpersonală. La astfel de abilități pot fi atribuite capacitatea de a înțelege un material complex scris, capacitatea de a transmite idei complicate prin intermediul cărților, imaginilor, spectacolelor, rapoartelor analitice și prezentărilor verbale. Cunoștințele și abilitățile, necesare pentru executarea calificată a lucrărilor în cadrul ocupațiilor raportate la nivelul 4 ISCO-08, se obțin în rezultatul instruirii la programele de studii superioare de licență și atribuirea unei calificări de nivelul 6 CNCRM, studii superioare de master și atribuirea unei calificări de nivelul 7 CNCRM sau la studii superioare de doctorat cu atribuirea unei calificări de nivelul 8 CNCRM” [1].

Potrivit Metodologiei de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior (2020), la întrebarea „Ce cunoștințe/abilități/nivel de

responsabilitate și autonomie formăm?” răspunde Planul de învățământ. Obținerea rezultatelor învățării de către studenți și formarea competențelor profesionale de nivelurile 6 – 8 CNC, vor fi subordonate creșterii ierarhice a complexității achizițiilor [3].

Tabelul 2. Competențe profesionale de nivelurile 6 – 8 CNC

Programele de studii superioare de licență	Au scopul de a satisface cerințele pieței muncii în specialiști de înaltă calificare, care <i>demonstrează la locul de muncă responsabilitate decizională și autonomie în realizarea sarcinilor de serviciu.</i>
Programele de studii superioare de master	Sunt flexibile și au menirea de a răspunde necesităților pieței muncii prin specialiști care <i>demonstrează responsabilitate în activitatea profesională și autonomie sporită în exercitarea atribuțiilor de serviciu.</i>
Programele de doctorat	Presupun <i>implicarea în activitatea profesională cu cel mai înalt nivel de responsabilitate și autonomie în luarea deciziilor, crearea și implementarea inovațiilor în domeniul de activitate profesională.</i>

Învățarea este una dintre activitățile de bază ale omului care implică responsabilitate și autonomie. Responsabilitate și autonomie înseamnă capacitatea cursantului de a aplica în mod autonom și responsabil cunoștințele și aptitudinile sale și reprezintă descriptori ale competențelor transversale, considerate achiziții valorice și atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii.

În învățământul general sunt formate unitățile de competență esențiale ale competenței A înveți să înveți – identificarea propriilor nevoi de formare, autoînvățarea, asumarea responsabilității și comportamentul responsabil, asumarea eșecurilor și construirea propriului traseu de formare pentru autodepășire și dezvoltare permanentă.

Programele de studii superioare de licență și master raportează responsabilitatea și autonomia atât la activitatea de învățare cât și la activitatea profesională și calificarea pe care o vor obține studentul.

Tabelul 3. Extras din Sinopsisul privind modalitatea de implementare a standardului de calificare profesională

Nivel de calificare	Asigurarea calității procesului didactic
8 CNCRM	Membrii școlii doctorale, echipa de îndrumare, asigură o monitorizare de calitate a procesului de realizare a obiectivelor Proiectului de cercetare. <i>Doctorandul se implică cu responsabilitate și autonomie sporită în procesul de realizare a Proiectului de cercetare științifică.</i>
7 CNCRM	Cadrele didactice asigură condițiile de realizare a unui proces de formare profesională de calitate. <i>Studentul contribuie, prin lucrul</i>

	<i>individual, în mod responsabil și cu un anumit grad de autonomie, în realizarea obiectivelor curriculare.</i>
6 CNCRM	Cadrele didactice sunt responsabile de realizarea unui proces de formare profesională de calitate.

Sursă: Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior, 2020

Standardul de calificare, nivel 7 CNCRM, Domeniul de formare profesională Științe ale Educației, aprobat prin Decizia Consiliului Național pentru Calificări nr.01 din 10 decembrie 2018, descrie astfel competența transversală Autonomie și responsabilitate:[7]

Tabelul 4. Descrierea rezultatelor învățării în termeni de competențe

Competențe transversale – CT	
Autonomie și responsabilitate CT- 1 Executarea unor sarcini profesionale complexe, în condiții de autonomie și de independență profesională	<p>1.1. Implementarea politicilor educaționale, prin aplicarea cunoștințelor avansate în domeniu;</p> <p>1.2. Gestionarea procesului, prin răspunderea rapidă la cerințele mediului educațional în permanență schimbare;</p> <p>1.3. Constatarea, prin cercetare, a problemelor din domeniul educațional, utilizând abordări interdisciplinare;</p> <p>1.4. Gestionarea proceselor și a activităților (inclusiv a celor inovatoare) cu luare de decizii la nivelul structurilor instituționale majore din domeniul educației și a subdiviziunilor lor.</p> <p>1.5. Elaborarea strategiilor ce presupun soluționarea problemelor de dezvoltare a domeniului educațional,</p> <p>1.6. Combinarea adecvată a diverselor metode (inclusiv inovatoare) în managementul educațional.</p>

Competențele Profesionale în Elaborarea, Monitorizarea și Evaluarea Învățării în Rândul Adulților în ceea ce privește autonomia și responsabilitatea, așa cum sunt prezentate în Cadrul European al Calificărilor sunt descrise în tabelul de jos: [2]

Tabelul 5. Competențe în ceea ce privește autonomia și responsabilitatea, așa cum sunt prezentate în Cadrul European al Calificărilor

Competențe în ceea ce privește autonomia și responsabilitatea, așa cum sunt prezentate în Cadrul European al Calificărilor (competențe în domeniul elaborării)
--

Profesioniștii cu performanțe competente în domeniul elaborării au un înalt grad de responsabilitate și aptitudini de auto-control. Pot colecta în mod autonom informațiile necesare pentru a-și fundamenta munca; sunt capabili să tragă în mod autonom concluziile corespunzătoare din aceste informații și să ia deciziile relevante. Sunt capabili să comunice, să negocieze și să-și apere deciziile în interacțiune directă cu diverși actori (cursanți, clienți); aceștia sunt capabili să reflecte în mod autonom asupra rolului și acțiunii lor profesionale și să-și revizuiască critic propriile acțiuni și concepte de sine; ei vor căuta în mod conștient și vor dezvolta strategii de îmbunătățire a propriilor performanțe profesionale pe baza experienței dobândite și reflectate. Nivelul real de competență pe care un profesor sau formator îl posedă este strâns legat de cantitatea de experiență profesională pe care a acumulat-o și de calitatea cu care această experiență a fost reflectată în mod conștient de către profesor sau formator. Activitatea elaborării poate fi rutinizată doar într-o mică măsură. Există câteva principii generale care pot fi "învățate" și aplicate în timpul procesului. De asemenea, este posibil ca activitatea profesională să presupună un anumit grad de repetitivitate și ca noile cazurile de gestionat să se dovedească a fi destul de asemănătoare cu cazurile anterioare (de exemplu, când tipul cursului și grupul țintă rămân aceleași pe o perioadă extinsă). Aceasta nu este totuși regula. În orice caz, activitatea profesională necesită un grad înalt de atenție la detalii și capacitatea de a dezvolta și adopta în mod conștient strategii individuale pentru fiecare caz. Formatorii novici se pot baza pe sfaturile unui profesor mai experimentat în promovarea propriei dezvoltări profesionale; dar chiar și profesorii novici deseori vor (trebuie) să-și exercite activitatea profesională cu un grad ridicat de autonomie și responsabilitate, chiar dacă se pot simți nesiguri în diferite situații. Odată cu dezvoltarea experienței profesionale, este probabil ca aceștia să-și sporească atât încrederea în sine, cât și capacitatea (auto-) de reflecție și apreciere. Astfel, ei vor putea să-și exercite sarcinile profesionale cu autonomie și autoritate crescândă și să acționeze, la rândul lor, ca modele și îndrumători pentru alți profesori novici.

