

**MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL:
REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE**

**Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a V-a
25-26 aprilie, 2024**

**EDUCATIONAL MANAGEMENT:
ACHIEVEMENTS AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES**

**Materials of the V-st International Scientific Conference
April 25-26, 2024**

BĂLȚI, 2024

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

„ALECU RUSSO” BALTI STATE
UNIVERSITY



FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS



CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

DEPARTMENT OF
EDUCATIONAL SCIENCES



MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL: REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

**Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a V-a
25-26 aprilie, 2024**

EDUCATIONAL MANAGEMENT: ACHIEVEMENTS AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES

**Materials of the V-st International Scientific Conference
April 25-26, 2024**

BĂLȚI, 2024

CZU 37(082)=00

M 20

Coordonator: Tatiana ȘOVA, conf. univ., dr. în pedagogie

**Recomandat spre publicare de
Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
din 2 mai 2024 (proces-verbal nr. 8)**

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

Comunicările prezentate au vizat următoarele direcții tematice:

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

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

Comitetul de organizare

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

„Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, conferința științifică internațională (5; 2024; Bălți). Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare : Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 5-a, 25-26 aprilie, 2024 = Educational Management: achievements and the development perspectives: Materials of the 5th International Scientific Conference, April 25-26, 2024 / coordonator: Tatiana Șova. – Bălți : [S.n], 2024(CEU US). – 368 p.: fig. color, tab. – Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale educației. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom, engl., rusă.– Ref.erințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-50-336-5 (PDF).

**© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2024
ISBN 978-9975-50-336-5 (PDF).**



COMITETUL ȘTIINȚIFIC

- **GAȘIȚOI Natalia**, rector, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PRITCAN Valentina**, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PĂDUREAC Lidia**, prim-prorector pentru activitatea didactică, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **ȘOVA Tatiana**, decană, conferențiară universitară, doctor, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BEȚIVU Aurelia**, conferențiară universitară, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BOROZAN Maia**, profesor universitar, doctor habilitat, șefa Secției Cercetări și Inovații Pedagogice, Institutul „Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **CURTEVA Oľana**, decană, conferențiară universitară, doctor, Facultatea de Cultură Națională, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova
- **ROTARU Ioana Corina**, doctor, profesoară, grad didactic unu, Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași, România
- **MOTFOLEA Dana-Maria**, profesoară de limba engleză, Școala Gimnazială Piatra Șoimului, Neamț, România
- **ЗАЙЦЕВ Игорь**, доцент, кандидат педагогических наук, Государственное Учреждение Образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь

COMITETUL DE ORGANIZARE

- **GAGIM Ion**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PERETEATCU Maria**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **SACALIUC Nina**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **CIOBANU Lora**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **ȚURCAN Lilia**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **COTOS Ludmila**, conferențiară universitară, doctor, responsabilă pentru activitatea științifică la Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BEJAN Angela**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BRIȚCHI Aliona**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **GÎNJU Tatiana**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PANCO Tatiana**, conferențiară universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **RUSOV Veronica**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **POSTOLACHI Iulia**, lectoră universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PUTINĂ Dorina**, asistentă universitară, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **FOCA Eugenia**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PAIUL Irina**, asistentă universitară, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **URALOV Ozodjon**, university assistant, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan

**IMPACTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ASUPRA CONSOLIDĂRII
CAPACITĂȚILOR INSTITUȚIONALE
THE IMPACT OF EDUCATIONAL PROJECTS ON THE CONSOLIDATION OF
INSTITUTIONAL CAPACITIES**

***Emilia CUCURUZAC, directoare, grad managerial unu, grad didactic superior,
Grădinița-creșă incluzivă „Guguță”, Ungheni, Republica Moldova***

Rezumat: *Articolul de față abordează impactul proiectelor educaționale asupra consolidării capacităților instituționale la nivelul unității școlare. În acest scop sunt evidențiate rezultatele proiectelor educaționale care au fost implementate cu succes în Instituția Publică Grădiniță-creșă incluzivă „Guguță”, mun. Ungheni. Relevanța proiectelor s-a măsurat cu ajutorul sistemului de criterii SMART, ce derivă din cuvintele englezești Specific, Measurable, Available, Relevant, Timebound.*

Cuvinte-cheie: *managementul proiectelor, proiecte educaționale, producerea schimbării, capacități instituționale, relevanța proiectelor*

Abstract: *This article addresses the impact of educational projects on the consolidation of institutional capacities at the school unit level. For this purpose, the results of the educational projects that were successfully implemented in the Public Institution "Guguță" inclusive kindergarten-nursery, Ungheni municipality, are highlighted. The relevance of the projects was measured using the SMART criteria system, which derives from the English words Specific, Measurable, Available, Relevant, Timebound.*

Keywords: *project management, educational projects, change production, institutional capacities, the relevance of the projects*

Conceptul de „proiect” provine din latinescul „projicere” care semnifică „a arunca înainte”, definiție care sintetizează formularea obiectivelor principale.

Ce este un proiect? Autorii V. Bulat, M. Roșcovan, M. Pântea și V. Miron îl definesc astfel: un set de *activități* care derulează conform unui plan, acoperite financiar de donatori pentru a realiza un anumit scop și a obține anumite rezultate într-o perioadă anumită de timp care au drept scop producerea unei schimbări în sistemul educațional [2].

În activitatea de planificare a proiectelor în instituțiile de educație timpurie se ține cont de elementele caracteristice ale unui proiect educațional:

- Rezumatul proiectului;
- Descrierea parteneriatului și a echipei de management al proiectului;
- Descrierea obiectivelor și activităților proiectului;
- Planul financiar al proiectului;
- Impactul, continuitatea, durabilitatea;
- Beneficiarii;
- Grupul-țintă;
- Arborele de probleme [3].

Rezumatul proiectului cuprinde:

- titlul proiectului și eventual acronimul;
- cuvintele-cheie (de obicei, maximum cinci);



- durata proiectului (exprimată în luni);
- programul sau domeniul căruia i se subscrie proiectul;
- promotorul proiectului;
- scopul proiectului și justificarea necesității proiectului;
- prezentarea succintă a stadiului actual al problematicei;
- obiectivul central al proiectului (scopul) și (de obicei) trei obiective principale;
- descriere scurtă a activităților principale ale proiectului;
- rezultatele pe termen scurt/lung care trebuie să fie ușor de evaluat;
- grupul sau grupurile-țintă precum și posibiii beneficiari ai rezultatelor proiectului;
- impactul proiectului;
- costurile estimate: costurile totale și/sau cofinanțări /posibilități de autofinanțare [4, 5].

După elaborarea proiectului, activitatea echipei manageriale este focalizată pe identificarea și aplicarea strategiilor, metodologiilor și pe modalitățile organizatorice de implementare a acestora. Tot acest demers poate fi transpus prin sintagma „managementul de proiect” care pune în valoare competențele cognitive, metodologice și operaționale ale celor responsabili sau activitatea managementului care desemnează totodată și tipurile de acțiuni specifice ale managerilor [1].

Sintetizând referințele din literatura de specialitate, se pot schița următoarele note definitorii ale managementului de proiect: managementul de proiect se poate defini ca o strategie managerială de implementare, coordonare, monitorizare și evaluare continuă. Acesta urmărește o reglare operativă a produselor manageriale, în vederea realizării la un nivel înalt de performanță a obiectivelor strategice, tactice și operaționale.

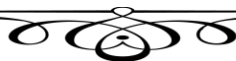
Începând cu anul 2012 în Grădinița-creșă incluzivă „Guguță” s-au implementat 33 proiecte dintre care:

- 5 internaționale;
- 5 naționale;
- 6 finanțate de Fundația Comunitară Ungheni;
- 13 finanțate din sursele proprii;
- 4 proiecte educaționale cu parteneri din România.

Impactul *Proiectelor educaționale cu finanțare internațională* („Educație, Dezvoltare, Integrare” finanțat de *Fundația Janivo, în parteneriat cu Asociația ACASĂ*; „Educația incluzivă eficientă pentru copiii vulnerabili” finanțat de AO „Parteneriate pentru fiecare copil” și Organizația din Mare Britanie Health prom) este benefic asupra calității educației și dezvoltării copiilor.

Aspectele importante ale acestui impact sunt:

- *Creșterea calității predării* (instruirea cadrelor didactice; îmbunătățirea metodelor de predare, evaluare și gestionare a grupei de copii și a lucrului cu copiii cu cerințe educaționale speciale; finanțarea și instruirea kinetoterapeutului pentru lucrul cu copiii cu CES);
- *Adaptabilitate la schimbări* (prin instruire, cadrele didactice, psihologul, logopedul, conducătorul muzical, organizatorul sportiv și kinetoterapeutul au devenit mai adaptați la schimbările din domeniul educațional, cum ar fi



introducerea de tehnologii noi sau modificări ale sarcinilor de lucru conform necesităților fiecărui copil, ceea ce este esențial pentru a răspunde eficient nevoilor și provocărilor din mediul educațional);

- *Promovarea practicilor educaționale inovative* (instruirea cadrelor didactice cu scopul de a încuraja adoptarea practicilor educaționale inovatoare, cum ar fi metodele interactive de învățare, utilizarea tehnologiilor digitale și implementarea unor strategii personalizate pentru copii).

Aceste practici contribuie la o mai bună implicare și motivație a copiilor în procesul de învățare; îmbunătățirea calității educației, dezvoltarea abilităților copiilor și promovarea unui mediu educațional stimulat și eficient.

- *Dezvoltarea profesională continuă* (proiectele de instruire au oferit cadrelor didactice oportunități de dezvoltare profesională continuă, ceea ce îi menține motivați și conectați la cele mai recente tendințe și cercetări în domeniul educației);
- *Dotare și amenajare* (dotarea cabinetului metodic cu jocuri și jucării ecologice; cabinetului de masaj și a sălii de sport cu utilaje pentru desfășurarea ședințelor de kinetoterapie și masaj; cabinetului metodic cu instrumente muzicale și pseudo-instrumente).

Proiectele educaționale de promovare a teatrului și a jocului de rol „Micii actori”, „Cetatea micilor actori”, „Anturaj și frumusețe”, copiii au parte de calitate și noblete”, „Creștem și ne dezvoltăm prin teatru” au un impact eficient în dezvoltarea abilităților importante pentru viață la copii, dar le oferă și posibilitatea de a descoperi și a explora propriile talente și pasiuni artistice, cum ar fi:

- *Dezvoltarea creativității și imaginației* (activitățile în cadrul proiectelor încurajează copiii să-și folosească imaginația și să creeze lumi noi și personaje imaginare; copiii pot dezvolta abilități creative și învață să-și exprime ideile și emoțiile într-un mod artistic; implicarea copiilor în memorarea textelor, învățarea mișcărilor coregrafice, înțelegerea și interpretarea diferitelor roluri și situații stimulează creierul și îmbunătățesc abilitățile cognitive ale copiilor, cum ar fi memoria, concentrarea și gândirea critică);
- *Îmbunătățirea abilităților de comunicare* (dezvoltarea abilităților de comunicare verbală și non-verbală a copiilor; exprimarea clară a ideilor, ajustarea comportamentului în funcție de situație);
- *Învățarea empatiei și cooperarea* (dezvoltarea abilităților de cooperare: a împărtăși sentimentele proprii celorlalți membri ai echipei);
- *Dezvoltarea abilităților sociale* (interacțiunea cu alți copii și adulți într-un mediu structurat și creativ);
- *Promovarea valorilor culturale* (înțelegerea și aprecierea diversității culturale);
- *Dotare și amenajare* (achiziționarea costumelor pentru copiii care reprezintă toate personajele din povești; dotarea grădiniței cu 2 paravane pentru teatru de păpuși; achiziționarea costumelor pentru mături care reprezintă personaje din povești și personaje specifice matineelor tematice: Moș Crăciun, Alba ca Zăpada, Zâna Primăvară, Zâna Toamnă, etc.; dotarea a 4 grupe cu mobilier și materiale didactice, jocuri și jucării pentru centrul Joc de rol).



Proiectele educaționale ecologice: „O seră ecologică-viitorul sănătos al copiilor”, „Livada lui Guguță”, „În lumea celor care nu cuvântă”, „Grădinița – locul unde copiii învață să protejeze mediul” au un impact semnificativ asupra copiilor, cadrelor didactice, părinților, întregii comunități și a mediului înconjurător prin:

- *Educația pentru mediu* (creșterea nivelului de conștientizare al copiilor despre factorii de mediu care influențează creșterea ecologică a plantelor în seră și importanța alimentatei sănătoase pentru sănătatea proprie și a celor din jur; creșterea nivelului de conștientizare al copiilor în ceea ce privesc problemele ecologice și importanța conservării mediului înconjurător: copiii, părinții, cadrele didactice și întreaga comunitate sunt informați și au devenit mai responsabili în luarea deciziilor care protejează mediul; promovarea muncii agricole în rândul copiilor; influențarea pozitivă a comportamentului copiilor și maturilor în ceea ce privește consumul responsabil, reducerea deșeurilor, utilizarea eficientă a resurselor și adoptarea practicilor sustenabile);
- *Dotare și amenajare* (construirea serei ecologice pe teritoriul grădiniței; sădirea livezii cu diverse specii de pomi fructiferi pitici pe teritoriul grădiniței; amenajarea Ungherașului viu pe o galerie în incinta grădiniței).

Prin promovarea valorilor ecologice, plantarea pomilor, arborilor, protecția habitatelor naturale și a acțiunilor de salubritate, proiectele educaționale ecologice au contribuit la construirea unei comunități mai conștiente, responsabile și angajate în protejarea mediului înconjurător pentru generațiile viitoare.

Relevanța proiectelor s-a măsurat cu ajutorul sistemului de criterii SMART, ce derivă din cuvintele englezești *Specific, Measurable, Available, Relevant, Timebound*. Conform sistemului de criterii SMART, un criteriu este potrivit dacă este *specific* (măsoară realizarea acelor obiective, rezultate la care sunt atribuite), *măsurabil* (accesabil prin costuri acceptabile), *relevant* (vizează obiective clare și concrete eșalonate la un anumit interval de timp).

Concluzie: În ceea ce privește principalele avantaje ale utilității managementului prin proiecte, acestea vizează mai ales controlul optim care se poate efectua asupra utilizării resurselor, necesar în situația când resursele disponibile pentru activitatea unei instituții educaționale sunt restrânse. Mai pot fi menționate relațiile îmbunătățite cu beneficiarii (copii, pedagogi, părinți), intervalul restrâns de timp pentru dezvoltarea organizației, costuri minime, creșterea calității procesului educațional. De asemenea, creșterea eficienței activității per ansamblu prin canalizarea spre finalități îmbunătățește gradul de motivare al angajaților.

Referințe bibliografice:

1. BĂRGĂUOANU, Alina. *Managementul proiectelor*. București: Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 2007.
2. BULAT, Veaceslav; Mihai ROȘCOVAN; Mariana PÂNTEA și Viorel MIRON. *Managementul proiectelor de cooperare transfrontalieră*. Chișinău: Epigraf, 2010.
3. BUNĂIAȘU, Claudiu Marian. *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*. București: Ed. Universitară, 2012.
4. *Ghidul solicitantului programului operațional comun România – Ucraina – Republica Moldova 2007-2013*. Disponibil: www.ro-ua-md-net [accesat 2024-04-18].
5. *Practical Guide to Cross-border Cooperation*. European Commission, AEBR, 2006. Disponibil: www.consultinreview.ro [accesat 2024-04-19].