În concluzie menționăm că, competențe autonomia și responsabilitatea, așa cum sunt prezentate în Cadrul European al Calificărilor, clasificate ca transversale, sunt complexe, dar insuficient reflectate în studii și cercetări și prescrise în documentele curriculare. Se remarcă raportarea elaborării acestor competențe la activitatea de învățare și calificarea pentru care este format studentul.

Totodată, în opinia angajatorilor, tinerii specialiști nu manifestă responsabilitatea și autonomia, care fac parte din etica muncii, la nivelul solicitat la locul de muncă [8].

Specialiștii cu calificări de nivelurile 7, 8, 9 ale CNC se încadrează în sistemul de management al economiei naționale, sunt tratați ca viitori creatori a locurilor de muncă pentru care responsabilitatea și autonomia sunt esențiale.

Bibliografie

1. Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova CORM006-2021. Ordinul nr. 11 din 12 noiembrie 2021 cu privire la aprobarea Clasificatorului Ocupațiilor din Republica Moldova. Ch.:2021
2. Competențe Profesionale în Elaborarea, Monitorizarea și Evaluarea Învățării în Rândul Adulților Profilul Competențelor Europene, Erasmus+ Strategic Partnership// Disponibil pe: http://www.demalproject.eu/documents/O1_RO
3. Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituțiile de învățământ profesional tehnic și superior. Anexă la ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 415 din 24.04.2020, Ch.: 2020
4. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar Clasele I-IV. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019, Ch.: 2019//Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/meecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
5. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții// [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&qid=151981945883](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01)&qid=151981945883), consultat la 22.01.2022
6. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții// [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) , consultat la 22.01.2022
7. Standardul de calificare, nivel 7 CNCRM, Domeniul de formare profesională Științe ale Educației, aprobat prin Decizia Consiliului Național pentru Calificări nr.01 din 10 decembrie 2018//Disponibil pe: https://ust.md/wp-content/uploads/2020/02/sc_7_cncrm_stiinte_ale_educatiei.pdf
8. <https://agora.md/stiri/84988/opinie-competentele-invatamantului-versus-necesitatile-pietei-munci>

CREAȚIA ȘTIINȚIFICĂ, STILUL GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE ȘI METODELE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ, PARTE INTEGRALĂ A COMPETENȚEI DE CERCETARE A STUDENȚILOR PEDAGOGI

SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat, profesor universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST, Republica Moldova,
RUSU Elena, doctor, conferențiar universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST. Republica Moldova

Rezumat. *Prezența creației științifice, a stilului gândirii științifice și cunoașterea metodelor de cercetare științifică, determină partea integrală a competenței de cercetare a studenților pedagogi. Actualmente, competența de cercetare este o componentă esențială a activității didactice, fiind apreciată ca un imperativ actual și valoros, un factor de creștere profesională, ce le va garanta studenților pedagogi competențe profesionale deja consolidate, încât activitățile didactice și de cercetare în care se vor implica pe viitor, să se desfășoare eficient, productiv și acceptabil încă de la începutul carierei pedagogice.*

Abstract. *The presence of scientific creation, the style of scientific thinking and the knowledge of scientific research methods, determine the integral part of the research competence of pedagogical students. Currently, research competence is an essential component of teaching activity, being appreciated as a current and valuable imperative, a factor of professional growth, which will guarantee students pedagogy already established professional skills, so that teaching and research activities will involve in the future, to be efficient, productive and acceptable from the beginning of the pedagogical career.*

Cuvinte cheie: *creație științifică, stilul gândirii științifice, metodele de cercetare științifică, competență de cercetare, studenți pedagogi.*

Keywords: *scientific creation, style of scientific thinking, methods of scientific research, research competence, pedagogical students.*

Evoluțiile produse în societate impun adaptarea sistemului educațional la noile relații economice, sociale și culturale, a profesionalizării studentului pedagog nu numai pe dimensiunea umanistă și tehnologică dar și pe cea de *cercetare științifică*. Paradigma actuală a sistemului de formare a cadrelor didactice în societatea contemporană se află în proces de renovare continuă și se afirmă relevant prin promovarea activă în ultimul deceniu a valorilor *culturii cercetării*, a *creației științifice*, a *stilului gândirii științifice*, a *cunoașterii metodelor de cercetare științifică*, aceasta constituind o problemă globală activ elucidată în documentele de politici educaționale pe plan național și internațional.

Sintetizând preocupările privind educația modernă, remarcăm una din prioritățile acesteia – dezvoltarea competențelor, în general, și a *competenței de cercetare științifică*, în special.

Dezvoltarea *competenței de cercetare științifică* în mediu universitar la viitoarele cadre didactice este legată de *cantitatea și calitatea experienței de cercetare* a studenților, de *creația lor științifică*, de *stilul gândirii științifice*, cunoașterea bună a *metodelor de cercetare științifică*, precum și de posibilitățile studenților pedagogi de a opera mental cu aceste conținuturi, pentru a răspunde cerințelor mediului natural și social în care trăiește.

Un proces activ de formare și dezvoltare a competenței de cercetare creează contextul necesar pentru o educație de calitate și presupune inițierea studenților în tehnicile de muncă intelectuală, cultivarea interesului spre cercetare, spre cunoaștere, edificarea unei concepții proprii despre lume și viață. Aceste deziderate sunt raliat direct cu exprimarea *creației științifice*, a *stilului gândirii științifice*, cunoașterea *metodelor de cercetare științifică*, ca o parte integrală a *competenței de cercetare științifică* a studenților pedagogi.

Pentru a dezvolta competența de cercetare științifică trebuie să se țină cont de etapele procesului de învățare care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categorii de competențe specifice, organizate în jurul unor acțiuni definitorii ce exprimă ansambluri de operații mentale; etapele procesului de cercetare care vizează modelul recunoscut în știință și prezentat ca totalitate de competențe specifice sau de subcompetențe. Prin urmare, competența de cercetare întrunește elemente specifice atât procesului de cercetare, creație științifică și gândire științifică, cât și elemente specifice procesului de învățare, exprimat în percepții, forme și operații mentale, deoarece cercetarea este direct proporțională cu învățarea.

În cultivarea competenței de cercetare științifică, dezvoltarea *creației științifice*, a *gândirii științifice*, a capacității de utilizare a *metodelor de cercetare științifică*, sânt acțiuni indispensabile.

Creația științifică este acțiunea de a crea produse, opere științifice valoroase, care se autonomizează și se intercondiționează permanent [1, p. 23].

Gândirea științifică are o funcție cognitivă având rolul esențial în cunoașterea abstractă, formală a realității. Ea îi permite subiectului să-și facă o concepție despre viața științifică, un tablou corespunzător al realității și este foarte importantă, deoarece permite o înțelegere adecvată a lucrurilor înconjurătoare din punct de vedere științific, acumularea de cunoștințe ce permit rezolvarea problemelor în afara unui context științific, evitarea identificării evidenței drept sursă de adevăr, dezvoltarea capacității de argumentare puternică și activitate productivă [5, p. 2].

Metodele de cercetare științifică sunt calea, itinerariul, structura de ordine sau programul științific după care se reglează acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop științific. *Metodele de cercetare științifică* au un caracter instrumental, de intervenție, de informare, de interpretare și acțiune care necesită precizarea și a altor aspecte care să permită evidențierea specificului aplicării lor în cunoașterea științifică. *Metodele de cercetare științifică* nu se aplică izolat

și independent una de alta ci organizat și în acord cu anumite principii teoretico-științifice, pe baza unei anumite concepții generale asupra fenomenelor cercetate. Concepția generală și principiile determină selectarea anumitor metode și nu a altora, aplicarea metodelor de cercetare științifică și mai ales interpretarea rezultatelor cercetării [3, p. 16].

Identificarea acestor trei categorii de demersuri sunt necesare pentru precizarea specificului dezvoltării competenței de cercetare științifică la viitoarele cadre didactice.

Dezvoltarea competenței de cercetare vizează un ansamblu integrat de achiziții specifice exersate în diferite situații a creației științifice, a gândirii științifice, a capacității de utilizare a metodelor de cercetare științifică, prin îmbinarea cunoașterii cu experiența socială responsabilă, precum și disponibilitatea de a mobiliza, reorganiza resursele interne și externe pentru atingerea scopului științific [6, p. 8].

Astfel, că prin intermediul unor eforturi interdisciplinare, în tratarea problemei dezvoltării competenței de cercetare științifică s-au conturat câteva constituente centrale:

□ profilarea explicită a creației științifice, a gândirii științifice, a metodelor de cercetare științifică;

□ analiza diverselor tipuri de *creație* (în primul rând analiza asemănărilor și deosebirilor dintre creația științifică și cea artistică);

□ cunoașterea naturii *gândirii științifice* și a legităților de formare a ei;

□ identificarea criteriilor de clasificare și clasificarea *metodelor de cercetare*, stabilirea diferențelor specifice dintre metode, stabilirea relațiilor dintre metodă și metodologie în dinamica demersului cunoașterii științifice;

□ relația dintre manifestările *excepționale* și cele *generale* a creației științifice, a gândirii științifice, și a metodelor de cercetare științifică;

□ cercetarea intuiției și înțelegerea mai bună nu numai a deosebirilor, dar și interdependențele și unitatea lor în ansamblul procesului cunoașterii științifice;

□ cunoașterea *etapelor* și a *fazelor procesului de cercetare științifică*. Opiniile diverșilor cercetători privind structura procesului de cercetare științifică variază în limite destul de largi. M. Ștein [apud: 8] propune numai trei *faze ale procesului de cercetare științifică*:

1. Formarea ipotezei (*faza pregătitoare*);
2. Testarea ipotezei (*faza de investigare propriu-zisă*);
3. Comunicarea (*faza de finalizare*).

K. Osborn [apud: 8] propune cinci *faze ale procesului de cercetare științifică*, și anume:

1. Orientarea (definirea problemei și delimitarea ei);
2. Pregătirea;
3. Analiza și ideația (producerea de idei);

4. Incubarea;

5. Evaluarea.

☐ înțelegerea relației dintre *descoperire* și *invenție*, dintre *reflectare* și *construcție* sau reconstrucție;

☐ aplicarea prioritar a studiului *aspectelor formative*, direcție științifică principală în pedagogie, ca punere în formulare și rezolvare de probleme noi.

Competența de cercetare nu poate fi formată fără implicarea creației științifice, gândirii științifice, capacității de utilizare a metodelor de cercetare științifică, deoarece acestea stau la baza competenței de cercetare drept *constituente indispensabile* care o determină.

În cadrul procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice, scopul principal este de a-i face pe studenți mai eficienți în activitatea de cercetare științifică și rezolvarea problemelor de ordin științific și social. Iată de ce, studenților li se propune să analizeze situații special organizate ce au ca scop să formeze creația științifică, gândirea științifică, capacitatea de a identifica metodele de cercetare cele mai adecvate, să aprecieze critic situația de cercetare, să-și formeze abilitatea de a gândi logic în diferite arii științifice sau în activitatea practică etc.

După cum s-a menționat, unul din elementele principale care trebuie să ghideze procesul de formare profesională inițială a cadrelor didactice este competența de cercetare, care nu poate fi dezvoltată la un nivel adecvat fără a ține cont de anumite *condiții* bazate pe mecanisme și principii.

Condițiile ce trebuie luate în calcul în dezvoltarea competenței de cercetare se bazează pe anumite tipuri de activitate cognitivă. De aceea în dezvoltarea competenței de cercetare trebuie să ținem cont de câteva *principii* specifice și anume:

➤ Cantitatea necesară de informație teoretică și activitatea practică pentru a putea utiliza argumente și dovezi sau contraargumente;

➤ Motivația de a obține cunoștințe, care se referă la capacitatea de a reflecta, de a accepta schimbarea și dorința să cunoască adevărul;

➤ Principiul comunicării în procesul de analizare a problemei, care se referă la dorința de a împărtăși ideile proprii și de a accepta alte idei;

➤ Caracterul științific, siguranță în funcționare, accesibilitatea la informație și capacitatea de a determina valoarea de informații necesare pentru formarea competenței de cercetare;

➤ Problematizarea materialului. Acest principiu este strâns legat de metode, tehnici de învățare, bazate pe problematizare [7, p. 72].

Competența de cercetare cuprinde un ansamblu de capacități necesare optimizării activității profesionale a cadrului didactic, cum ar fi:

- ✓ capacitatea de a crea un proiect științific, un studiu științific, un produs științific;
- ✓ capacitatea de a adopta un rol diferit, de cercetător;

✓ capacitatea de a comunica ușor și eficient într-un limbaj științific, de a utiliza adecvat conceptele științifice și elementele cercetării științifice;

✓ capacitatea de a manifesta creație științifică, de a adopta diferite stiluri de gândire științifică, capacitatea de a utiliza adecvat metodele cercetării științifice;

✓ capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți într-o cercetare;

✓ capacitatea de a organiza, coordona și orienta educabilii în raport cu cercetările științifice.

Competența de cercetare mai poate implica: exersarea unor tehnici de cercetare, de prezentare în perechi și individuale, precum și a celor care ar putea contribui la manifestarea cadrelor didactice ca cercetători; abilitarea educabililor cu metode și tehnici de cercetare în diferite situații de predare-învățare; proiectarea și organizarea activităților de cercetare în colaborare cu comunitatea; utilizarea metodelor științifice de cercetare, elaborarea proiectelor științifice educaționale etc.

Concluzii: *Competența de cercetare* este direct implicată în susținerea procesului educațional conform unor legități specifice și a componentelor indispensabile (*creația științifică; gândirea științifică, metodele de cercetare științifică*) și vizează măiestria cadrului didactic de a elabora proiecte de cercetare, studii educaționale, provocând reacții formative subiecților, condiția esențială fiind compatibilizarea științifică și educațională.