Secțiunea I. VIZIUNE ȘI STRATEGII



CZU 371.21:004

MODALITĂȚI DE GESTIONARE A DOCUMENTAȚIEI ȘCOLARE PRIN INTERMEDIUL GOOGLE FORMS ȘI TRELLO METHODS OF MANAGING SCHOOL DOCUMENTATION THROUGH GOOGLE FORMS AND TRELLO

**Angela BEJAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Maria ȘORUNGA, directoare, grad didactic superior,
Instituția Publică Gimnaziul „Eugen Coșeriu”, Catranic, Fălești, Republica Moldova**

Rezumat: Gestionarea corectă a documentației școlare implică organizarea eficientă a documentelor folosind instrumente moderne precum Google Forms și Trello. Google Forms permite colectarea rapidă a datelor și feedback-ului de la elevi, profesori și părinți, oferind o bază pentru decizii informate. Trello utilizează panouri și carduri pentru a organiza și urmări sarcinile, documentele și termenele limită, facilitând colaborarea între membrii echipei. Integrarea acestor instrumente într-un sistem de e-management al documentelor sporește vizibilitatea și actualizarea conținutului, îmbunătățește productivitatea și facilitează comunicarea și colaborarea. Utilizarea combinată a Google Forms și Trello contribuie la reducerea consumului de hârtie, protejarea mediului și asigurarea securității și confidențialității documentelor. Aceste instrumente moderne oferă un cadru structurat și colaborativ pentru îmbunătățirea proceselor administrative și educaționale în instituțiile de învățământ.

Cuvinte-cheie: „administrator al portofoliului electronic” – persoană fizică sau juridică cu drept de a administra portofoliul electronic al instituției de învățământ; „administrator cu drept parțial” – persoană cu drept parțial de administrare a portofoliului electronic, persoană care răspunde de o secvență/unele secvențe ale portofoliului electronic; „regim de acces la document” – gradul în care se acordă drept de acces la document de către titularul dreptului de dispoziție asupra documentului; „mediu de stocare” – orice mediu pe care se poate înregistra sau de pe care se poate reda un document în format electronic; „sistem de e-management al documentelor” – este o soluție software care permite organizarea, stocarea, gestionarea și urmărirea documentelor și informațiilor digitale într-o organizație

Abstract: Proper management of school documentation involves efficiently organizing documents using modern tools such as Google Forms and Trello. Google Forms enables quick data collection and feedback from students, teachers, and parents, providing a basis for informed decisions. Trello uses boards and cards to organize and track tasks, documents, and deadlines, facilitating collaboration among team members. Integrating these tools into a document management system enhances content visibility and updates, improves productivity, and facilitates communication and collaboration. The combined use of Google Forms and Trello contributes to reducing paper consumption, protecting the environment, and ensuring document security and confidentiality. These modern tools offer a structured and collaborative framework for improving administrative and educational processes in educational institutions.

Keywords: „Electronic Portfolio Administrator” – an individual or legal entity with the right to administer the electronic portfolio of the educational institution; „Partial Rights Administrator” – a person with partial rights to administer the electronic portfolio, responsible for a sequence/some sequences of the electronic portfolio; „Document Access Regime” – the degree to which access rights to a document are granted by the holder of the right to dispose of the document; „Storage Medium” – any medium on which a document in electronic format can be recorded or from which it can be played back; „Document Management System” – a software solution that allows for the organization, storage, management, and tracking of digital documents and information within an organization

O gestionare corectă a documentației școlare presupune organizarea, stocarea și gestionarea eficientă a tuturor documentelor și informațiilor relevante pentru activitatea școlară. Gestionarea documentației presupune o organizarea sistematică,



clară și logică. Pentru aceasta este nevoie de a prestabili, la nivel de instituție, utilizarea unor instrumente de gestionare a documentației. În era tehnologiilor pot fi aplicate instrumente moderne care ar putea facilita gestionarea documentelor, cum ar fi sistemele de management al documentelor (DMS) sau platformele de gestionare a conținutului (CMS): *FlipHTML5*, *WordPress.org*, *WooCommerce*, *HubSpot*, *Drupal* etc. [2]. Un sistem de management al documentelor, permite instituțiilor de învățământ să creeze bloguri, site-uri de membru și alte site-uri web cu un efort minim.

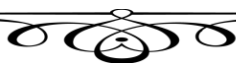
Un sistem de management al conținutului ne ajută a crea, a gestiona și publica conținut pe un spațiu de lucru web. De asemenea, contribuie la organizarea și accesibilizarea conținutului, astfel încât acesta să poată fi utilizat de către toți utilizatorii cu drept de acces. Atunci când conținutul acestor spații electronice este dedicat elaborării, gestionării și păstrării documentației, îl putem numi sistem de *e-management al documentelor* [4].

Un sistem de *e-management al documentelor* nu numai că oferă o modalitate de a stoca și gestiona toate documentele într-o singură bază de date ușor de accesat, dar are și următoarele funcții: sprijină colaborarea în interiorul echipelor și între echipe/comisii instituționale, oferă o modalitate ușoară și accesibilă de actualizare a conținutului, sporește vizibilitatea conținutului, îmbunătățește productivitatea etc. „*e – Managementul documentelor*” este o soluție complexă și eficientă pentru gestionarea documentelor la nivelul tuturor structurilor instituționale. Pentru a delimita atribuțiile, nivelul de acces al administrării unui sistem de *e-management al documentelor*, este necesar a elabora, la nivel de instituție de învățământ, o „Instrucțiune privind elaborarea, păstrarea, gestionarea, arhivarea documentației instituționale” aprobată la ședința consiliului de administrație a instituției de învățământ. Aceste instrucțiuni se vor referi la: securitatea datelor, păstrarea și arhivarea documentelor, actualizarea și revizuirea regulată, colaborarea și partajarea documentelor, transparență și accesibilitate, moniformitatea cu reglementările legale, monitorizarea progresului și evaluarea performanței, arhivarea și păstrarea datelor, facilitarea colaborării și partajării informațiilor. O platformă de gestionare a documentației poate facilita colaborarea între diferitele părți implicate în procesul educațional, permițând partajarea rapidă și eficientă a informațiilor relevante.

Crearea unui portofoliu electronic cu acces comun pentru întreaga instituție este o soluție în gestionarea documentației școlare. Portofoliul electronic poate respecta prevederile nomenclatorului tipurilor de documentație școlară, conform cerințelor Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova. *Google siteuri* poate constitui un spațiu de gestionare a documentației școlare, poate facilita colaborarea între diferitele părți implicate în procesul educațional, permițând partajarea rapidă și eficientă a informațiilor relevante [1].

Un portofoliu electronic pe *google site* permite accesul facil și rapid la documente pentru elevi, profesori și părinți. Nu mai este nevoie de căutări laborioase în dosare fizice sau în e-mailuri, grupuri/comunități pe rețele sociale.

Documentele pot fi organizate în mod structurat conform nomenclatorului indicat de Ministerul Educației și Cercetării, facilitând identificarea și gestionarea acestora. Prin utilizarea unui portofoliu electronic pe *google siteuri* se poate asigura securitatea și confidențialitatea documentelor, având control asupra accesului la informații cu caracter



personal. Documentele pot fi actualizate și editate ușor, iar modificările pot fi vizualizate în timp real, asigurând astfel corectitudinea și actualitatea informațiilor. Un portofoliu electronic poate fi utilizat pentru a monitoriza progresul elevilor, evidențierea realizărilor și oferi feedback în timp real. La fel poate contribui la reducerea consumului de hârtie și la protejarea mediului înconjurător.

Beneficiile portofoliului electronic:

- portofoliul electronic poate fi accesat de oriunde și oricând, oferind o mai mare flexibilitate și ușurință în gestionare în comparație cu varianta scriptică;
- portofoliul electronic permite includerea de elemente multimedia, precum imagini, video sau link-uri, sporind astfel interactivitatea și exprimarea diverselor abilități și realizări ale cadrelor didactice;
- profesorii și colegii pot oferi feedback în timp real sau într-un interval mai scurt, facilitând procesul de îmbunătățire continuă a performanțelor didactice;
- cu ajutorul categoriilor, etichetelor și funcționalităților de căutare, portofoliul electronic permite o gestionare și navigare mai eficientă a conținutului, facilitând evidențierea realizărilor semnificative;
- datele digitale sunt mai ușor de protejat și pot beneficia de funcția de salvare automată reducând riscul pierderii informațiilor importante;
- portofoliul electronic oferă posibilitatea de a integra tehnologii noi și de a se adapta la schimbările în domeniul educației, facilitând inovația și îmbunătățirea metodelor didactice.

Portofoliul electronic se deosebește de un portofoliu scriptic din mai multe considerente:

- portofoliul electronic poate include diverse forme de media, cum ar fi texte, imagini, videoclipuri, prezentări audio și video, linkuri către resurse online etc., în timp ce un portofoliu obișnuit se limitează la texte și poate câteva imagini;
- un portofoliu electronic poate fi interactiv, permițând utilizatorului să navigheze rapid între secțiuni, să acceseze linkuri către alte resurse relevante și să interacționeze cu conținutul (de exemplu, prin completarea de formulare, adăugarea de comentarii etc.), în timp ce un portofoliu obișnuit este mai static și pasiv;
- portofoliul electronic poate fi ușor accesibil și partajat cu alți utilizatori, prin intermediul platformelor online sau prin trimiterea de linkuri sau fișiere digitale, în timp ce un portofoliu obișnuit poate fi mai dificil de distribuit și partajat;
- portofoliul electronic poate fi organizat și structurat într-un mod mai flexibil și eficient, permițând utilizatorului să organizeze conținutul în secțiuni, subsecțiuni, să adauge etichete sau categorii pentru o căutare și navigare mai ușoară, în timp ce un portofoliu obișnuit poate fi mai rigid în ceea ce privește structura și organizarea;
- portofoliul electronic permite actualizarea și editarea rapidă a conținutului, adăugarea sau eliminarea de elemente în mod flexibil, în timp ce un portofoliu obișnuit poate necesita mai mult efort și timp pentru modificări și actualizări;

- portofoliul electronic poate beneficia de măsuri de securitate și backup automat, asigurând astfel protecția și disponibilitatea datelor, în timp ce un portofoliu obișnuit poate fi mai vulnerabil la pierderi sau deteriorări.

Un portofoliu tradițional pe hârtie nu poate oferi nici parțial posibilitățile enumerate mai sus. De aceea, dacă administrația instituției de învățământ va organiza un sistem de *e-management al documentației școlare* în scopul menținerii unui mecanism comun în gestionarea corectă și eficientă a documentației, printr-o comunicare, oferire de acces, colaborare permanentă la toate nivelurile instituționale, *google site-uri* este un mijloc oportun în acest sens.

Google site-uri are acces la spațiile de lucru în Google drive, cunoscut și sub numele de spațiu de lucru digital (mediu online care integrează instrumente și aplicații *Google* pentru colaborare și productivitate în echipă). Aceste spații de lucru sunt proiectate pentru a facilita comunicarea, partajarea informațiilor și lucrul în colaborare între membrii unei echipe sau organizații.

Ele pot include funcții precum chat, videoconferințe, partajare de fișiere, editare colaborativă a documentelor și gestionarea sarcinilor și a proiectelor. Spațiile de lucru în *Google* sunt utile pentru echipele care lucrează la distanță sau care doresc să își optimizeze eficiența și să își îmbunătățească colaborarea [2].

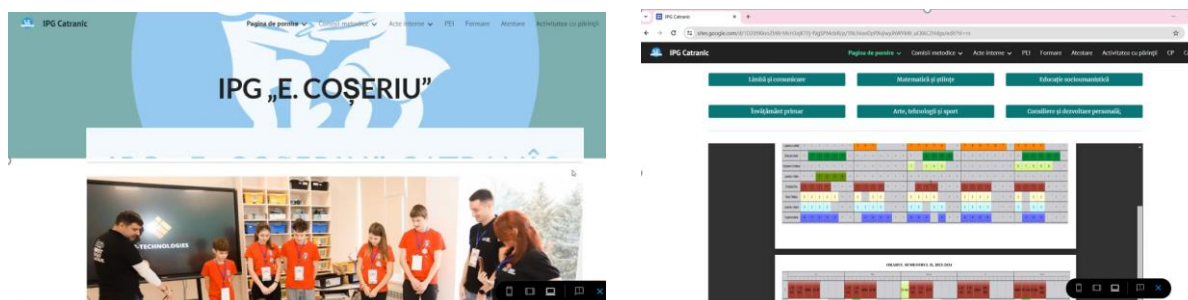
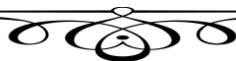


Fig. 1. Exemplu de interfață a Google site

Pentru a crea un site pe *Google Sites*, se urmează acești pași:

- Accesați *Google Sites* folosind un browser web și autentificare în contul *Google*;
- Se apasă pe butonul „Create” sau „New” pentru a începe un nou proiect de site;
- Se poate alege un șablon predefinit pentru a începe site-ul sau se începe cu un site gol care se personalizează complet;
- Se adaugă pagini noi la site și se editează pentru a adăuga un conținut, imagini, videoclipuri etc. Poate fi folosită bara de instrumente și meniul din partea dreaptă de sus, pentru a face aceste modificări;
- Personalizați aspectul site-ului dvs. folosind opțiunile din bara de instrumente. Puteți schimba culorile, fonturile, fundalul și altele;
- Folosiți opțiunile de adăugare pentru a include widget-uri, imagini, hărți, formulare și alte elemente pe paginile dvs.;
- Accesați setările pentru a configura permisiunile, alegerea unei adrese web personalizate (dacă este cazul), gestionarea vizibilității și altele;
- Previzualizați site-ul dvs. pentru a vă asigura că arată așa cum doriți și apoi publicați-l pentru a fi vizibil online.



Acești pași vă vor respecta în procesul de creare a unui site pe *Google Sites*. Pentru a adăuga materiale, documente, produse și fotografii cât mai compact pe site-ul dvs. *Google Sites*, urmați alți pași. Începeți prin organizarea conținutului într-o structură logică. Creați categorii sau secțiuni pentru materialele similare pentru a le putea grupa împreună pe pagini sau subpagini separate. *Google Sites* vă permite să adăugați meniuri și bare laterale pentru a naviga rapid între diferitele pagini și secțiuni ale site-ului. Folosiți aceste elemente pentru a oferi acces rapid la materialele dvs. compact și bine organizate. Pe paginile dvs., puteți adăuga secțiuni și blocuri de conținut pentru a organiza materialele într-un mod compact și structurat. Folosiți titluri, subtitluri și divizări vizuale pentru a separa diferitele tipuri de conținut. Dacă aveți multe fotografii de adăugat, utilizați galerii de imagini sau albume foto pentru a le organiza într-un mod compact și ușor de navigat. Acest lucru permite vizitatorilor să exploreze rapid și să vizualizeze colecțiile de imagini. Dacă aveți documente sau materiale suplimentare, încărcați-le pe *Google Drive* și apoi adăugați linkuri către aceste documente pe site-ul dvs. Acest lucru va menține site-ul compact și va permite utilizatorilor să descarce sau să vizualizeze documentele la cerere.

Pentru a menține site-ul compact și rapid de încărcat, asigurați-vă că dimensiunile și rezoluția imaginilor sunt optimizate. Utilizați formate de imagine ușor de comprimat, cum ar fi JPEG sau PNG, și redimensionați imaginile la dimensiuni adecvate pentru afișarea pe site. Dacă aveți o cantitate mare de conținut, utilizați instrumentele de căutare și adăugați etichete pentru a face conținutul mai ușor de găsit pentru vizitatori. Astfel, aceștia pot accesa rapid materialele pe care le caută. Prin urmare, organizarea conținutului într-un mod logic, utilizarea elementelor de navigare și structurare, precum și optimizarea conținutului multimedia vor contribui la crearea unui site compact și ușor de utilizat pentru vizitatorii dvs [3].

O altă posibilitate de stocare și gestionare a documentației școlare este Trello (Figura 2). Trello este un instrument de gestionare a proiectelor care utilizează un sistem de panouri și carduri pentru a organiza și a urmări activitățile. Pentru a folosi Trello în gestionarea documentației unei instituții de tip gimnaziu sau liceu, iată cum putem structura și utiliza acest instrument.

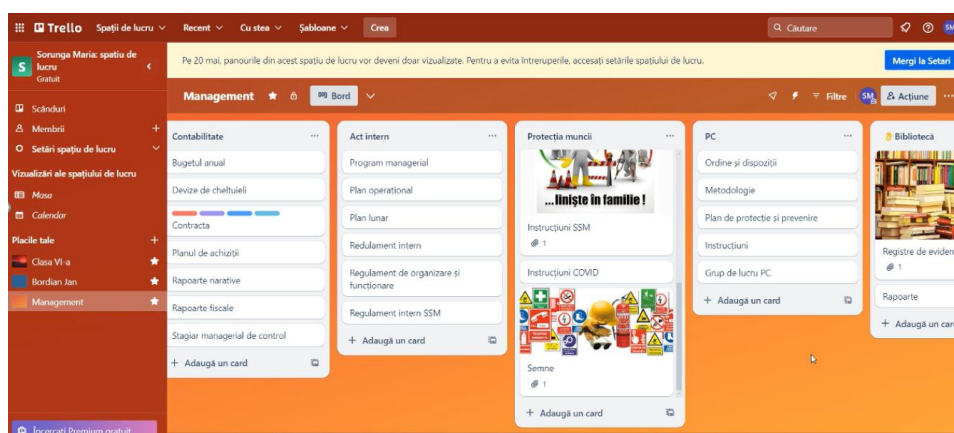


Fig. 2. Exemplu de interfață Trello

Trello poate oferi posibilitatea creării panourilor pe care se postează informația. Fiecare panou din Trello poate reprezenta o categorie majoră a documentației. De



exemplu: *administrativ* (documente și proceduri administrative), *Curriculum și planificare* (planificări anuale, programe școlare, materiale didactice), *evaluări și rapoarte* (teste, examene, rapoarte de evaluare), *activități extracurriculare* (proiecte, concursuri, excursii), *parteneriate* (note informative, scrisori, convocări la ședințe), *dosare elevi* (informații și documente legate de elevi) etc.

În cadrul fiecărui panou, se pot crea liste pentru a detalia diferitele aspecte ale categoriei respective. De exemplu, pentru panoul „Curriculum și planificare”: planificări anuale, programe școlare, materiale didactice, unități de învățare etc. Cardurile din fiecare listă reprezintă elementele specifice care trebuie gestionate. De exemplu, în lista „Planificări anuale”: Planificarea anului școlar 2023-2024, Planificarea semestrului I, Planificarea semestrului II etc. Pentru fiecare card, putem adăuga descrieri detaliate, atașamente (documente, PDF-uri, imagini), linkuri și comentarii. Aceasta permite stocarea și accesarea ușoară a documentelor importante. Trello permite utilizarea etichetelor. Etichetele colorate din Trello sunt o caracteristică utilă pentru organizarea și clasificarea cardurilor pe un panou Trello. Aceste etichete ajută la vizualizarea rapidă și categorisirea cardurilor în funcție de anumite criterii, priorități sau stări. Putem utiliza etichetele colorate pentru a clasifica și prioritiza cardurile. De exemplu: roșu (documente urgente), galben (necesită revizuire), verde (aprobat) etc.

În Trello putem adăuga membri (profesori, personal administrativ) la carduri pentru a delega sarcini și a urmări cine este responsabil și de ce. Aceasta ajută la clarificarea responsabilităților și la coordonarea echipei. La fel, putem adăuga termene limită la carduri integrându-le cu calendarul Trello pentru a urmări datele importante și a ne asigura că toate sarcinile sunt finalizate la timp. Pentru a crea liste de verificare în cadrul fiecărui card putem folosi checklist-urile. Checklist-urile în Trello sunt o caracteristică care permite utilizatorilor să adauge liste de verificare pe carduri pentru a descompune sarcinile mari în pași mai mici și mai gestionabili.

Acestea ajută la organizarea și urmărirea progresului unei sarcini complexe și asigură că toate sub-sarcinile necesare sunt completate. De exemplu, pentru „Planificarea anului școlar 2023-2024”, checklist-ul poate include: redactare planificare, revizuire planificare, aprobare planificare de către director, distribuire planificare către profesori etc.

Exemple de utilizări comune ale checklist-urilor: descompunerea sarcinilor mari (împărțirea unui proiect mare în pași mai mici și mai ușor de gestionat), organizarea unui eveniment școlar poate include pași precum rezervarea locației, trimiterea invitațiilor, organizarea activităților, etc. Este posibilitatea de a urmări progresul unor acțiuni: vizualizarea rapidă a ceea ce a fost deja făcut și ce mai trebuie realizat. Putem bifa elementele pe măsură ce sunt completate pentru a monitoriza progresul. Trello oferă diverse „Power-Ups” pentru integrarea cu alte instrumente (Google Drive, OneDrive, Slack, etc.). Acestea pot îmbunătăți funcționalitatea Trello și pot facilita colaborarea și gestionarea documentelor [1].

Odată ce documentele și sarcinile sunt finalizate, le putem arhiva pentru a menține panoul curat. Trello păstrează o copie a cardurilor arhivate, astfel încât se poate reveni la ele, dacă este necesar.

Șablon în Trello spre utilizare:

- *Panou: Curriculum și planificare;*



- *Listă*: Planificări anuale;
- *Card*: Planificarea anului școlar;
- *Descriere*: Detalii despre obiectivele și structura planificării;
- *Atașamente*: Fișiere PDF cu planificarea detaliată;
- *Etichete*: Verde (Aprobat);
- *Termen limită*: 1 septembrie;
- *Checklist*: Activități necesare pentru finalizarea planificării;
- *Membri*: Responsabil de redactare, responsabil de revizuire.

Utilizarea Trello, în acest mod, poate facilita organizarea și gestionarea documentației în cadrul unei instituții de tip gimnaziu sau liceu, asigurând o bună colaborare și eficiență în administrarea activităților și documentelor.

Integrarea *Google Forme* și *Trello* în gestionarea documentației școlare poate transforma modul în care instituțiile de învățământ își administrează activitățile și resursele, contribuind la o eficiență crescută și o colaborare îmbunătățită.

Google Forme permite colectarea rapidă și organizată a datelor, feedback-ului și solicitărilor de la elevi, profesori și părinți, oferind o bază solidă pentru decizii informate și gestionarea activităților școlare.

Pe de altă parte, *Trello* oferă un sistem intuitiv și flexibil de organizare a proiectelor, prin care se pot structura și urmări sarcinile, documentele și termenele limită într-un mod clar și accesibil. Combinând aceste două instrumente, instituțiile educaționale pot crea un mediu digital integrat unde informațiile sunt ușor accesibile și gestionate eficient.

De exemplu, datele colectate prin *Google Forme* pot fi importate în *Trello* pentru a crea carduri și liste de sarcini specifice, facilitând urmărirea și gestionarea acestora de către administrația instituției. Aceasta nu doar reduce timpul și efortul necesar pentru administrarea documentelor, dar și îmbunătățește comunicarea și colaborarea între toate părțile implicate.

În concluzie, utilizarea combinată a *Google Forme* și *Trello* reprezintă o soluție modernă și eficientă pentru gestionarea documentației școlare, oferind un cadru structurat și colaborativ care poate contribui semnificativ la îmbunătățirea proceselor administrative și educaționale în cadrul instituțiilor de tip gimnaziu și liceu.

Referințe bibliografice:

1. *7 cele mai bune platforme de gestionare a conținutului pentru construirea hub-ului dvs. de conținut*. Online. Disponibil: <https://fliphtml5.com/learning-center/ro/best-content-management-platforms-for-building-your-content-hub/> [accesat 2024-04-12].
2. *Ce este un sistem de management al conținutului (CMS)?* Online. Disponibil: <https://www.oracle.com/ro/content-management/what-is-cms/> [accesat 2024-04-12].
3. CREȚU, M. *Aspecte teoretice ale sistemului de management al documentelor*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/147-151_23.pdf [accesat 2024-04-12].
4. *„E – Management al documentelor” – soluție complexă și eficientă pentru gestionarea documentelor*. Online. Disponibil: <https://stisc.gov.md/ro/comunicate-de-presa/e-management-al-documentelor-solutie-complexa-si-eficienta-pentru-gestionarea> [accesat 2024-04-12].
5. *Legea nr. 135/2007 privind arhivarea documentelor în formă electronică*. Online. Disponibil: https://www.dreptonline.ro/legislatie/lege_arhivare_electronica.php [accesat 2024-04-12].
6. *Sistem de management al documentelor*. Online. Disponibil: https://wikipedia.org/sistem_de_management_al_documentelor [accesat 2024-04-12].

**PREOCUPĂRI ȘTIINȚIFICE PRIVIND CERCETAREA PEDAGOGICĂ ACȚIONALĂ ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR
SCIENTIFIC CONCERNS REGARDING PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH IN
HIGHER EDUCATION**

**Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Lilia ȚURCAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: *Articolul reflectă abordări teoretice ale cercetării pedagogice acționale și preocupările științifice ale autorilor din domeniu pentru a răspunde provocărilor actuale privind exigențele privind formarea competențelor de cercetare în învățământul superior. Specificitatea cercetării pedagogice acționale rezultă din unitățile de competențe profesionale de cercetare solicitate pe piața serviciilor educaționale aferente standardelor profesionale promovate prin documentele universitare. Depășirea provocărilor actuale necesită asumarea de către personalul didactic universitar a responsabilității de a aplica în învățământul superior metodologii ce asigură, continuitate în formarea competențelor de cercetare pedagogică necesare studenților pentru incluziunea socioprofesională și de a susține învățarea continuă a tinerilor pentru un viitor prosper într-o lume în continuă schimbare. Gândirea critică, implicarea activă și transformatoare în procesele de cercetare și autoformare profesională, competența investigativă și de inovare a educației, antreprenoriatul, creativitatea și integrarea civică, consiliere pedagogică pentru angajarea educaților în propria dezvoltare constituie achiziții principale pentru generațiile de studenți-cercetători și inovatori. Importanța stimulării motivației studenților pentru dezvoltarea competențelor de cercetare prin acțiune și inovare permanentă a activităților profesionale, așa cum este menționat în Agenda strategică de inovare a Institutului European de Inovare și Tehnologie (EIT) pentru perioada 2021-2027 Parlamentului și a Consiliului European din mai 2021 presupune un aport considerabil în procesul dezvoltării competitivității profesionale a cadrelor didactice pe termen lung a Uniunii Europene. Din aceste considerente dezvoltarea competențelor de cercetare la studenții pedagogi este oportună pentru a le asigura angajabilitatea și a-i pregăti pentru cariera pedagogică în vederea construirii unei societăți reziliente.*

Cuvinte-cheie: *studenți, învățământ superior pedagogic, cercetare pedagogică acțională, competențe investigativă, cultura cercetării și inovării educației*

Abstract: *This article reflects on the theoretical approaches to pedagogical action research and the scientific concerns of authors in the field, aiming to address contemporary challenges related to developing research competencies in higher education. The specificity of pedagogical action research lies in its alignment with the professional research competencies demanded in the educational services market, consistent with the professional standards outlined in relevant university guidelines. To effectively tackle these challenges, university faculty must take responsibility for implementing methodologies that ensure the sustained development of students' pedagogical research competencies, which are crucial for their socio-professional integration. Additionally, these efforts should foster lifelong learning among youth, equipping them for a prosperous future in a constantly changing world. Critical thinking, active and transformative research engagement, professional self-development, educational research and innovation, entrepreneurship, creativity, civic involvement, and pedagogical guidance are essential skills for future generations of student-researchers and innovators. The enhancement of student motivation to develop research competencies through dynamic actions and continuous innovation in professional practices, as emphasized in the Strategic Innovation Agenda of the European Institute of Innovation and Technology (EIT) for 2021-2027, presented to the European Parliament and Council in May 2021, significantly contributes to the long-term professional competitiveness of educators within the European Union. Thus, cultivating research competencies in future educators is vital for ensuring their employability and preparing them for teaching careers that contribute to a resilient society.*

Keywords: *students, pedagogical higher education institutions, pedagogical action research, research competencies, culture of educational research and innovation*



În plan mondial și național conținutul documentelor de politici în domeniul cercetării, inovării și dezvoltării educației menționează necesitatea promovării în învățământul superior a cunoașterii inovatoare și a culturii cercetării. Prin misiunea asumată la nivelul funcției de cercetare, universitatea contemporană este responsabilă să pregătească resurse umane/profesionale înalt calificate, cu un arsenal de competențe profesionale și transversale care pot genera cunoaștere, dezvoltare și inovare necesare pentru o bună inserție a cadrelor didactice în piața muncii. La ora actuală cercetarea pedagogică acțională este considerată generic, strategie de autoreglare permanentă a sistemului și a procesului de învățământ ce contribuie substanțial la rezolvarea marilor probleme ale educației. Depășirea provocărilor actuale educației superioare necesită asumarea de către personalul didactic universitar a responsabilității de a identifica și aplica în învățământul superior metodologii ce asigură, continuitate în formarea competențelor de cercetare pedagogică necesare studenților pentru incluziunea socioprofesională și de a susține învățarea continuă a tinerilor pentru un viitor într-o lume în continuă schimbare.

În general, cercetarea științifică reprezintă o activitate structurată de obținere prin metode specifice de date concrete în scopul soluționării unor probleme teoretice sau practice specifice unui domeniu. Din aceste considerente, cercetarea pedagogică, ca tip special de cercetare științifică, tinde spre o explicație și o înțelegere normativă a activității de educație; urmărește definirea și argumentarea legilor și a principiilor ce ordonează acțiunea de proiectare și de realizare a educației la nivel de sistem și de proces [11].

Preocupările științifice privind cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior se concentrează pe interesele și temele de cercetare axate pe investigarea și aplicarea practicilor educaționale care au scopul de a îmbunătăți activ procesul de învățare în mediul universitar.

În acest scop, cercetarea pedagogică acțională se bazează pe implicarea directă a cadrelor didactice în evaluarea și îmbunătățirea propriei activități educaționale printr-un ciclu de planificare, acțiune, observare și reflecție, ce constituie un instrument important promovând:

- *îmbunătățirea calității predării universitare* ca să permită profesorilor să identifice și să implementeze metode de predare eficiente pe baza observațiilor directe din propria practică;
- *dezvoltarea profesională continuă* (profesorii își pot dezvolta abilitățile pedagogice prin reflecție asupra propriei practici și prin ajustarea tehnicilor educaționale la nevoile studenților);
- *inovație educațională* (cadrele didactice pot testa noi metode sau abordări de predare, evaluându-le impactul asupra studenților);
- *îmbunătățirea experienței studenților* se concentrează pe nevoile și răspunsurile studenților, permițând ajustarea metodelor de predare prin cercetarea acțiune pentru a îmbunătăți implicarea și învățarea studenților prin *întărirea colaborării între profesori* care pot împărtăși observații și concluzii asigurând calitatea educației.