Bibliografie

1. Albușescu, M., Albușescu I. Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002. 124 p.
2. Antonesei, L., Popa, L.N., Labăr, A.V. Ghid pentru cercetarea educației. Un „abecedar” pentru studenți, masteranzi, profesori. Iași: Polirom, 2009. 190 p.
3. Bocoș, M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p.
4. Chelcea, S. Un secol de cercetări psihosociologice. Iași Polirom, 2002. 229 p.
5. Sanduleac, S. Formarea gândirii științifice la studenții din învățământul universitar. Monografie. Chișinău: Tipogr. Garomont Studio, 2017, 231 p.
6. Silistraru, N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2012, 100 p.
7. Шакирова, Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов. In: Педагогика, 2006, nr 9, с. 72-77
8. <https://www.scribgroup.com/management/Etapele-procesului-de-cercetar33728.p>

KNOWLEDGE ACQUIRED IN ECONOMICS THROUGH UNIVERSITY EDUCATION AND ONLINE COURSES IN 2020 AND 2021

SZABO Eva, University of Oradea, România

Rezumat. *Oferta educațională a platformelor online este foarte cuprinzătoare deoarece încearcă să satisfacă toate solicitările. Indiferent de domeniul ales, aceste cursuri sunt menite să ajute la dobândirea de noi cunoștințe sau la perfecționarea celor existente. Platforme precum Udemy, Coursera, CreativeLive, edX, Alison se caracterizează prin flexibilitate, adaptabilitate la cerințele viitorului care antrenează creativitatea, inteligența, spiritul inovator, schimbul de cunoștințe și cooperarea. În 2020 și 2021, mulți dintre studenții ale marilor universități au preferat specializările de management și contabilitate pentru construirea unei cariere mai sigure.*

Abstract. *The educational offer of online platforms is very comprehensive because it tries to satisfy all requests. Regardless of the chosen field, these courses are meant to help in acquiring new knowledge or in refining existing ones. Platforms like Udemy, Coursera, CreativeLive, edX, Alison are characterized by flexibility, adaptability to the requirements of the future that train creativity, intelligence, innovative spirit, knowledge sharing and cooperation. In 2020 and 2021, many of the university's students preferred specializations in management and accounting to build a more secure career.*

Cuvinte-cheie: *cunoaștere, educație universitară, competitivitate, dezvoltare, cursuri online*

Keywords: *knowledge, university education, competitiveness, development, online courses*

Introduction

Education is the most powerful weapon we can use to change people. The creation of a competitive society depends to a large extent on the quality of education received. In Ravit and Bîrcă's opinion, adapting to modern conditions, where new advances and technologies appear every day, has become possible only with the help of education and intelligence [13]. Sustainable development implies equal access to effective and relevant learning, so the concept of continuing education appears for the first time in the works of Thurow, Mincer and Becker. Often seen as a catalyst for positive social change, since 2000 organizations such as UNESCO, the World Bank, and the Asian Development Bank, as well as representatives of governments around the world, have made a commitment to „Education for All” at the World Education Forum. We must not forget that sustainable higher education is synonymous with student-centred education.

Research methodology

The research in this article is a quantitative type. This involves the study of national and international university curricula, as well as the analysis of 800 online courses. The approach was meant to highlight the changes after the SARS Covid-19 pandemic. The years 2020 and 2021 shows

the symbiosis between classical education and modern trends. The increasing number of online courses and participants since the start of the pandemic allows us to say that a new knowledge society is developing.

Result and discussions

As the digital world gains more and more ground nowadays, we can't help but talk about the most popular sites where online courses can be taken. This type, of course, combining innovation and competitiveness has undeniable advantages such as the opportunity to learn from experts in the field around the world, to progress at your own pace. It is often questioned whether these online courses are a more effective way to educate people than regular courses. Participating in platform courses allows us a clearer view of the pros and cons. The development of knowledge is a good and desirable thing, and the methodology used is at the discretion of each of us. The Udemy platform means lifelong learning with over 100.000 courses in various fields [17]. The Coursera platform partnership with well-known universities guarantees quality courses, which benefits more than 45 million students annually [7]. The CreativeLive platform supports the development and refinement of talent for a better life [6]. Alison platform is a synonym to the overall learning experience, rigorous delivering, understanding, and embracing the pioneering spirit that motivates others [2]. Skillshare and edX is the marketplace for creative knowledge. Since the beginning of the Covid-19 pandemic, millions of people have accessed online platform courses, being interested in economics and related courses. We must not forget that the efficiency of the acquired knowledge and its implementation is more important than the chosen course. Since the onset of the covid-19 pandemic, these courses have become an ally of students and specialists. Some focus on goals, others on specific techniques, but each wants to acquire ultrapractical knowledge appropriate to today's economy. Eager to become better and useful, the centres are constantly adjusting training to the needs of students. Platforms like Udemy, Coursera, CreativeLive, edX, Alison are characterized by flexibility, adaptability to the requirements of the future that train creativity, intelligence, innovative spirit, knowledge sharing and cooperation. Coursera, the most powerful educational portal, has negotiated with The American state to have some of the portal's courses credited by the public education system. During the negotiations also mattered the partnership with renowned universities such as Yale University, Stanford University, Princeton University, George Washington University, National Autonomous University of Mexico, University of Zurich, and the University of Tokyo. Certificates issued to online platform learners by the end of 2021 have gained recognition from the business community. The Skillshare platform is an American modern marketplace for knowledge, and the main course categories include creative arts, design, entrepreneurship, lifestyle, and technology. A creative platform that knows very well the needs of the young generation, Skillshare, equal to a force for growth, change, and discovery in people's lives.

The contribution of online platform courses to the development of knowledge, based on the author research.

<i>Course topics in the Economics category</i>	<i>The contribution of the courses:</i>
<u>Banking</u>	Understanding the large banking industry; wealth management; mobile banking; online financial institutions challenges; the currency system.
<u>Behavioural Economics</u>	Emotional and psychological influences on decision-making; the theories behind why people make certain economic decisions.
<u>Bitcoin</u>	Blockchain and virtual currencies; digital assets; the crypto industry.
<u>Blockchain</u>	Encrypting and decrypting content; data is sensitive or targeted by hackers for unauthorized duplication or other fraudulent activity; data integrity and user authentication.
<u>Business Administration</u>	Business's performance, decisions, and organization; excellent problem-solving skills.
<u>Cash Flow Analysis</u>	Understand its current health and build a foundation for future investing activities.
<u>Circular Economy</u>	Better resource management reduces our impact and creates more sustainable business models.
<u>Corporate Finance</u>	Financing and value of corporations including capital allocation, asset financing and increasing value for shareholders; managing capital, analysis of potential mergers and acquisitions and determining dividends paid to shareholders.
<u>Cost Accounting</u>	The foundations of accounting; cost control and financial statements; contribution margins, and labour costs.
<u>Cryptocurrency</u>	Cryptocurrency as business skill; virtual currencies; business world built around open source.
<u>Cryptography</u>	Advanced encryption standards; security within computer systems; maintaining data integrity.
<u>Econometrics</u>	Understanding economic relationships; mathematical edge; analysis and statistical tools for understanding real-world data.
<u>Economic Policy</u>	Economic growth and prosperity for poor societies; political, social, and economic processes; national and local economic development.
<u>Entrepreneurship</u>	Business opportunities whether it's for a small or large business, family-owned or venture-backed, or a social media entrepreneurship venture; discover innovative products, understand economic development, learn about financial risk, and how to assess opportunities.
<u>Finance</u>	Individual or household financial management; personal asset management, credit card debt management, saving for retirement and budgeting for household expenses, school, mortgage payments.
<u>Financial Analysis</u>	Financial reports, trend analysis, and how to use various tools to predict future performance.
<u>Financial Literacy</u>	Foundational concepts in risk management; money management, financial planning, and retirement savings for individuals.
<u>Fintech</u>	Customer-facing solutions; trends in alternative finance.
<u>Game Theory</u>	Make decisions and interact with others to achieve goals in both cooperative and non-cooperative situations.