Cercetarea pedagogică acțională asigură implicarea cadrelor didactice în proiectarea și autodezvoltarea profesională prin consolidarea capacităților de co-participanți în procese de cercetare și inovare a educației.

Mai mult decât atât, importanța cercetărilor pedagogice acționale rezultă din:

- valoarea praxiologică a rezultatelor cercetării științifice privind CPA;
- crearea condițiilor pedagogice universitare de ghidare a procesului de cercetare și implementare a inovațiilor pedagogice;
- oferta de formare profesională continuă a profesorilor pentru CPA și transferul inovațional în practica școlară, necesare pentru inovarea permanentă a educației;
- generarea strategiilor inovatoare de identificare a problemelor de cercetare acțională;
- realizarea investigațiilor experimentale specifice cercetării pedagogice acționale;
- identificarea problemelor și a soluțiilor eficiente pentru renovarea învățământului prin implementarea inovațiilor pedagogice în activitatea profesională.

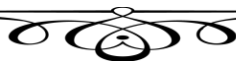
Implementarea sistematică a inovațiilor pedagogice în educație conduce la cunoașterea științifică a pedagogiei, contribuie evident la dezvoltarea culturii profesionale a cadrelor didactice, stimulând procesele de avansare în cariera pedagogică. Acestea și alte procese de cercetare acțională vor genera condiții pedagogice necesare pentru identificarea unor mecanisme de inovare a educației prin cercetarea pedagogică acțională [1].

În mediul universitar, cercetarea pedagogică acțională este valoroasă în condițiile diversității potențialului de cercetare a studenților și a cerințelor academice, prin răspunsurile competente la provocările învățământului superior contemporan care presupune adaptarea la noi tehnologii, abordări interdisciplinare și învățământ centrat pe studenți.

În ultimele două decenii, programul Erasmus+ a creat și consolidat raporturi între Spațiul European al Educației și restul lumii. Universitățile europene anual fac schimb de aproximativ 50.000 de studenți și de cadre didactice cu universități din alte părți ale lumii. Parteneriatele internaționale au facilitat dezvoltarea unor curriculumuri inovatoare și a diplomelor comune, au promovat proiecte comune de cercetare și inovare, fapt ce a contribuit la transformarea Europei într-o destinație atractivă, stimulând inovația și crearea de locuri de muncă. În acest sens, crearea Spațiului European de Cercetare și Inovare pune accent pe dezvoltarea competențelor de cercetare și pe nevoia de asigurare a atractivității profesiilor științifice [6].

Comisia Europeană inițiază diverse acțiuni la nivel mondial, spre exemplu, diplomele de masterat comun Erasmus Mundus pentru a consolida parteneriatele internaționale și a asigura atractivitate învățământului superior contribuind la promovarea competitivității globale a universităților din Europa. *Programul Erasmus* propune o gamă largă de oportunități pentru studenți la toate nivelurile de a dezvolta competențe de cercetare prin abordări transdisciplinare, centrate pe învățare bazată pe căutare de soluții pentru provocările societale.

Cercetarea pedagogică acțională și metodologiile asociate au un loc bine definit în programele de formare a profesorilor la nivel de universitar și s-a dovedit că



stimulează intens avansarea în cariera educațională (Esposito Smith, 2006; Sela Harel, 2012; Warren, Doorn, Green, 2008). Fiecare program abordează metodologii, dar utilizarea cercetării acționale în cadrul cursurilor universitare evidențiază valoarea schimbărilor inovative pe care o înregistrează.

Dezideratul promovării cercetării pedagogice acționale în învățământul superior implică dezvoltarea la studenți a competențelor transversale. În acest sens, învățământul superior este responsabil pentru realizarea Acordului Verde European și a Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă la toate disciplinele și nivelurile printr-o abordare interdisciplinară în cercetare și dezvoltare profesională. Devine tot mai important să se asigure implementarea inovațiilor în învățarea și predarea centrată pe studenți pentru construcția de cariere mai flexibile. Din aceste considerente, acțiunile din cadrul *Programului Europa Digitală 2020-2025* susțin cooperarea între mediul academic, cercetare și afaceri în domenii specifice cu scopul de a consolida aceste ecosisteme prin valorile culturii digitale.

Cercetarea pedagogică acțională facilitează construirea unor rețele de comunicare cu studenții, fertile în soluții la problemele educației bazate pe activitățile de cercetare acestea fiind o oportunitate pentru practici inovative de calitate și de a se familiariza cu cercetarea acțională.

În contextul ideii de formare a competențelor de cercetare la studenți se pune accent pe:

- *imperativitatea dezvoltării competențelor investigaționale* pentru a crea forța de muncă capabilă să răspundă provocărilor actuale și viitoare. Prin competențe de cercetare avem în vedere pregătirea pentru inovarea educației prin dezvoltarea unor cercetări acționale de calitate;
- *interdisciplinaritate în educație și cercetare* (studenții trebuie încurajați să colaboreze și să dezvolte competențe de cercetare și inovare);
- *importanța colaborării între institutele de învățământ superior, centrele de cercetare și mediul de afaceri*, facilitând studenților accesul la proiecte de cercetare și inovație din lumea reală ceea ce contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare;
- *inovație și antreprenoriat* (încurajarea mentalității antreprenoriale la studenți care impune personalul didactic universitar de a iniția și conduce cercetări orientate spre soluții inovatoare și aplicarea acestora în practica educației);
- *Agenda Institutului European de Inovare și Tehnologie (EIT)* vizează dezvoltarea unor competențe avansate de cercetare și inovare la studenți oferindu-le acces la experți, oportunități de colaborare internațională și resurse pentru a transforma ideile inovatoare în soluții practice. Studenții beneficiază de inițiativele EIT.

Dincolo de imperativul dezvoltării competențelor de cercetare la studenți și masteranzi, formarea doctoranzilor ar trebui să se extindă dincolo de carierele academice tradiționale, integrând o gamă largă de ocupații, promovând antreprenoriatul, în timp ce dezvoltarea abilităților transversale este esențială pentru oportunitățile de carieră bazate pe cercetare.

Promovarea unei mentalități antreprenoriale și a competențelor aferente de cercetare la studenți este esențială pentru a transforma ideile inovatoare în servicii educaționale de calitate care pot avea un impact real asupra societății, fapt ce



contribuie și la crearea unei societăți mai bine pregătite pentru provocările viitoare. Cercetătorii la început de carieră ar trebui să aibă acces la informații despre diversele oportunități pe care le pot explora în diferite domenii.

Aceste oportunități îi pot ajuta să-și construiască dezvoltarea personală și profesională. Oferirea de servicii de consiliere adaptate nevoilor acestora este esențială, deoarece poate facilita inițiative antreprenoriale.

Cercetarea acțională oferă profesorilor oportunități de a construi și a perfecționa abilitățile reflexive și colaborative. Aceasta permite dezvoltarea simultană a abilităților de cercetare și a atitudinilor de practică profesională. Obiectivele integrate ale cercetării acționale subliniază structura individuală a programelor, cum ar fi: cercetarea acțională ca formă de reflecție, cercetarea acțională ca investigație participativă și critică și cercetarea acțională ca pregătire pentru leadership în educație.

Predarea este un moment ideal pentru a integra cercetarea acțională în programul de formare a profesorilor, dar poate fi o provocare pentru mulți profesori în proces de formare. Unele provocări includ lipsa expunerii la scrierea academică și la dezvoltarea profesională. Totuși, acest proces conduce la o viziune educațională întărită și o identitate de sine consolidată ca profesor.

Rock și Levin (2002) au studiat modul în care proiectele de cercetare acțională colaborativă pot îmbunătăți dezvoltarea profesorilor. În acest context, studenții pot realiza proiecte de cercetare acțională în timpul stagiului de învățare, sprijinind creșterea conștiinței privind nevoile de cercetare [14].

Impactul longitudinal și potențialul cercetării pedagogice acționale generate de o universitate pot fi diminuate de o serie de factori stimulativi:

- *Studenți absolvenți.* Dorința de a-i mulțumi pe profesori sau teama legată de note și de a face totul „corespunzător” rămân parte din condiționarea studenților absolvenți. Chiar și după lecții despre justiția socială, advocacy etc., unii studenți absolvenți din domeniul educației, în ciuda recunoașterii lipsei lor de putere în școala P-12 în care sunt plasați, sunt reticenți să se afirme din teama de a nu avea probleme cu supervizorii. Grupurile se împart în cele care văd cercetarea acțională ca pe o sarcină și o necesitate pentru a obține o notă într-un curs obligatoriu și cele care văd cercetarea acțională ca pe o modalitate transformatoare de a fi un profesionist. Alții se află undeva la mijloc;
- *Supervizarea la fața locului.* Există promisiunea de a conecta proiectele între ele pe parcursul timpului. Poate dura ani pentru ca supervizorii de pe site să vadă potențialul de a construi pe baza cercetării acționale desfășurată de studenții absolvenți. Scuzele oferite sunt adesea diverse, dar de obicei, astfel de supervizori spun că sunt prea ocupați pentru a face altceva decât a oferi supervizare și a susține pur și simplu studenții absolvenți în desfășurarea cercetării. Ironia este că acest lucru se întâmplă chiar și după ce supervizorul de pe site participă la ajutarea studentului absolvent în definirea unui proiect de „lifescaping” care poate fi realizat în timpul plasării de un an la școala supervizorului de pe site;
- *Site-ul.* Unele site-uri unde sunt plasați studenții absolvenți se confruntă cu impactul continuu al sărăciei, rasismului, violenței și disfuncționalității sistemice în educație. Studenți absolvenți puternici sunt plasați în astfel de medii pentru a



oferi speranță supervisorilor de pe site, a fi aliați pentru copii și a dezvolta proiecte creative de cercetare acțională care răspund unei nevoi imediate [2, p. 22].

Cercetarea pedagogică acțională influențează semnificativ creșterea personală a profesorilor implicați, ducând la o mai bună înțelegere a expertizei lor, identității profesionale și a relațiilor interumane. Participanții la cursuri de cercetare acțională s-au arătat mai conștienți de ce și cum ar trebui să se schimbe, percepându-se ca agenți ai schimbării (Warren, Doorn, Green, 2008). Metodologia cercetării acționale este puternic influențată de paradigma calitativă. Elementele lui Lewin (1952) referitoare la planificare, colectarea de date și execuție formează baza ciclului de cercetare care este adesea menționat în literatura actuală despre procesul de cercetare calitativă. După cum au subliniat McNiff, Lomax și Whitehead (1996), unii cercetători s-au referit la cicluri, alții la spirale, iar alții la diagrame de flux. Indiferent de eticheta specifică utilizată, McNiff, Lomax și Whitehead au afirmat că „cele mai bune modele reprezintă ideea de practică a integrării în propria formare” [5, p. 163].

Colectarea datelor și timpul disponibil reprezintă o provocare pentru cadrele didactice, însă nu trebuie văzută ca o alegere între activitățile de învățare și colectarea datelor. Definiția datelor ar trebui să fie foarte largă, asemănătoare cu metodele antropologilor, care observă și documentează totul în cultura studiată. În cercetarea descriptivă, fiecare activitate din clasă poate reprezenta date relevante. În studiile quasi-experimentale, cercetătorii trebuie să colecteze atât date cantitative (performanțe), cât și să înțeleagă contextul și nuanțele mediului.

Colectarea datelor trebuie să fie precisă, valabilă și fiabilă, folosind tehnica triangulării pentru a corobora informațiile din surse independente. Școlile sunt medii bogate în date, iar profesorii trebuie să le colecteze eficient, asemeni pescarilor care folosesc o plasă selectivă. De asemenea, elevii pot deveni „asistenți de cercetare,” monitorizându-și propriile activități și contribuind la colectarea datelor. Acest proces îmbunătățește atât performanțele elevilor, cât și eficiența profesorului în facilitarea învățării.

Planul de colectare a datelor ar trebui să fie triangulat, folosind multiple surse pentru a răspunde la întrebările de cercetare, iar fiecare întrebare necesită brainstorming pentru a identifica cât mai multe surse posibile [12, p. 96].

Programele de educație pentru profesori la nivel de licență și master se integrează cercetarea acțională se confruntă cu provocări, cum ar fi constrângerile de timp și suportul insuficient din partea instituțiilor. Cu toate acestea, studii precum cel realizat la Colegiul Moravian arată că programul a încorporat cercetarea acțională în cursuri fundamentale, culminând cu o secvență de teză de cercetare acțională, indicând o tendință pozitivă în educația profesorilor [14, pp. 61-64]. Cercetarea pedagogică acțională nu se limitează doar la mediul educațional. Numeroase programe integrează cercetarea comunității în formarea profesorilor. Această metodologie ajută la realizarea schimbărilor sociale și la învățarea despre rolul comunității și al părinților în curriculumul educațional. Programele care utilizează cercetarea acțională permit studenților să dezvolte relații cu comunitățile școlilor și să îmbunătățească predarea prin cercetare [14].



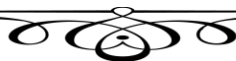
Un cadru stabilit pentru cercetarea pedagogică acțională în procesul dezvoltării culturii organizaționale în învățământul superior prezintă probleme de bază: (a) contextul cercetării, (b) calitatea relațiilor, (c) calitatea procesului de cercetare acțiune și (d) rezultatele înregistrate (Coghlan și Shani 2014, 2018). Continuăm prin descrierea acestor determinante ale cercetării pedagogice acționale universitare:

- *Contextul extern și intern, macro și micro, practic și academic*, care stabilesc imperativul acțiunii și rațiunea pentru investigație, dar și provocările cercetării acționale colaborative. Este contextul ce sugerează cine ar trebui să fie implicat și informat de rezultate;
- *Calitatea relațiilor* s-a definit întotdeauna în termeni participatorii, cum ar fi cercetarea împreună cu, mai degrabă decât cercetarea asupra sau cercetarea pentru studenți (Burns, Howard și Ospina 2021). Prin urmare, un accent pe calitatea relației dintre membri și între membri și cercetători este de o importanță deosebită, cu autenticitatea parteneriatului în implicarea în construirea problemei, planificarea, implementarea, evaluarea și în cadrul învățării în context;
- *Calitatea procesului de cercetare acțiune* este asigurată prin cicluri de acțiune și reflecție care exprimă modul în care procesul este iterativ și cum învățarea și producția de cunoștințe sunt emergente, prin iterațiile angajării colaborative în construirea problemei, în planificare, în implementare, în evaluare, în cadrul învățării și articularea cunoștințelor generate;
- *Rezultatele* urmăresc să producă: un rezultat sustenabil pentru sistem și cunoștințe practice utile pentru medii similare și practica continuă, ce cuprinde învățarea participanților; calitatea rezultatelor este un rezultat al interacțiunilor și activităților complexe care au loc pe parcursul efortului de cercetare colaborativă, contextului său complex, a calității relațiilor și a calității procesului de cercetare colaborativă.

Multe dintre cercetările realizate de profesori necesită ca aceștia să identifice o „practică promițătoare” legată de conceptele teoretice pe care le consideră relevante pentru problema investigată. Această aplicare a teoriei este destul de limitată, concentrându-se adesea pe tipurile de variabile considerate că afectează învățarea elevilor – atenția, motivația, procesele de predare, evaluările și așa mai departe. Cu toate acestea, oferă oportunitatea profesorilor de a reflecta într-un mod mai conștient și sistematic asupra practicilor de clasă pe care le aplică și asupra rezultatelor dorite. Adesea, ei se află prinși într-o abordare a vieții de clasă care își imaginează elevii în termeni mecanici, subiecți ai strategiilor de învățare concepute tehnic, bazate pe evaluarea profesională a nevoilor educaționale ale studenților, asociate sau derivate din conținutul curricular impus [13, p. 153].

Modalități de organizare a cercetării pedagogice acționale:

- *Cercetarea acțională a unui singur profesor* se concentrează pe studierea unei probleme sau chestiuni într-o singură clasă. Profesorul implicat în cercetarea acțiune individuală poate avea sau nu suport din partea colegilor și a administrației pentru a împărtăși, a dezbate și a discuta despre subiectul cercetării. Deși un singur profesor poate fi direct implicat în cercetarea acțiune, suportul din partea educatorilor calificați la nivelul școlii sau al districtului este important pentru succesul cercetării. Universitățile, agențiile educaționale și



districtele pot încuraja cercetarea acțiune a profesorilor prin oferirea de dezvoltare profesională continuă și resurse pentru împărtășirea succeselor cercetării acțiune;

- *Cercetarea acțională colaborativă* se concentrează pe studierea unei probleme sau chestiuni în una sau mai multe clase. Profesorii pot colabora și lucra împreună pentru a studia o problemă particulară în mai multe moduri:
 - Co-învațători într-o clasă care studiază un grup specific de elevi;
 - O echipă de profesori care se concentrează pe o problemă de nivel de clasă;
 - Un profesor și personalul districtual, agențiile educaționale sau universitatea învățând și studiind o practică instructivă particulară;
 - Un grup de profesori din aceeași școală care studiază aceeași problemă instructivă.

Abordarea colaborativă a cercetării acțiune facilitează un efort comun deoarece mai mulți profesori sunt implicați într-un domeniu specific de studiu. Oportunitățile de dialog sunt mai probabile.

- Cercetarea pedagogică acțională la nivelul școlii este o inițiativă de reformă școlară în care fiecare membru al personalului școlii este implicat în studierea unei probleme specifice identificate din datele școlii. Această abordare necesită un suport considerabil din partea administratorilor și a liderilor/personalului școlii, dar rezultatele pot duce la schimbări la nivelul întregii școli. Cercetarea acțiune la nivelul școlii este direct legată de inițiativele conținute în planul de îmbunătățire a școlii. Aceste modalități de organizare a cercetării acțiune încurajează eforturi comune și îmbunătățesc oportunitățile de împărtășire și dialog între participanți [8].

În concluzie, cercetarea pedagogică acțională reprezintă o conjugare a acțiunilor colaborative în procesele de investigare, modelată de calitatea relațiilor în mediul profesional. Rolurile cercetătorului de: planificator, lider, catalizator, facilitator, profesor, designer, observator/sintetizator și raportor implică un nivel înalt de cultură a cercetării [4]. Principalul rol în acest proces responsabil, totuși, este de a încuraja studenții până aceștia pot prelua responsabilitatea pentru proces. Acest punct se atinge când aceștia înțeleg metodele și sunt capabili să continue când cercetătorul inițiator pleacă. În multe situații de cercetare acțiune, rolul cercetătorului angajat este în principal de a facilita dialogul și a stimula analiza reflexivă între participanți, de a le furniza rapoarte periodice și de a scrie un raport final atunci când implicarea cercetătorului s-a încheiat [10].

Aceasta integrează perspectivele și experiențele de viață ale elevilor, concentrându-se pe învățare ca un proces de cercetare participativă, în care aceștia își imaginează colectiv procesul de învățare cu sprijinul și sfaturile profesorului. Din perspectiva profesorului, acest lucru necesită ca acesta să „îngrădească” (să țină în suspensie) stocul său profesional de cunoștințe pentru a oferi elevilor oportunități de a construi situații de învățare cel mai bine adaptate nevoilor lor. Aceasta nu împiedică profesorul să facă sugestii sau comentarii elevilor ca parte a construcției continue a situației de învățare, dar le plasează într-o relație diferită în ceea ce privește capacitatea de a controla procesele și rezultatele specifice ale învățării. Învățarea devine, în aceste circumstanțe, un proces de negociere de direcționare, cu presupuneri implicite despre natura relațiilor dintre profesor și elevi [13, p. 154]. În sensul diseminării rezultatelor



cercetării, universitățile organizează evenimente științifice cu studenții la teme de învățare și predare bazată pe cercetarea acțională, oportunitate serioasă de a împărtăși rezultatele cercetărilor și de a obține sugestii prețioase de la colegii interesați de CPA cu scopul de a-i implica mai mult ca parteneri în procesul de autoformare profesională. Studenții desfășoară studii de cercetare pedagogică acțională, iar cadrele didactice universitare și profesorii școlari devin tutori [9].

Din aceste considerente cercetarea acțiune este o abordare holistică a rezolvării problemelor, și mai puțin o metodă unică pentru colectarea și analiza datelor, care permite utilizarea mai multor instrumente de cercetare diferite pe parcursul desfășurării proiectului. Aceste metode variate, care sunt comune paradigmei de cercetare calitativă, includ: *ținerea unui jurnal de cercetare, colectarea și analiza documentelor, înregistrarea observațiilor participanților, sondaje cu chestionare, interviuri structurate și nestructurate, și studii de caz.*

În esența sa, *cercetarea pedagogică acțională evidențiază rolul activ-participativ al studenților în renovarea educațională, promovând autonomia profesională în activitățile de cercetare.* Abordarea formării profesionale inițiale bazată pe cultura cercetării și reflexivitate evident va îmbunătăți practicile pedagogice și va contribui la consolidarea centrării pe studenți în contextul provocărilor actuale. Dincolo de imperativul dezvoltării competențelor de cercetare la studenți instruirea prin cercetare și cooperarea pentru inovare ar trebui să se extindă dincolo de carierele academice tradiționale, promovând antreprenoriatul, în timp ce dezvoltarea abilităților transversale este esențială pentru oportunitățile de carieră bazate pe cercetare. Promovarea în mediul studenților a unei mentalități antreprenoriale și a competențelor aferente de cercetare și dezvoltare este esențială pentru a transforma ideile inovatoare în servicii educaționale de calitate care pot avea un impact real asupra societății, fapt ce contribuie la crearea unei societăți mai bine pregătite pentru provocările viitoare. Recomandabil ca studenții- cercetători, la început de carieră, să identifice oportunitățile școlare de inovare pe care le pot explora în domeniu. Aceste oportunități îi pot ajuta să-și proiecteze dezvoltarea personală și profesională. Cercetarea-acțiune este o formă legitimă de cercetare care oferă valoare studenților-pedagogi, profesorului implicat, elevilor atrași în cercetare și școlilor deschise spre inovare. Oferirea de servicii de consiliere, adaptate nevoilor personalului didactic este esențială deoarece poate facilita consolidarea unor inițiative antreprenoriale în context profesional.

Beneficiile colaborării universităților cu instituțiile de învățământ școlar și cu comunitățile, în special în contextul programelor de pregătire a cadrelor didactice se concretizează în:

- *extinderea resurselor prin colaborarea cu comunitățile locale* permite programelor de pregătire a cadrelor didactice să acceseze o gamă mai largă de resurse, îmbogățind astfel experiența educațională atât pentru studenți, cât și pentru profesori;
- *lărgirea perspectivei educaționale* presupune o concentrare pe mediul urban promovează o viziune cuprinzătoare asupra obiectivelor educaționale și a curriculumului, recunoscând diversitatea nevoilor și a contextelor;
- *networking profesional* se referă la educatorii care pot stabili rețele profesionale care îi introduc în interacțiuni cu o varietate de experți și practicieni din



comunitate, îmbunătățind astfel modul în care predau și desfășoară cercetări prin aceste conexiuni;

- *oportunități pentru cercetarea acțională*: colaborarea cu membrii comunității, inclusiv părinți, poate facilita proiecte de cercetare acțiune care explorează probleme critice, cum ar fi relația dintre viața de acasă și performanța școlară. De exemplu, studiul perspectivei locale asupra testelor de evaluare impuse poate oferi informații valoroase;
- *implicarea în comunitate* vizează beneficiile profesionale ale cadrelor didactice de implicare în activități de voluntariat în comunitate. Această implicare poate fi în conformitate cu interesele legate de justiția socială, permițând educatorilor să interacționeze cu elevii de la preșcoală până la clasa a 12-a care vor fi în sălile de clasă ale studenților lor universitari. În general, parteneriatul dintre universități, instituții de învățământ și comunități îmbogățește educația cadrelor didactice, sprijină inițiativele și îmbunătățește procesul educațional prin cercetări colaborative și implicare comunitară [7].

Referințe bibliografice:

1. BOROZAN, M. Contextul pedagogic al transferului inovațional din perspectiva exigențelor pieții muncii. In: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii*, ediția 1, vol.1, 30-31 octombrie 2021. Chișinău: Tipografia UST, 2021, pp. 17-25. ISBN 978-9975-76-368-4.
2. BRADBURY, H.; R. LEWIS & D. EMBURY. Education Action Research: With and for the Next Generation. In: MERTLER, G. A. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, 2019, pp. 7-29. ISBN 9781119399964.
3. CLARK, J.S.; S. PORATH; J. THIELE & M. JOBE. *Action Research: Using Strategic Inquiry to Improve Teaching and Learning*. Kansas State University Libraries, 2021. ISBN 978-1-944548-29-2.
4. COGHLAN, D. Finding the sweet spot for insider action research. *Educational Action Research*, 2024, nr. 1–6. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2381247> [accesat 2024-04-10].
5. DOSEMAGEN, D.M. & E.M. SCHWALBACH. Legitimacy of and Value in Action Research. In: MERTLER, G. A. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, 2019, pp.161-185. ISBN 9781119399964.
6. European Commission. Council Recommendation on the guiding principles for knowledge valorisation. *Official Journal of the European Union*. 2023, C 164, pp. 1-14. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ#d1e33-18-1> [accesat 2024-04-12].
7. GAY, L.R.; G.E. MILLS & P. AIRASIAN. *Educational research: competencies for analysis and applications*. 10th ed. Pearson Education, 2012. 667 p. ISBN 13: 978-0-13-261317-0.
8. LESHA, J. Action research in education. *European Scientific Journal*. 2014, edition vol.10, No.13. ISSN 1857-7881; (Print) e – ISSN 1857-7431.
9. NORTON, L.S. Where do you start a pedagogical action research study? In: *Action Research in Teaching and Learning*. Routledge, 2018, pp. 69-90. ISBN9781315147581.
10. O'BRIEN, R. Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. In: RICHARDSON, R. (ed.). *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version) Disponibil: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> [accesat 2024-04-16].
11. RUSOV, V. și L. COTOS. *Cercetare pedagogică*. Suport de curs. Bălți: Tipogr. „Indigou Color”, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3470-2-0.
12. SAGOR, R. *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Corwin Press, 2005. 201 p. ISBN 0-7619-3894-X.
13. STRINGER, E. Theory in Educational Action Research. In: MERTLER, G. A. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, 2019, pp. 139-161. ISBN 9781119399964.
14. VAUGHAN, M. The Body of Literature on Action Research in Education. In: MERTLER, G. A. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, 2019, pp. 53-75. ISBN 9781119399964.

**PRACTICE IN GEOGRAPHIC DISCIPLINES – ONE OF THE MOST IMPORTANT
FORMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION**
**PRACTICA LA DISCIPLINELE GEOGRAFICE – UNA DIN CELE MAI IMPORTANTE
FORME DE EDUCAȚIE PEDAGOGICĂ**

***Oleg BUGA, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***
***Vasile MAXIM, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Abstract: *Field applications serve as an indispensable necessity for the preparation of geographic specialists either for the preparation of a pedagogical profile, either for preparation of the research and administration of some objectives, for the protection of the natural or anthropic resources. The present article highlights some of the most important geographical objectives existing within the central - western and southwestern area of Moldova, where field applications can be performed.*

Keywords: *applications, indispensable, specialists, objectives, geographical*

Rezumat: *Aplicațiile de teren servesc drept o necesitate indispensabilă pentru pregătirea specialiștilor geografi fie de profil pedagogic sau de cercetare și administrare a unor obiective de protecție a patrimoniului resurselor naturale sau antropice. Prezenta lucrare scoate în evidență unele din importante obiective geografice existente în cadrul spațiului geografic, din zona central-vestică și sud-vestică a Republicii Moldova, unde se poate efectua aplicații de teren la disciplinele de geografie.*

Cuvinte-cheie: *aplicații, indispensabil, specialist, obiective, geografic*

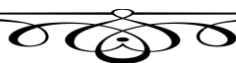
The training of teaching staff for obtaining the teaching license in Geography disciplines within pedagogical profile universities is conducted in accordance with the existing curriculum plans.

In the current conditions, an essential element in the training process of future professionals in the field of geography is the preparation and implementation of field applications throughout the training and education period. It is worth noting that not all higher education institutions allocate sufficient time to this applied field process, reflected in comprehensive preparation for the accumulation of skills and practical experience related to both the natural and anthropic components of Geography in general.

This paper aims to highlight the most important forms of organization and implementation of field practices, starting from introductory disciplines in the first year and concluding with those in the fourth year. These practices can, in fact, exhibit continuity for specific specialization profiles and within the master's degree program (cycle II).

Field applications represent an indispensable condition when the theoretical material accumulated within certain disciplines transforms into practical cognitive knowledge applications, under the guidance of specialized experts.

An eloquent example serves the understanding and consolidation of knowledge obtained within field applications in physical geography disciplines such as hydrology, pedology, geology, climatology, topography, and cartography. These disciplines are considered the fundamental substrate that allows the future specialist to strengthen their



knowledge about the components of the natural and anthropic geographical environment.

In this context, it is worth mentioning that the best specialists in the mentioned fields are those within the academic and public administrative environment, who can be engaged in field application processes to transmit practical knowledge.

The geographic social-human or economic component can be visualized and analyzed by the student based on specific variables presented both theoretically and practically in disciplines such as human settlement geography, regional human geography, transportation geography, agriculture geography, etc.

Field applications in practice provide optimal conditions for understanding and consolidating the knowledge acquired in theoretical courses, simultaneously representing the necessary framework for developing the skills and abilities required for a geography specialist.

Simultaneously, this form of organizational management, at the level of complex general geography, represents the most effective way of fostering civic responsibility towards the natural and anthropic heritage of the country. It involves the protection, conservation, and rational utilization through sustainable use of existing resources within the geographical environment.

An important element for conducting field applications is the planning of the time allocated for specific objectives subjected to analysis and practical research, as well as covering distances within certain itineraries.

Typically, field applications are planned for the summer and last for a maximum of 10 days, covering various routes in the northern, central, and southern regions of the Republic of Moldova. Students are introduced to various natural and anthropic landscapes, enabling them to distinguish between different landscape zones based on geographic location. During field applications, visual descriptions are provided, and subsequently, based on existing statistical data, some industrial and agricultural complexes are analyzed. Special attention is given to the analysis of rural and urban settlements by their position, area, and population. The population's access to various socio-economic, cultural, educational objectives is identified through connections to different infrastructures and transportation networks. Each student is equipped with the necessary tools to record information, including a portfolio to store, analyze, and visualize events through photo-digital images for each day, which can be processed under laboratory conditions, etc.

Within the field applications, practical analysis of geographical objectives is envisaged to develop skills in differentiating, at a structural-hierarchical level, some natural ecosystems and geosystems. This includes describing landscapes at the level of taxonomic units, such as the existence of geomorphology, geocorology, and geofacies, among others.