<u>Globalization</u>	Growth in commerce between countries, fueled by improvements in technology and communication; more efficient modes of transporting goods and services.
<u>Investing</u>	Investment strategy; investment banking; sustainable development.
<u>Investment Banking</u>	Comprehensive understanding of different aspects of capital markets, including things like initial public offerings, bonds and equities, and credit derivatives.
<u>International Trade</u>	Transactions between countries involving the exchange of goods and services; social, political, economic, and institutional factors that impact international trade and the business environment of countries.
<u>Macroeconometric Forecasting</u>	The statistical models and model evaluation methods in macro econometrics; real indicators of growth and recession.
<u>Macroeconomics</u>	The total goods and services produced, economic growth, total income, total consumption, employment rate, inflation, interest rates, and overall pricing.
<u>Managerial Economics</u>	Solid business strategy; market conditions, supply and demand, and competitive pressures.
<u>Microeconomics</u>	Business level; consumer theory and utility.
<u>Personal Finance</u>	Proper management of money and other forms of wealth; financial planning knowledge.
<u>Political Economy</u>	How government policies influence economic outcomes.
<u>Public Economics</u>	Healthcare to labour supply, government policies; tax system and different theories on regulatory policy.
<u>Risk Management</u>	Risk analysis and management; the difference between financial and business risks; cybersecurity risk management.
<u>Stocks</u>	Analysing different stocks; how stock prices are affected by both local and world events.
<u>Taxes</u>	Income tax, state tax and federal tax, or business tax; the internal revenue service (IRS); income tax returns.
<u>Trading</u>	Trading strategy; market trends, evaluating stocks, and understanding the data; comprehensive trading strategy.
<u>Tourism Management</u>	The hospitality industry, especially international tourism; revenue management for seasonal tourism; sustainable tourism; the challenges of operating beyond borders.

Important professional knowledge acquired in 2020 and 2021 in the specializations of Accounting and Management Information Systems at major universities has become: identification and registration of economic transactions in the accounting of the entity/organization; using computer resources in the financial; accounting area; processing information for the compilation of reports of financial accounting and/or tax; determination and interpretation of economic and financial indicators; carrying out specific operations of financial - accounting control. Management specializations provided students with the followings: depth analysis, synthesis and use of economic information to substantiate decisions within organizations; operational summaries, reports and complex studies necessary for the management of the organization using ICT; design and application of strategies and policies in the field of human resources management; service management,

marketing activity management; elaboration and implementation of complex projects by using specific concepts and methods for systemic analysis, synthesis and implementation of economic and social processes; evaluation and diagnosis of the internal and external environment of the organization, efficient relationship with different categories of institutions and organizations; coordinating professional teams; substantiation and assumption of economic strategies, in conditions of responsibility and autonomy. A popular specialization course in 2011 was the Project Evaluator where the participants acquired the following knowledge: organizing the evaluation process; project evaluation techniques; validation of the project evaluation; providing technical assistance for project evaluation. The GDPR: Responsible for Personal Data Protection course has been of great interest because practically life has moved into the digital world and people's data has become more vulnerable. Acquired professional skills through the course: informing the organization and data subjects of their rights and obligations under the legislation on the protection of personal data; monitoring how the organization complies with the legislation on the protection of personal data and the specific standards to which the organization has adhered; issuing recommendations and providing specialized assistance to the organization regarding the interpretation and application of legislative provisions on the protection of personal data; managing the relationship with the supervisory authority in the field of personal data protection; compliance with the principle of objectivity in the field of personal data protection; ensuring and managing the register of personal data processing; management and coordination of human, financial, technical resources necessary for the performance of tasks and activities specific to the field of personal data protection; analysis and assessment of the risks of personal data processing.

Conclusions. With each passing day, a practical education anchored in the reality of the moment is gaining more and more ground. The digital world is becoming crucial in enhancing professional capacities. Most of the "trainers" are university teachers, so the structure of these courses is very similar to the university ones thus guaranteeing quality. Among the advantages of online courses, we can mention learning from anywhere, being more affordable, and anonymity. Among the disadvantages are less social interaction, online courses need a lot of self-discipline and self-motivation, technology issues that can prevent learning, and finally, study time and personal time clashes. Many of the students, in 2021 preferred management and accounting specializations for building a safer career.

Bibliography

1. Agarwal, R., Day, A. E., The impact of the Internet on economic education. The Journal of Economic Education, 1998, 29 (2), pp. 99-110.
2. Alison platform, <https://alison.com/>, accessed on 13.12.2021.

3. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) - <http://www.bme.hu/>, accessed on 01.05.2021.
4. Calmuțchi, L., Melentiev, E. Educația și cercetarea–factori principali în implementarea procesului dezvoltării durabile. Acta et Commentationes Exact and Natural Sciences, 2017, 3(1), pp. 52-59.
5. Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. Human Behavior and Emerging Technologies, 2021, 3 (3), pp. 357-365
6. CreativeLive, <https://www.creativelive.com/>, accessed on 3.01.2022.
7. Coursera, <https://www.coursera.org/>, accessed on 6.01.2022.
8. Debreceni Egyetem, <https://unideb.hu/hu>, accessed on 29.04.2021.
9. edX, <https://www.edx.org/>, accessed on 4.01.2022.
10. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), <https://www.elte.hu/>, accessed on 14.05.2021.
11. Hatos Adrian, Riding the Wave. Social Science Curriculum and Teaching in Higher Education in an Age of Crisis, Presa Universitară Clujeană, 2015, p. 11-20
12. Pécsi Tudományegyetem, <https://pte.hu/hu>, accessed on 6.05.2021
13. Ravit, A., Bîrcă, I., Rolul formării profesionale ca resursă economică, 2019.
14. Sorbonne University, <https://www.sorbonne-universite.fr/en>, accessed on 5.10.2021.
15. Skillshare, <https://www.skillshare.com/>, accessed on 4.01.2022.
16. The University of Edinburgh, <https://www.ed.ac.uk/>, accessed on 6.10.2021.
17. Udemy, <https://www.udemy.com/>, accessed on 3.01.2022.
18. University of Oradea, <https://www.uoradea.ro/Universitatea+din+Oradea>, accessed on 4.01.2022.
19. University of Oslo, <https://www.uio.no/english/>, accessed on 27.12.2021.
20. University of Oxford, <https://www.ox.ac.uk/>, accessed on 26.12.2021.