The relief forms within anthropic and natural landscapes are highlighted through video-photo montages during applications, which will be further clarified through the creation of topographic maps using existing equipment.

Field activities also encompass the research of climatic elements, such as the description and analysis of hydrometeorological centers.

Individual activities include:



- Processing materials and information obtained in laboratory conditions;
- Creating graphic materials using statistical research methods as well as comparative methods;
- Working with specialized maps, including the development of new plans and topographic maps;
- Analyzing data obtained in the field through overlay and comparison with existing data;
- Creating a portfolio for each objective;
- Compiling a general report, elucidating the formation of a positive attitude towards the role and place of geography in the societal evolution process, with a focus on the protection and rational use of natural and anthropic components of the environment.

Organization and Implementation of Practical Field Applications in Complex General Geography can be structured in three stages:

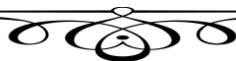
- The first preparatory stage may involve several actions:
 - Defining the concept of practical field applications at the level of complex geographic disciplines;
 - Determining the practical routes;
 - Establishing collaboration agreements between the Faculty Administration and the institutions and enterprises to be visited, etc.;
 - Providing training to students who will carry out the practical field applications;
 - Communicating the practical routes and the requirements to be fulfilled during the process, including the timeframe and accommodation and catering conditions.
- The second stage involves the actual implementation of the internship.

As a model for field applications, in this paper, we have relied on organizing the geographical expedition within the protected area (PA) of Pădurea Domnească.

Description of the route with mandatory stops (identifying the localities and their specific characteristics through which the bus travels). Within the natural complex of Pădurea Domnească, students can familiarize themselves with the landscape in question, considering its geographical position and the surface area accessible to the public. Students will become acquainted with the multitude of plant species, which actually represent the habitat of various areas of trees and shrubs with regional distribution.

A particular interest for students can be represented by the national architectural landscapes of houses through their exterior and interior design within specific settlements. The material subjected to analysis by students can be systematized based on photo-landscapes. The time allocated for the analysis of this objective can be framed within two days.

Another mandatory objective for the proposed field application visit may include the Hydrometeorological Station within the settlement of Cornești. Students become acquainted with the infrastructure of the station, equipped with modern equipment for estimating air temperature at various heights in relation to the soil surface. Multiple devices from the hydrometeorological station's equipment can be analyzed, with the presence and explanations provided by specialists. It is essential to elucidate the



hydrometeorological phenomenon from the local to the national level through the processing of extensive data sets and their transmission to the central station in Chişinău.

Another objective proposed as a model for field applications could include the city of Ungheni, which holds a strategic geographic position for the Republic of Moldova. Students can access and learn about the Free Economic Zone within this urban settlement, from its inception to the present. They can explore the most important foreign economic agents present in the Free Economic Zone and the conditions for economic activity, including the involvement of local labor in the workforce, and more.

A production cycle of certain goods and consumer products can be carried out within the carpet factory and the ceramic factory by students. Other attractive objectives that can be subject to analysis include the railway bridge (Eiffel Bridge), which connects with the area across the Prut River. The train station in the city of Ungheni can serve as a railway hub, where students can familiarize themselves with the equipment used to change the gauge of train tracks between the Republic of Moldova and Romania.

Another objective of national importance that can be included in the field application is the visitation and exploration of the monastic complexes in Călăraşi county: Răciula, Hârbovăţ, Hârjauca, and Frumoasa. Their geographical position is remarkable as, when viewed from a height, they form an imaginary cross.

A distinctive objective that can be included in the practical route is the „Codru” balneoclimatic complex, with its functions of social and economic importance.

The time allocated for the analysis of the objectives described above can be scheduled over two days.

Another proposed objective for field applications could follow the following itinerary: Chişinău – Hânceşti – Leova – Cantemir – Cahul - Giurgiuleşti (Giurgiuleşti river port). The route may include stops in both urban and rural settlements. The agricultural landscapes analyzed differ from those in the central-western area, leaving their mark on predominantly steppe vegetation. Students can acquaint themselves with the landscapes of the Lower Prut, unlike those in the Middle Prut, through the complexity of analyzed floristic and faunistic species. A particularly attractive landscape is represented by Lake Manta, due to its immense surface and the human settlements in its immediate vicinity.

Another proposed objective for visiting is the village of Văleni with its oil wells (the only oil-related objective in the country). Giurgiuleşti Port is highlighted as a mandatory destination to visit as a Free Economic Zone, with the necessary explanations that can be provided by the port authorities. The priorities of direct access to the Danube River and, subsequently, the Black Sea can be explained to students by professors, emphasizing the economic advantages in terms of importing and exporting goods.

From the southernmost point, the itinerary follows the following route: Giurgiuleşti, Vulcăneşti, Taraclia, Ceadâr-Lunga, Comrat (Gagauzia UTA), Cimişlia, Hânceşti, Chişinău. Following the practical field application in complex geographical disciplines, students acquire skills to successfully analyze natural landscapes from a taxonomic perspective, as well as urban and rural anthropic landscapes, effectively combined with transportation landscapes (road, river, railway, and electric transport lines).



The processing of accumulated data takes place in laboratory conditions, highlighting the most important landscapes. The completion of field applications can be accompanied by the preparation of a poster that could reflect the entire field practice, from the initial phase to the final one.

Bibliographical references:

1. BĂLTEANU, D. *Experimentul de teren în geografie*. București: Ed. Academiei, 2012. 246 p. ISBN 978-973-27-2215-2.
2. IANOȘ, E. *Excursie școlară și valențele sale instructiv-educative*. București, 2005.
3. ILINCA, N. *Didactica Geografiei*. București: Corint, 2005.
4. MÂNDRUȚ, O. *Elemente de didactică aplicată*. București: CD PRESS, 2006.
5. MÂNDRUȚ, O. *Ghidul profesorului de geografie*. București: Corint, 2003.
6. VULCU, B. *Aplicații practice la Geografie*. București: Didactică și Pedagogică, 1967.

CZU 373.3.015:159.942

**FACTORII DISCIPLINĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE
EMOTIONAL DISCIPLINE FACTORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Natalia CAZACU, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
învățătoare,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți, Republica Moldova**

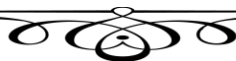
Rezumat: *Disciplina emoțională contribuie semnificativ la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din clasele primare. În această perioadă, copiii sunt influențați de o varietate de factori, inclusiv mediul familial, stilurile de predare ale cadrelor didactice, și interacțiunile cu colegii. Cercetările recente evidențiază importanța integrării unor strategii de disciplinare emoțională în procesul educațional pentru a facilita dezvoltarea armonioasă a elevilor și pentru a preveni problemele de comportament pe termen lung. În cadrul acestui articol, sunt analizați factorii principali care influențează disciplina emoțională a elevilor din clasele primare. Identificarea factorilor contribuie la stabilirea strategiilor educaționale care să sprijine bunăstarea emoțională a elevilor și să stimuleze performanța academică.*

Cuvinte-cheie: *disciplinare emoțională, învățământ primar*

Abstract: *Emotional discipline plays a significant role in the socio-emotional development of primary school students. During this stage, children are influenced by a variety of factors, including the family environment, teachers' pedagogical styles, and peer interactions. Recent research highlights the importance of integrating emotional discipline strategies into the educational process to foster students' harmonious development and prevent long-term behavioral issues. This article examines the key factors that influence the emotional discipline of primary school students. Identifying these factors contributes to the establishment of educational strategies that support students' emotional well-being and enhance academic performance.*

Keywords: *emotional discipline, primary education*

Cercetarea factorilor care determină disciplina emoțională a elevilor de vârstă școlară mică este actuală și importantă în contextul schimbărilor sociale, tehnologice și educaționale continue. Practica educațională solicită soluții eficiente pentru dezvoltarea unui mediu școlar mai sănătos, care să promoveze bunăstarea emoțională, succesul academic al elevilor, reducerea comportamentelor problematice. În clasele primare, copiii se află într-o etapă critică a dezvoltării lor emoționale. Explorarea factorilor ce influențează disciplina emoțională pot contribui la identificarea unor metode eficiente



de sprijinire a copiilor în gestionarea propriilor emoții, la construirea empatiei și la stabilirea unor relații sănătoase cu cei din jur.

Lipsa unei gestionări adecvate a emoțiilor poate conduce la probleme comportamentale pe termen lung, inclusiv conflicte între colegi, dificultăți în respectarea normelor școlare și dificultăți de adaptare socială. Realizarea cercetărilor asupra disciplinării emoționale contribuie la dezvoltarea unor strategii de prevenire a acestor probleme și de promovare a unui climat pozitiv în clasă.

Factorii disciplinării emoționale a elevilor din clasele primare se referă la elementele care influențează modul în care copiii învață să își gestioneze emoțiile, să dezvolte autocontrolul și să interacționeze cu ceilalți într-un mod pozitiv.

În literatura de specialitate se regăsesc un șir de teorii ale dezvoltării psihologice și a studii asupra interacțiunilor sociale și educaționale, la care se poate face referință în cercetarea factorilor disciplinării emoționale:

- *Teoria învățării sociale.* Albert Bandura, în anii 1970, a demonstrat că copiii învață comportamentele emoționale și sociale prin observarea și imitarea modelelor din jurul lor. Comportamentul cadrelor didactice, al părinților și al colegilor influențează în mod direct disciplinarea emoțională a elevilor;
- *Teoria inteligenței emoționale.* Daniel Goleman a popularizat conceptul de inteligență emoțională în anii 1990, bazându-se pe lucrările anterioare ale lui Peter Salovey și John D. Mayer. Inteligența emoțională implică abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora, fiind esențială pentru dezvoltarea unei bune discipline emoționale la copii;
- *Teoria dezvoltării morale.* Lawrence Kohlberg a studiat dezvoltarea morală a copiilor în anii 1950-1970, iar teoriile sale au relevat modul în care copiii dezvoltă autocontrolul și înțelegerea normelor sociale. Disciplinarea emoțională este strâns legată de dezvoltarea morală, deoarece implică capacitatea de a înțelege și de a urma reguli și valori sociale;
- *Disciplinarea pozitivă.* Jane Nelsen și Alfred Adler au dezvoltat conceptul de disciplinare pozitivă în anii 1920, iar cercetările ulterioare în această direcție au fost extinse în anii 1980 și 1990. Această abordare se concentrează pe învățarea copiilor prin metode bazate pe respect, încurajare și înțelegerea consecințelor acțiunilor lor, mai degrabă decât pe pedepse.

În cadrul cercetării științifice realizate, am urmărit să identificăm factorii care determină disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare.

Pentru realizarea studiului s-au parcurs următoarele etape de cercetare:

- Analiza literaturii de specialitate în vederea identificării factorilor care determină disciplinarea emoțională a elevilor de vârstă școlară mică;
- Clasificarea factorilor conform criteriilor;
- Elaborarea și aplicarea *Chestionarului pentru învățători*;
- Prelucrarea și interpretarea datelor.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 125 de cadre didactice din 32 de instituții de învățământ din nordul țării. Datele au fost colectate cu ajutorul unui chestionar administrat online prin Google Forms. Factorii disciplinării emoționale a elevilor de vârstă școlară mică au fost structurați conform patru domenii (Tabelul 1.).



Tabelul 1. Factorii modelatori ai disciplinării emoționale

<i>Dezvoltarea personală</i>	<i>Mediul familial</i>	<i>Mediul educațional</i>	<i>Cultura națională și valorile</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-conștientizarea; • Maturitatea emoțională; • Obiective și scopuri personale; • Autocontrolul; • Flexibilitatea: se adaptează la situații noi; • Empatia; • Abilitățile de rezolvare a problemelor; • Abilitățile de comunicare; • Stima de sine; • Experiențele personale anterioare; • Auto-reflecția 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare deschisă și empatică; • Stabilitate și predictibilitate prin rutine clare și reguli consistente; • Modelarea comportamentului adecvat în fața provocărilor; • Sprijin emoțional și afectiv; • Încurajarea exprimării și rezolvării problemelor; • Resurse necesare pentru învățarea emoțiilor 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat pozitiv în clasă; • Relații de încredere cu profesorii; • Sistem de reguli clare și consistente; • Feedback pozitiv; • Oportunități de autonomie și responsabilitate; • Resursele și mediile fizice adecvate; • Promovarea abilităților sociale și emoționale; • Sprijinul nevoilor individuale 	<ul style="list-style-type: none"> • Normele culturale și sociale; • Relațiile oamenilor în comunitate; • Modele din comunitate (liderii locali); • Activități extracurriculare și comunitare

Învățătorii au fost întrebați în ce măsură factorii enumerați contribuie la disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare. Rezultatele obținute au fost incluse în Figurile 1, 2, 3, 4.

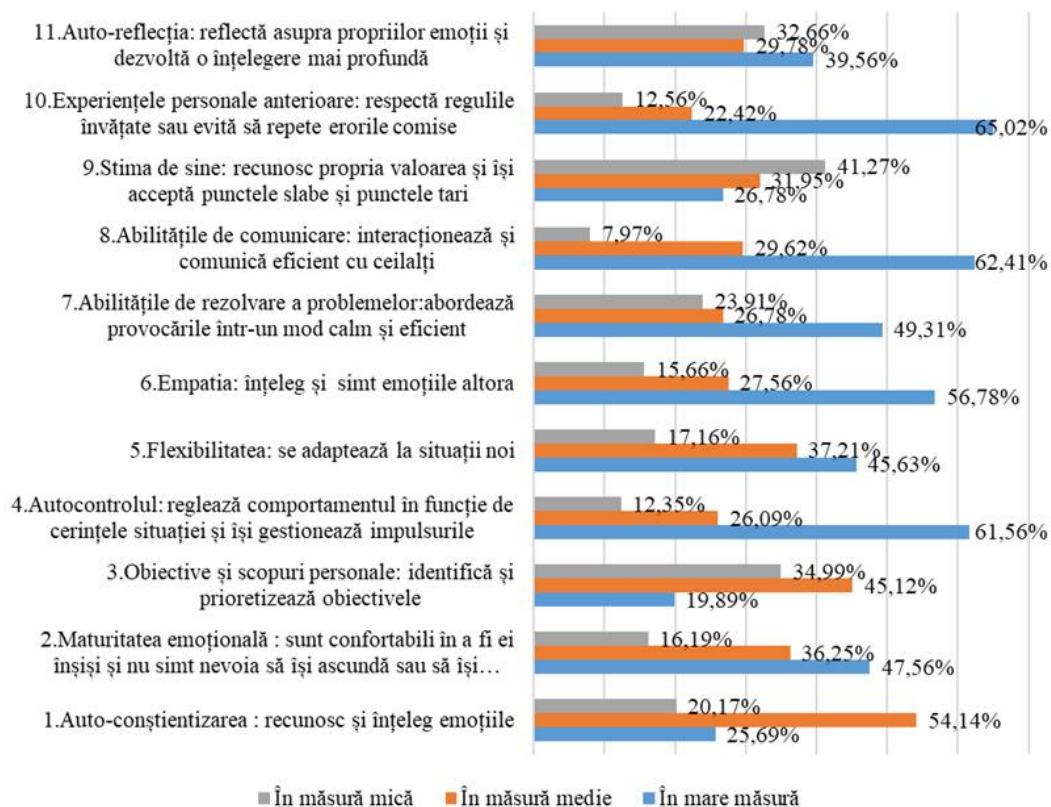


Fig. 1. Factorii din domeniul „Dezvoltarea personală”



În urma interpretării datelor obținute pentru factorii din domeniul „Dezvoltarea personală” (Figura 1) s-au elaborat următoarele constatări:

- Elevii care învață să-și recunoască și să înțeleagă propriile emoții dezvoltă o capacitate crescută de autoreglare. Aceasta îi ajută să identifice sursa propriilor reacții și să gestioneze situațiile provocatoare într-un mod adecvat. Procentul de 54,14 % al celor care recunosc acest aspect într-o măsură mare sugerează că o mare parte dintre copii au un început bun în această direcție;
- Elevii care au un nivel crescut de maturitate emoțională sunt mai autentici și mai siguri pe sine în relațiile cu ceilalți, fără a simți nevoia de a-și ascunde emoțiile. Aproximativ 47,56 % dintre respondenți au subliniat acest factor într-o măsură mare, ceea ce sugerează că o parte semnificativă dintre copii au o dezvoltare sănătoasă a acestei abilități, favorizând o disciplină emoțională stabilă;
- Elevii care își stabilesc și prioritizează obiective personale sunt mai capabili să se concentreze pe sarcinile școlare și să-și gestioneze emoțiile negative legate de stres sau frustrare. Aproximativ 49,09 % dintre învățători au remarcat că elevii au un bun control asupra acestor aspecte, indicând o influență pozitivă asupra comportamentului general și al autodiscipliniei;
- Autocontrolul este o componentă esențială a disciplinării emoționale. Copiii care pot să-și regleze comportamentul în funcție de cerințele situației și să-și gestioneze impulsurile (61,56 %) sunt mai puțin predispuși la reacții impulsive sau conflicte în clasă. Această abilitate este crucială pentru menținerea unui comportament adecvat și pentru a învăța să gestioneze frustrările;
- Capacitatea elevilor de a se adapta la situații noi sau imprevizibile contribuie la o mai bună reziliență emoțională. În cazul în care elevii sunt flexibili (56,79 %), aceștia pot face față mai ușor provocărilor din mediul școlar fără a experimenta reacții emoționale exagerate, menținând un comportament adecvat în clasă;
- Elevii care pot să înțeleagă și să simtă emoțiile altora (56,79 %) sunt mai predispuși să dezvolte relații pozitive și să manifeste comportamente prosociale. Empatia joacă un rol important în reducerea comportamentelor conflictuale și în consolidarea disciplinei printr-o mai bună înțelegere reciprocă;
- Elevii care sunt capabili să abordeze provocările într-un mod calm și eficient (49,31 %) tind să fie mai puțin predispuși la reacții emoționale extreme și conflicte. Dezvoltarea acestor abilități le permite să facă față provocărilor școlare într-un mod disciplinat și să-și gestioneze emoțiile în fața dificultăților;
- Elevii care comunică eficient (62,41 %) își exprimă mai ușor emoțiile și gândurile, ceea ce reduce riscul de frustrare și conflicte. Comunicarea clară și deschisă contribuie la disciplinarea emoțională, deoarece copiii învață să-și exprime nevoile fără a recurge la comportamente neadecvate;
- Elevii care au o stimă de sine sănătoasă (65,02 %) sunt mai încrezători și mai capabili să accepte atât succesul, cât și eșecul. O stimă de sine ridicată le permite să facă față provocărilor școlare fără a se lăsa copleșiți de emoții negative, ceea ce contribuie la un comportament disciplinat;
- Elevii care reflectează asupra greșelilor din trecut și învață din acestea (65,02 %) sunt mai puțin predispuși să repete comportamente nedisciplinate. Această



capacitate de auto-reflecție ajută la crearea unui comportament responsabil și la consolidarea disciplinei pe termen lung;

- Elevii care reflectează asupra propriilor emoții (39,56 %) dezvoltă o înțelegere profundă a propriului comportament, ceea ce le permite să-și regleze reacțiile emoționale. Această abilitate contribuie la menținerea unui comportament disciplinat și la îmbunătățirea relațiilor cu colegii și profesorii.

În ceea ce privește factorii din domeniul „Mediul familial” (Figura 2) s-a constatat:

- Cei mai relevanți factorii legați de mediul familial în care se dezvoltă elevii și le determină nivelul disciplinării emoționale sunt:
 - *Modelul comportamental al părinților* (65,02 %);
 - *Sprijinul emoțional și afectiv* (61,56 %);
 - *Comunicarea deschisă și empatică* (56,78 %).
- 56,78 % de respondenți consideră că „într-o mare măsură” disciplinarea emoțională este determinată de „comunicarea deschisă și empatică”. 27,56 % dintre profesori apreciază acest aspect în măsură medie, iar 15,66 % consideră că este prezent în mică măsură;
- 49,31 % de respondenți sunt de părere că „în mare măsură” „stabilitatea și predictibilitatea prin rutine clare și reguli consistente” influențează disciplinarea emoțională a elevilor. 26,78 % au răspuns că acest lucru se întâmplă într-o măsură medie și 23,91 % în mică măsură;
- 65,02 % de respondenți consideră că „într-o mare măsură” „modelarea comportamentului adecvat în fața provocărilor” influențează dezvoltarea deprinderilor de disciplinare emoțională. Doar 22,42 % consideră acest lucru într-o măsură medie, iar 12,56 % într-o mică măsură;
- Părinții validează emoțiile copiilor:
 - într-o mare măsură, conform a 61,56 % dintre respondenți;
 - 26,09 % cred că acest lucru este valabil într-o măsură medie;
 - 12,35 % într-o mică măsură.
- Cadrele didactice indică faptul că părinții își ajută copiii să găsească soluții constructive:
 - într-o mare măsură (39,56 %);
 - 29,78 % văd acest sprijin într-o măsură medie;
 - 32,66 % în mică măsură.
- În ceea ce privește resursele oferite de părinți:
 - 45,63 % dintre profesori consideră că părinții contribuie semnificativ la învățarea emoțiilor prin diverse activități și resurse;
 - 37,21 % cred că acest sprijin este oferit într-o măsură medie;
 - 17,16 % într-o mică măsură.

Graficul evidențiază că majoritatea cadrelor didactice percep sprijinul emoțional oferit de părinți ca fiind esențial și eficient în dezvoltarea emoțională a elevilor, cu un accent deosebit pe modelarea comportamentului și comunicarea deschisă.

Cu toate acestea, există variații semnificative în ceea ce privește accesul la resurse suplimentare și încurajarea exprimării emoțiilor.

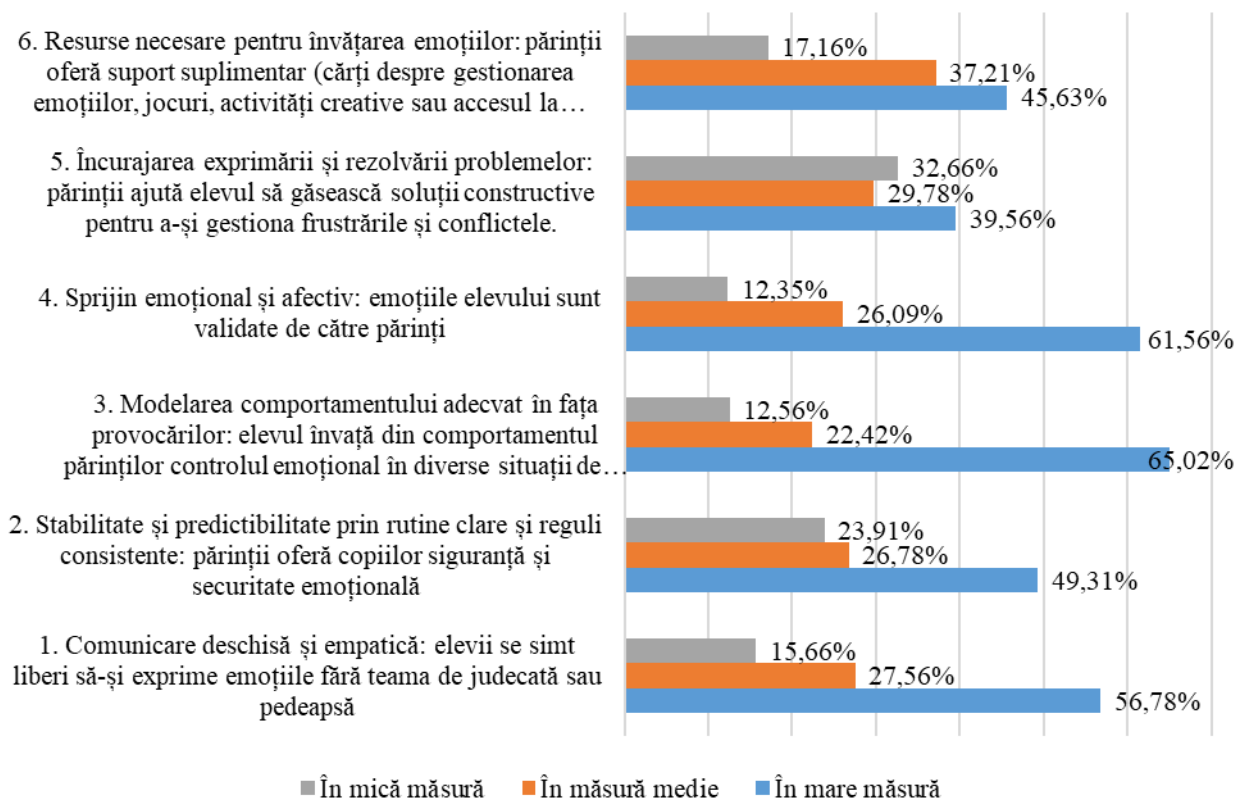
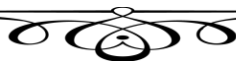


Fig. 2. Factorii din domeniul „Mediul familial”

Constatările privind factorii din domeniul „Mediul educațional” (Figura 3) au vizat:

- Un mediu de clasă prietenos și deschis este esențial pentru dezvoltarea controlului emoțional al elevilor. 65,02 % dintre respondenți au indicat că acest factor influențează într-o mare măsură capacitatea elevilor de a gestiona emoțiile lor în relațiile cu ceilalți. Acest lucru arată că un climat pozitiv favorizează comportamentele prosociale și reduce tensiunile sau conflictele în clasă;
- 61,56 % dintre învățători au remarcat că o relație de încredere cu elevii lor este crucială pentru a-i ajuta să-și dezvolte o disciplină emoțională solidă. O astfel de relație permite elevilor să se simtă sprijiniți și înțeleși, facilitând astfel autoreglarea emoțiilor în situații stresante sau provocatoare;
- Un stil de predare care implică elevii în activități interactive, jocuri, explorare și experimentare este asociat cu o mai bună dezvoltare a autocontrolului emoțional, 46,13 % dintre respondenți confirmând această influență. Predarea activă le permite elevilor să-și exprime creativitatea și să-și canalizeze energia într-un mod constructiv, reducând comportamentele disruptive;
- Regulile clare și consecințele bine definite ale comportamentelor sunt esențiale pentru disciplinarea emoțională a elevilor, 61,56 % dintre respondenți indicând că acest factor joacă un rol important. Cunoașterea așteptărilor și a consecințelor permite elevilor să-și ajusteze comportamentul în mod corespunzător, contribuind la un mediu de învățare mai disciplinat;
- Elevii care primesc feedback pozitiv și sunt încurajați să reflecteze asupra comportamentului lor sunt mai predispuși să-și regleze emoțiile și să adopte comportamente adecvate. 45,63 % dintre respondenți consideră că acest factor

este foarte important, subliniind rolul motivației pozitive în disciplinarea emoțională;

- Sprijinirea elevilor în alegerea unor activități sau proiecte, precum și în stabilirea propriilor obiective, contribuie la dezvoltarea autodiscipliniei. Aproximativ 56,78 % dintre respondenți au subliniat că această autonomie îi ajută pe elevi să-și gestioneze mai bine emoțiile, deoarece simt că au control asupra învățării lor;
- Materialele didactice interactive și spațiile de învățare flexibile au un impact pozitiv asupra controlului emoțional al elevilor, conform a 49,31 % dintre respondenți. Un mediu fizic bine organizat și stimulat le oferă elevilor ocazia să-și exprime emoțiile într-un cadru structurat, ceea ce poate reduce comportamentele nedisciplinate;
- 41,27 % dintre cadrele didactice au indicat că sprijinirea elevilor la nivel individual este esențială pentru dezvoltarea autodiscipliniei emoționale. Elevii care primesc atenție personalizată și îndrumare directă sunt mai capabili să-și gestioneze emoțiile și să dezvolte strategii eficiente de autoreglare.

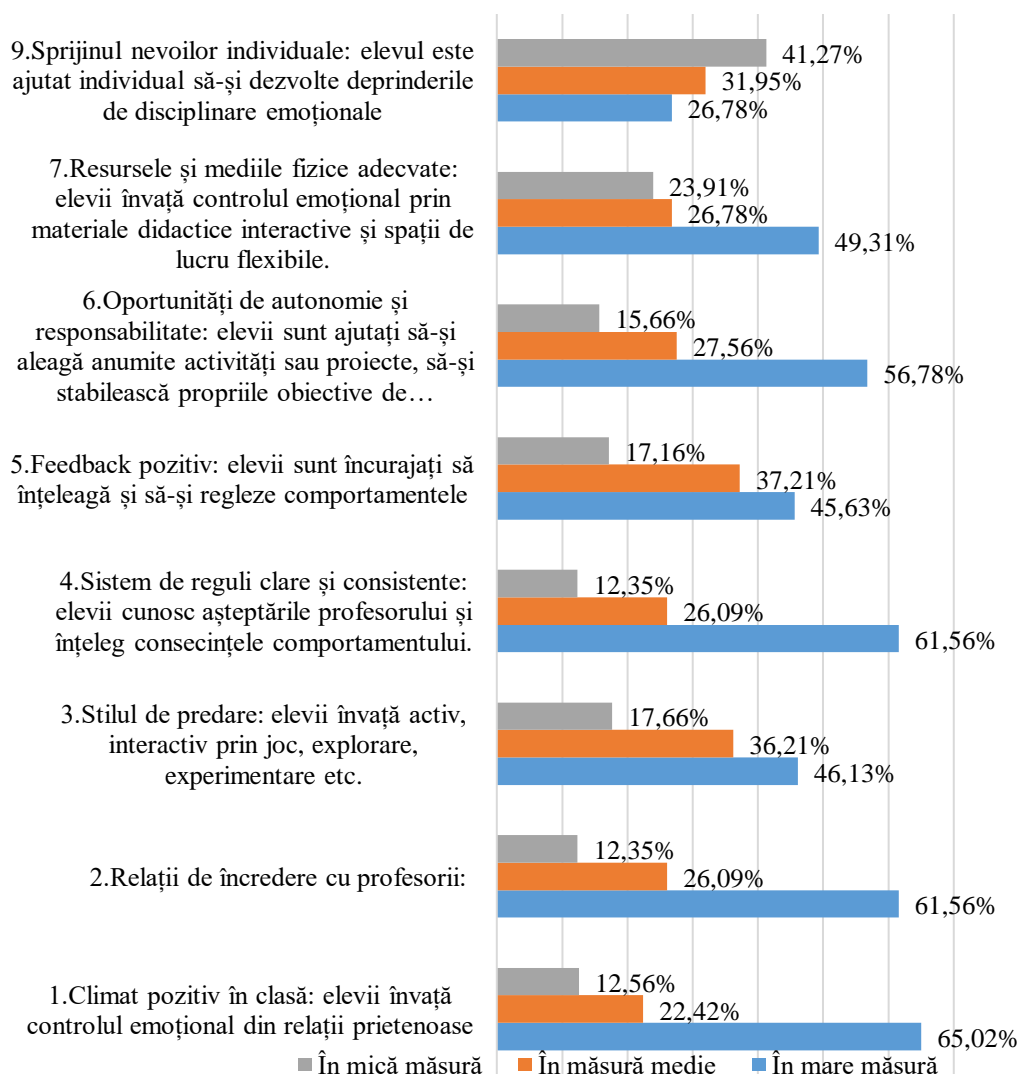
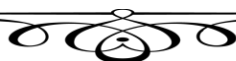


Fig. 3. Factorii din domeniul „Mediul educațional”



Factorii din mediul educațional au un impact semnificativ asupra disciplinării emoționale a elevilor. Un climat de clasă pozitiv, relații de încredere cu profesorii, stiluri de predare interactive, reguli clare și consecvente, feedback pozitiv, autonomie și resurse adecvate contribuie la dezvoltarea unei discipline emoționale sănătoase în rândul copiilor. Acești factori creează un mediu propice pentru dezvoltarea echilibrului emoțional și a comportamentelor responsabile.