REGLAREA AFECTIVĂ
ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL – PREMISE PRACTICE
VRABII Violeta, doctor în psihologie, Institutul de Științe ale Educației,
Republica Moldova

Rezumat. *În situația crizei pandemice tot mai multă atenție acordăm reglării afective. Reglarea afectivă ca direcție ce controlează, modifică, redirecționează reacția comportamentului dezechilibrat. Exersarea afectivă prin activități și exerciții practice va contribui la menținerea echilibrului afectiv. Astfel, schimbările din societate determină ca personalitatea să aibă o bună capacitate de adaptare prin reglarea afectivă în procesul educațional.*

Cuvinte-cheie: *procese afective, reglare afectivă, reglare emoțională, activități și exerciții practice.*

Summary. *In the period of the pandemic crisis, we are paying more and more attention to emotional regulation. Affective regulation as a direction that controls, modifies, redirects the reaction of unbalanced behavior. Affective practice through hands-on activities and exercises will help to maintain emotional balance. Thus, social changes determine the personality to develop a good ability to adapt through emotional regulation in the educational process.*

Keywords: *affective processes, affective regulation, emotional regulation, activities and practical exercises.*

În contextul situație de criză pandemică, important este ca subiectele abordate în lucrarea de față să contribuie la reglarea afectivă în procesul educațional, pentru a face față dezechilibrului emoțional, asociat acestei perioade.

Kaslow (2020) atestă că programele pe tema stresului trebuie să fie focalizate pe răspunsurile emoționale cauzate de pandemie, să sprijine abilitățile de a face față stresorilor cauzati de pandemie pe termen scurt, mediu și lung, să promoveze recunoașterea semnelor și simptomelor psihologice ale stresului și să identifice *resurse pentru intervenții de sprijin emoțional* și comportament sănătos [Apud 3, p. 370].

În atare context, personalitatea este un factor de modelare a comportamentului. Aceasta ne permite să reacționăm în moduri diferite, care ne sunt naturale, în funcție de circumstanțele în care ne aflăm. Deoarece componenta afectivă a personalității nu se epuizează în emoțiile de moment, ci dimpotrivă, ea are o consistență și durabilitatea în timp, fapt care permite constituirea unor adevărate profiluri emoționale.

Procesele afective au un rol important în susținerea energetică a activității. Astfel, dacă procesele cognitive furnizează imagini, concepte, idei, cele afective furnizează energia necesară formării și operării cu aceste produse psihice. Ele potențează și condiționează acțiunea, „regizează”

schimburile cu ambianța, permițând stăpânirea ei. Chiar și situațiile stresante sau frustrante, dacă au o intensitate moderată, ajută persoana să se adapteze mai bine ambianței și solicitărilor ei. Frustrarea se asociază nu doar cu conduitele agresive, represive, ci și cu conduite orientate spre creație, performanță, autorealizare.

Un număr tot mai mare de cercetători în domeniul educației recunosc faptul că la sfârșitul anilor de școală, absolvenții sunt mai des nepregătiți pentru a face față provocărilor vieții de fiecare zi atât la nivel personal, cât și ca membri ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. În același context, cadrele didactice, cât și părinții trebuie să fie modele ce inspiră echilibru și adaptabilitate. Iar reglarea inteligentă a emoțiilor constituie o premisă practică în reglarea afectivă a personalității.

În acest context, educația afectivă în școli trebuie să urmărească și obiective de a pregăti subiecții educaționali pentru a se adapta eficient provocărilor personale, profesionale, sociale.

Prin urmare, *reglarea afectivă* în procesul educațional reprezintă o direcție constructivă ce va controla, modifica și redirecționa reacția comportamentală pentru a permite persoanei să funcționeze echilibrat și adaptativ în situații emoționale/afective, generate de crize, provocări.

În această ordine de idei, *reglarea emoțiilor* este parte a procesului de generare a emoțiilor, arătând că emoțiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoțiile și procesul de reglare a lor se petrec la același nivel cerebral și în același timp [Apud 4].

Astfel, activitățile și exercițiile expuse vor facilita dezvoltarea și reglarea afectivă a personalității. Deoarece, personalitatea reprezintă totalitatea valorilor, scopurilor, trăirilor și efectelor pe care le provoacă, în ansamblu, fizicul și intelectul. Expunem spre inspirație:

Activități și exerciții practice de exersare emoțională

Scopul: dezvoltarea și exersarea reglării afective.

Obiectivele: stabilirea complexelor de activități și exerciții; realizarea practică; schimbul de experiențe și extinderea exersării emoționale.

ACTIVITATEA 1. Desenul sentimentelor

Obiective: • Dezvoltarea capacității de exprimare a sentimentelor, trăirilor; • Creșterea stimei de sine, autocunoașterea și autocontrolul.

Procedura: Copiii sunt așezați la masă. Fiecare dintre ei primește o coală de hârtie. Se alege patru melodii care exprimă sentimente ca bucuria, tristețea, furia și frica. Înainte de a asculta muzica, copiii sunt rugați să fie atenți și în timp ce ascultă muzica să deseneze pe coală ceea ce simt în acel moment. La sfârșitul exercițiului fiecare copil își va descrie desenul.

ACTIVITATEA 2. Vânătoarea de oameni

Obiectiv: • Să înțeleagă că fiecare dintre noi are ceva unic.

Procedura: Copiii vor pleca într-o expediție de „Vânătoare de oameni” pentru a afla câte ceva despre colegii lor. Se vor plimba prin clasă, observându-și colegii și descoperindu-i pe aceea care au caracteristicile scrise pe planșă. Vor reveni la loc, în urma unor discuții vor nota câte un nume în dreptul fiecărei caracteristici. Sarcina învățătorului: Ajutați copiii să înțeleagă că a fi diferit nu ne face mai buni sau mai răi, ci doar unici. Are ochii căprui. Are cel puțin un pistrui. Îi lipsește un dinte. Este cel mai înalt din clasă. Este cel mai mic din familie. Îi place să rezolve probleme. Îndrăgește animalele. Este născut în aceeași lună cu dna învățătoare. Locuiește pe strada școlii. Poate să stea într-un picior 10 secunde. Are acasă unul sau mai multe animale. Îi place să citească mult.

ACTIVITATEA 3. Cine sunt eu?

Obiective: • Autocunoașterea și dezvoltarea autocontrolului; • Stabilirea limitelor între spațiul personal și cel social.

Procedura: Rugăm copiii să închidă ochii, să se proiecteze în propriul spațiu și să-și imagineze că sunt tufe de trandafiri. Pe fundalul unei muzici de relaxare, le oferim copiilor mai multe situații, ei alegând ceea ce li se potrivește mai bine. De exemplu: Ce fel de tufă de trandafiri ești tu? Ești una foarte mică sau foarte mare? Ești înflorită? Ai frunze? Cum arată? Ai spini? Unde te afli? Are cineva grijă de tine?

Copiii nu vor verbaliza răspunsul la aceste întrebări. Apoi, le cerem copiilor să deschidă ochii când sunt gata. Le oferim o foaie de hârtie și creioane colorate și îi rugăm să-și deseneze tufa de trandafiri. După terminarea desenelor, copiii sunt rugați să-și prezinte tufa de trandafiri și să povestească despre ea.

ACTIVITATEA 4. Poster cu oameni

Obiectiv: • Să învețe că oamenii au multe calități și caracteristici diferite.

Procedura: Fiecare elev va primi un „Poster cu oameni”. Vor trebui să deseneze imagini pentru a ilustra ceva din ceea ce au ei special timp de 15 minute. La sfârșit, fiecare va împărtăși colegilor ceea ce au desenat. Sarcina învățătorului: oamenii însumează calități diferite și schimbătoare și nu ne putem identifica doar printr-o singură calitate.

Ceva ce îți place să faci, ceva ce nu îți place să faci, ceva special despre tine, ceva la care te pricepi.

ACTIVITATEA 5. Pot să fac, nu pot să fac

Obiectiv: • Să învețe că oamenii au atât puncte slabe cât și domenii în care sunt foarte competenți.

Procedura: Profesorul explică elevilor că există domenii în care oamenii se descurcă și domenii în care oamenii nu reușesc. Va citi de pe planșa diverse activități, elevii având obligația de a se ridica când aud o activitate pe care o pot face. Se notează numele celor care sunt în picioare urmând discuții cu întrebări de personalizare.

Sarcina profesorului: Este important să pună accent pe faptul că fiecare are puncte tari și puncte slabe și că e normal să putem face doar anumite lucruri.

Să deseneze _____

Să își scrie numele _____

Să spună literele alfabetului _____

Să cunoască tabla înmulțirii _____

Să călărească un cal _____

Să vorbească o limbă străină _____

Să conducă o mașină _____

ACTIVITATEA 6. Roata emoțiilor

Obiectiv: • Să își dezvolte vocabularul referitor la emoții.

Procedura: Se prezintă roata emoțiilor. În timpul jocului un elev va învăța brațul roții și, când acesta se oprește la o emoție, va încerca să explice ce înseamnă și să exemplifice cu un moment din viața lui în care s-au simțit în acel fel. *Sarcina profesorului:* Să se insiste pe emoții pozitive și negative pentru a explica cu claritate ce înseamnă o emoție.

ACTIVITATEA 7. Exprimă-te!

Obiectiv: • Să înțeleagă că este bine să ne exprimăm emoțiile.

Procedura: Se scriu pe tablă un șir de emoții pentru a le reaminti elevilor. Li se distribuie pungi de hârtie și fâșii de hârtie. Trebuie să scrie pe foaia de hârtie un sentiment pe care l-au simțit și nu l-au spus nimănui, să scrie emoția respectivă și să introducă fâșia în pungă. Iar emoțiile pe care le-au simțit și pe care nu le-au ascuns să le scrie în exteriorul pungii (emoții pozitive). La sfârșit să dea exemple de emoții pe care le țin pt. ei și exemple de emoții pe care le împărtășesc celorlalți.

Sarcina învățătorului: Să pună accent pe efectele negative care pot să apară când emoțiile sunt interiorizate. Este bine să-și exteriorizeze emoțiile [Apud 2, p. 96].

Pentru a ne gestiona mai bine emoțiile, a nu avea comportamente impulsive, care mai apoi să le regretăm este foarte important să cunoaștem și să aplicăm câteva strategii eficiente de reglare emoțională. Unele din ele ar fi: modificarea situației, distragerea atenției, observarea și descrierea emoției, reevaluarea situației, restructurarea gândurilor, acceptarea, automonitorizarea emoțională, controlul impulsului. În același context, expunem unele *exerciții ce vor contribui la exersarea emoțională:*

Restructurarea gândurilor: spre exemplu, când ni se pare că un elev sau un coleg se uită urât la noi și interpretăm drept dovadă că acea persoană nu ne place. Ce dovezi obiective avem în acest sens? Poate acea persoană este obosită sau și-a amintit de o experiență neplăcută din viață. Sunt atâtea explicații posibile, de ce am alege-o anume pe cea negativă? Așadar, este foarte important să avem o

atitudine critică față de aceste gânduri și interpretări și să nu ne comportăm ca și cum ele ar fi descrieri fidele ale realității.

Acceptarea: de exemplu, când profesorul trece printr-o despărțire, sau a pierdut pe cineva drag este normal să simtă emoții de tristețe, furie, gelozie, care se pot răsfrânge și asupra elevilor. Dacă nu acceptăm aceste emoții ci le evităm sau ne luptăm cu ele pentru a le inhiba, atunci timpul necesar vindecării va fi mai lung și experiența mai neplăcută. Acceptarea înseamnă să ne acceptăm pe noi cu toată gama largă de emoții. Prin tehnica acceptării nu vedem lucrurile în termeni de bun sau rău, ci le luăm ca atare.

Observarea și descrierea emoției: Atunci când unii elevi reacționează mai agresiv în raport cu colegii săi, încercăm să analizăm emoția prin acordarea întrebărilor: Care a fost evenimentul declanșator? Ce am simțit în corp în momentul respectiv? Ce expresie facială am avut? Care a fost tonalitatea vocii? Ce limbaj verbal și nonverbal am utilizat? Cum ne-am comportat după? Această tehnică ne poate ajuta să ne separăm de emoția pe care o simțim, să ne detașăm puțin de ea, încât apoi să putem gândi la rece.

Tehnica cercului de gumă: în cazurile de supărare, furie, agresivitate, excitabilitate emoțională oferim elevului un cerc (covrig) de gumă, după ce va lucra cu acest cerc se va detașa de la starea sa emoțională, prin sustragerea atenției și concentrarea asupra acestui exercițiu fizic.

Tehnica RAI: Răspunde–Aruncă–Întreabă. Atunci când copiii sunt oboșiți sau un pic distrați, utilizăm această tehnică cu ajutorul unei mingi mici sau a unui ghem de lână. Profesorul acordă o întrebare, aruncă ghemul unui elev, acela răspunde; ulterior elevul respectiv va arunca ghemul altui elev acordându-i o întrebare. Putem acorda întrebări referitoare la tema de referință sau întrebări personale pentru a degaja atmosfera în clasă.

Reducerea intensității prin tehnici de relaxare (respirație, meditație)

Relaxarea este una dintre cele mai importante, și în același timp disponibile metode de menținere și reglare a stabilității emoționale în situații de stres. Controlul conștient al tonusului fizic și mintal consolidează echilibrul fizic, mintal și emoțional, eliberează de emoțiile negative acumulate și oferă o stare de armonie între fizic și emoțional-mintal. Un rol extrem de important îl are respirația.

Tehnica respirației profunde este una dintre cele mai eficiente în calmarea emoțiilor foarte puternice (anxietate, furie). Acționează prin distragerea atenției și scăderea indicilor fiziologici.

Implică: 1. inspir lent, profund, din abdomen (3-5 sec.) 2. menținerea respirației (3-5 sec.) 3. expir lent (3-5 sec.) Se repetă de circa 10 ori.

Tehnica de relaxare „7 lumânări” (individual sau în grup, inclusiv în timpul orelor)

Favorizează relaxarea prin îndepărtarea rapidă a tensiunii fizice și psihoemoționale. Poziție comodă, ochii închiși. Respirația adâncă și egală. Ne imaginăm că la 1m în fața noastră se află 7 lumânări care

ard. Inspirăm lent și cât mai adânc și suflăm în direcția unei lumânări, expirând tot aerul din plămâni. Repetăm cu restul lumânărilor. Revenim încet, păstrând starea de liniște și după deschiderea ochilor.

Alegerea sau modificarea situației în care ne implicăm sau le evităm în limita posibilităților. Alegem să ne implicăm într-o activitate relaxantă care ne oferă emoții pozitive sau evităm unele momente care ne provoacă emoții neplăcute. La fel, putem modifica anumiți factori asupra cărora deținem controlul pentru a reduce impactul emoțional a situației create.

Observarea și descrierea emoției. Conștientizarea experiențelor emoționale trăite prin observare și descriere, ne ajută să reglăm mai bine emoțiile. Analizând elemente precum: evenimentul declanșator, interpretările și presupunerile de moment, modificările fiziologice, limbajul nonverbal, efectele de după declanșare etc. ,putem să ne separăm de emoția simțită pentru a putea analiza obiectiv situația.

Pentru cei mai mici, o deosebită importanță în formarea abilităților de autoreglare afectivă o au **jocurile motrice**. Jocurile de grup (semaforul, statuile, secvențele motorii) încurajează socializarea, răbdarea, amânarea recompense, având ca rezultat îmbunătățirea auto-controlului.

Tehnica „Emoțiile mele” [1, p. 49].

Scopul: Dezvoltarea capacității de recunoaștere a propriilor emoții; rolul emoțiilor constructive și distructive pentru activitate, sănătate.

Descriere: Participanții sunt rugați să noteze pe o foaie emoțiile care-i copleșesc cel mai frecvent. Li se explică, apoi, ce înseamnă emoții funcționale și disfuncționale, care este diferența dintre ele și emoțiile negative/pozitive. (Se aduc câteva exemple cu referire la caracterul situațional). Sunt rugați, apoi, să împartă foaia în jumătate și pe dreapta să scrie emoțiile constructive, iar pe stânga – cele distructive. Sunt invitați, apoi, să reflecteze asupra felului în care emoțiile de pe fiecare parte a foii le influențează starea de sănătate (fizică, mentală) pe termen scurt sau lung. Cei care doresc pot să relateze deducțiile făcute sau propriile trăiri, experiențe.

Semnificații: Ținând cont de contextul sociocultural, precum și de principiile educaționale cu care au crescut actualii învățători, este lesne de presupus (și chiar a fost constatat în practică) că mulți dintre noi nici măcar nu-și pot recunoaște bine unele emoții și nici nu le pot descrie exact. De multe ori am fost învățați să ne ascundem, refulăm, să inhibăm propriile trăiri. Reglarea emoțională este mai curând axată pe criterii biologice sau învățată prin imitare (vizualul și auditivul sunt programatori foarte puternici). Nici la capitolul „moștenire culturală” nu stăm mai bine, să ne amintim capodoperele folclorului nostru baladele Miorița, Meșterul Manole sau renumitul proverb „Capul plecat sabia nu-l taie” de pe timpurile când țara noastră nu era decât „o punte de trecere”. Sunt principii deloc de neglijat, care, treptat, fără a fi conștienți de ele, s-au infiltrat în profilul psihologic al neamului nostru (evoluționist vorbind), influențându-ne cognițiile, modalitățile de gestionare a emoțiilor. Așa cum ne-a arătat activitatea practică, unii dintre participanți au fost, la început, sceptici

cu referire la psihosomatică și nu prea înțelegeau, spre exemplu, care ar putea fi legătura dintre stres și tensiunea arterială. În acest scop, am prevăzut tehnicile „Gheață și flăcări”, „Controlul pulsului”, „Controlul respirației” (descrise anterior).

Tehnica „Jurnalul emoțiilor”*

Notă: Se propune grupului îndeosebi în cazul în care la tehnica „Emoțiile mele” au demonstrat un nivel scăzut al înțelegerii propriilor emoții și abilități reduse de descriere a lor.

Scopul: Cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții. Conștientizarea importanței „ecologiei emoționale” în viața fiecăruia. Tehnica dată presupune comutarea atenției spre realitatea interioară a fiecăruia, conștientizarea trăirilor pozitive sau negative și acceptarea lor fără a le nega.

Descriere: Li se propune participanților, pe parcursul la o lună, să noteze, în fiecare zi, emoțiile pe care le-au simțit. Atunci când este posibil, să înțeleagă legătura lor cauzală sau intensitatea trăirilor emoționale în funcție de durata lor. La fel, pot încerca să descrie cum felul emoțiilor resimțite a influențat activitatea desfășurată sau propria stare fiziologică. O modalitate interesantă și foarte eficientă este și asocierea emoției cu o pată colorată (acuarelă) de dimensiuni și forme diferite. Se clarifică toate întrebările participanților, oferindu-se informații despre „ecologia emoțională”.

Semnificații: Dezvoltarea stabilității emoționale necesită, în primul rând, cunoașterea, deosebirea, înțelegerea propriilor stări emoționale. Este o primă condiție obligatorie în optimizarea stabilității emoționale.

Concluzii: Școala de astăzi tot mai mult repune accentele de la dimensiunile cognitive de educație/învățare spre cele afective. Astfel, conștientizăm rolul reglării afective a subiecților implicați în procesul educațional, deoarece componenta afectivă a personalității nu se epuizează în emoțiile de moment, dimpotrivă, ea are o consistență și durabilitatea în timp.

În consecință, aria învățării emoționale se dezvoltă actualmente pe baza cercetărilor în domeniul respectiv, cel al noilor teorii privind natura emoțiilor și a inteligenței în relație cu succesul.

Provocările societății contemporane ne fac mai vulnerabili și dezechilibrați, astfel, pentru a menține stabilitatea emoțională se impune folosirea inteligentă a emoțiilor. Teoriile moderne despre inteligență s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, este într-o permanentă dezvoltare.

Prin urmare, schimbările din societate solicită o bună capacitate de adaptare a persoanei la mediu care se poate realiza doar dacă se înțelege rolul extraordinar pe care îl are dezvoltarea și reglarea emoțională.

În acest sens, reglarea emoțională este la fel de importantă ca și igiena fizică și cea personală. Este primordial să-i învățăm pe copii să-și înțeleagă și gestioneze emoțiile și reacțiile: oricare ar fi emoțiile, ele sunt normale și folositoare; ele sunt temporare. În același context, copilului nu trebuie să-i fie rușine sau teamă de emoțiile personale, deoarece lucrurile se vor schimba, ei le vor putea

depăși, dacă vor fi hotărâți să facă aceasta. În final, e bine să înțelegem că toate emoțiile se transformă cu timpul, asta e natura lor. E foarte important să avem răbdare înainte de a acționa. Intensitatea emoțională se diminuează cu timpul, nu acționăm în grabă.

Intervenția psihosocială eficientă va forma/dezvolta la copii comportamente adecvate situațiilor de dezechilibru emoțional. Astfel, dezvoltarea și reglarea emoțională realizată pe tot parcursul vieții este o premisă eficientă pentru comportamentul echilibrat al persoanei.

Bibliografie

1. Cerlat, R. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Editura „Lyceum”), 2018. 96 p. ISBN 978-9975-48-129-8.
2. Patrașcu, D.; Tocan, M. (coord.). Copii fericiți – adulți de succes. Inteligența emoțională se învață. București: Editura „Sfântul Ioan”, 2017. ISBN 978-606-8860-46-6.
3. Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Ghid pentru profesorii consilierii școlare. Volumul III. București, 2020. [citat 02.01.2021]. Disponibil:
http://educatiacontinua.edu.ro/upload/Ghid%20consilieri%20scolari%20Invatamant%20Diceal%20_%20vol%20III.
4. Tîrcă, A. Management educațional. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Modulul 7. București, 2011.