Constatările formulate în urma interpretării datelor primite privind domeniul „Cultura națională și valorile” (Figura 4) sunt următoarele:

- 64,56 % dintre respondenți consideră că activitățile extracurriculare și comunitare contribuie „în mare măsură” la exersarea controlului emoțional al elevilor. Doar 15,89 % au ales „în mică măsură”, indicând că majoritatea văd aceste activități ca având un impact semnificativ. Aceasta sugerează importanța acestor activități în dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor prin oferirea de contexte variate de exersare;
- 45,89 % dintre respondenți consideră că elevii se inspiră „în mare măsură” de la personalități vestite, în timp ce 21,54 % spun că acest lucru are loc „în mică măsură”. Aceasta indică faptul că modelele din comunitate joacă un rol important, dar impactul lor este perceput ca fiind mai puțin universal comparativ cu activitățile extracurriculare;
- 57,63 % consideră că relațiile comunitare ajută „în mare măsură” elevii să-și regleze emoțiile. Cu toate acestea, există o distribuție relativ echilibrată între celelalte două categorii, sugerând că unii elevi ar putea beneficia mai puțin de acest tip de suport;
- 61,89 % dintre respondenți cred că normele culturale și sociale contribuie „în mare măsură” la dezvoltarea controlului emoțional, în timp ce 15,79 % au ales „în mică măsură”. Acest rezultat subliniază importanța valorilor culturale în formarea autocontrolului emoțional, deși există o recunoaștere a faptului că acest impact nu este uniform.

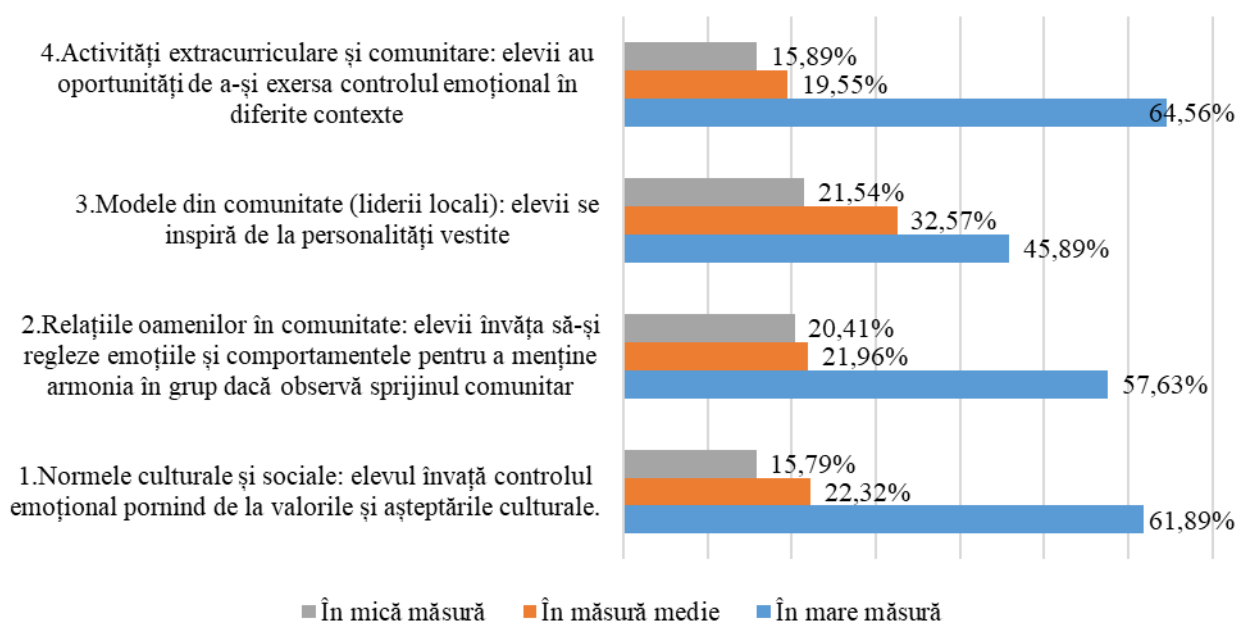


Fig. 4. Factorii din domeniul „Cultura națională și valorile”



În general, activitățile extracurriculare, normele culturale și relațiile comunitare sunt percepute ca fiind cele mai influente în dezvoltarea controlului emoțional al elevilor. Această diversitate de răspunsuri reflectă variabilitatea experiențelor elevilor și subliniază importanța abordării multidimensionale în educația emoțională.

În concluzie afirmăm că fiecare elev trebuie ajutat să-și aprindă farul disciplinării emoționale pentru a-și dezvolta capacitatea de autoghidare a gândurilor și acțiunilor într-un mod echilibrat și conștient în numele învățării eficiente. Dezvoltarea unei discipline emoționale sănătoase la elevi este rezultatul unei combinații între factori personali, cum ar fi autocontrolul emoțional, empatia, rezolvarea problemelor și conștientizarea emoțională, și factori externi, cum ar fi climatul pozitiv din clasă, relațiile de sprijin cu profesorii, structura clară a regulilor și feedback-ul constant. Elevii care au oportunități de auto-reflecție și autonomie în stabilirea obiectivelor, care primesc sprijin individualizat și se dezvoltă într-un mediu educațional sigur și încurajator, sunt mai predispuși să-și gestioneze eficient emoțiile și să adopte comportamente disciplinate. Mediul școlar joacă un rol esențial în modelarea acestor abilități, oferind cadru și suport pentru o dezvoltare emoțională echilibrată. Astfel, disciplina emoțională a elevilor se formează printr-o colaborare armonioasă între resursele interne ale copiilor și mediul educațional stimulat și susținător.

Referințe bibliografice:

1. DESCULȚU, Iuliana-Adriana. Cum formăm un copil disciplinat – studiu de specialitate. *Revista asociației generale a învățătorilor din România*. 2011, pp.129-131. ISSN 1844-7899.
2. GOLOVEI, Lilia; Svetlana GOREA și Tatiana BARBAROȘ. *Împărăția emoțiilor. Dezvoltăm inteligent sfera emoțională*. Chișinău: Tipografia Capațina-Print, 2017. 109 p. ISBN 978-9975-110-45-7.
3. OLSEN, Jerry & Thomas NIELSEN. *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*. București: Didactica Publishing House, 2009. 176 p. ISBN 978-606-8027-31-9.
4. TURCĂ, Filimon. *Psihologie școlară*. București: Ed. ASE, 2005. 188 p. ISBN 973-594-616-5.

CZU 371.14

**STRATEGII DE FORMARE A ANGAJAMENTULUI NORMATIV
LA CADRELE DIDACTICE
STRATEGIES FOR FORMING NORMATIVE COMMITMENT
AT THE TEACHING STAFF**

***Ecaterina PĂDUREȚ, directoare, grad managerial doi, grad didactic unu,
IET nr. 46 „Araș-Păcuraș”, Chișinău, Republica Moldova
Angela DASCAL, metodistă, grad didactic superior,
IET nr. 46 „Araș-Păcuraș”, Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Angajamentul profesional a fost mereu cercetat, și din aceste cercetări putem deduce, că în literatura de specialitate sunt specificate trei dimensiuni ale conceptului de angajament organizațional, și anume: credința mare în valorile și obiectivele organizației și acceptarea lor, dorința de a depune un efort considerabil pentru organizație, intenția clară de a rămâne în organizație. Angajamentul organizațional nu este deci simpla loialitate față de organizație. Este mai curând un proces continuu prin care actorii organizaționali își exprimă preocuparea pentru organizație și pentru succesul și bunăstarea ei permanentă.*

Cuvinte-cheie: *angajament, angajament normativ, sistem de valori, normativitatea pedagogică, climat organizațional, strategii, formare profesională*



Abstract: Professional commitment has always been researched, and from these researches we can deduce that three dimensions of the concept of organizational commitment are specified in the specialized literature, namely: great faith in the values and objectives of the organization and their acceptance, the desire to make a considerable effort for the organization, the clear intention to stay in the organization. Organizational commitment is therefore not simply loyalty to the organization. Rather, it is an ongoing process by which organizational actors express their concern for the organization and its continued success and well-being.

Keywords: commitment, normative commitment, value system, normativity pedagogy, organizational climate, strategies, professional training

Viața cotidiană a individului în societatea actuală este dominată de activități care se derulează în cadrul organizațiilor, ceea ce justifică cercetătorii să afirme că omul modern este un om organizațional. Asistăm cu toții în prezent la o lume nouă, la noi medii de lucru, colaborative. Conceptul de „angajament,” din psihologia organizațională se extinde polivalent în diferite domenii de activitate. Astfel, o persoană care manifestă un angajament organizațional sporit va continua să muncească pentru atingerea obiectivelor organizației chiar și atunci când creșterile salariale sau șansele de promovare sunt reduse.

Angajamentul organizațional normativ îl înțelegem prin prisma angajamentului bazat pe normele sociale și educaționale.

Cadrul didactic, ca angajat are un sentiment de loialitate față de instituția de învățământ bazat pe o înțelegere a obligației individuale în raport cu instituția, conform setului personal de valori.

La etapa actuală, satisfacția în muncă și valorile personal-profesionale ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ reprezintă o problemă stringentă pentru Republica Moldova și necesită o atenție deosebită din considerente atât psihologice, cât și sociale. Este recunoscut faptul că profesia de pedagog este una dintre cele mai tensionate forme de muncă din punct de vedere intelectual și emoțional.

S. Cristea menționează foarte explicit că normativitatea pedagogică include ansamblul conexiunilor cu caracter obiectiv, general, esențial, existent la nivelul educației/instruirii, în proiectarea, realizarea și dezvoltarea acestor activități prin acțiuni proprii desfășurate într-un context determinat. Normativitatea pedagogică este exprimată prin diferite noțiuni: legi, legități, principii, axiome, postulate, presupoziii, reguli.

Pornind de la ideea că un bun pedagog, pe lângă stăpânirea conținutului disciplinei pe care o predă și a tehnicilor de lucru specifice profesiei didactice are nevoie și de o cultură generală bogată, care să-i ofere posibilități de intervenție educativă în situații diverse, vom dezbate în continuare importanța formării și perfecționării competențelor didactice.

În domeniul educației moderne din ultimul deceniu o axă de importanță majoră este cea a formării continue a adulților, care trebuie să fie în relație directă cu validarea în serviciu. Gerard Vaysse, unul dintre specialiștii de vază din domeniu, vine să precizeze că scopul formării continue este acela de a pregăti cetățeni care să învețe de-a lungul vieții, deoarece Europa sec. XXI va fi cea a cunoașterii. Cercetătorul formulează ideea că acest proces presupune o revoluție coperniciană în conștiința profesională și tinde ca cel implicat să obțină efecte durabile în practicarea meseriei.



Formarea continuă a personalului didactic din învățământul general se realizează printr-un sistem de instituții, organizații și structuri ale acestora, între care se stabilesc relații ierarhice și relații funcționale menite să asigure coerența, compatibilitatea și respectarea standardelor de calitate în proiectarea, realizarea și evaluarea programelor de formare continuă la nivel național.

În contextul strategiilor de formare profesională obiectivele esențiale ale formării continue sunt următoarele:

- dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe (didactica disciplinei, inițierea în noile tehnologii);
- sporirea calității sistemului educațional;
- cunoașterea ambianței sociale.

Potrivit unor cercetări în domeniu, principalele forme de organizare a formării continue/perfecționării personalului didactic din învățământul preuniversitar sunt:

- activitățile metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități, respectiv comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice;
- sesiunile metodico-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- stagiile periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- cursurile organizate de societăți științifice și alte organizații profesionale ale personalului didactic;
- cursurile de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;
- stagii/programe realizate prin activități de mentorat pentru dezvoltarea profesională;
- cursurile de pregătire și examenele pentru obținerea definitivării în învățământ sau a gradelor didactice;
- cursurile de pregătire și perfecționare pentru personalul de conducere, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;
- bursele de perfecționare și stagiile de studiu și documentare, realizate în țară și în străinătate;
- cursurile postuniversitare de specializare;
- studiile universitare de masterat;
- studiile universitare de doctorat.

Programele de conversie profesională intră în atribuțiile instituțiilor de învățământ superior și se desfășoară în baza unor norme metodologice specifice. Evaluarea și validarea achizițiilor dobândite de personalul didactic prin diferite programe și forme de organizare a formării continue/perfecționării se efectuează prin sistemul de recunoaștere, echivalare și acumulare a creditelor profesionale transferabile.

Perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional structural-operational).



La nivel funcțional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul preșcolar, școlar și extrașcolar. La nivel structural, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico- materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces [3, p. 46].

La nivel operațional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (activități, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore metodice; activități extrașcolare/cu: copii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [7, p. 92].

Analiza activității de perfecționare a cadrelor didactice presupune raportarea la conceptele pedagogice de formare, în general, și de formare continuă, în mod special. Formarea constituie funcția centrală a educației (exprimată ca formare-dezvoltare permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane).

Astfel, formarea subordonează din punct de vedere funcțional „învățământul care nu este decât un caz particular al formării”. Între educație și instruire, “matricea sa de funcționare se actualizează în mod diferit în formarea profesorilor, în formarea adulților în general sau în formarea copiilor” [8, p. 17].

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învățământ, pe fondul evoluțiilor înregistrate în anii 1975-1985, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate.

Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrabile în contextul mai larg al educației permanente. Depășind semnificația tradițională, de „remediu la carențele formării inițiale insuficientă pentru întreaga carieră profesională” (didactică), formarea continuă, în accepția sa (post) modernă, „începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă”, cu două funcții generale [1, p. 73]:

- perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin „actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale”;
- completarea formării inițiale, inclusiv prin „schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome”.

Aceste funcții, accentuate în mod specific la nivelul unor sisteme de educație, generează formule diferite de organizare a formării continue: formare în timpul profesiei, formare avansată, formare de/pentru (re)calificare. La nivel de politică a educației, toate variantele evocate vizează perfecționarea personalului didactic.

Or, la nivel conceptual, formarea continuă „ar putea fi definită drept ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea



cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [6, p. 64].

Obiectivele activității de perfecționare a cadrelor didactice pot fi definite la nivel general și specific, fiind exprimate în termeni de formare continuă, domeniu în care există un anumit consens în cadrul sistemelor de învățământ din țările dezvoltate [5, p. 83].

Astfel, se conturează obiectivele generale ale perfecționării:

- *dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic obiective specifice:*
 - actualizarea competențelor de bază pedagogice, de specialitate;
 - însușirea de noi competențe;
 - aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialității/specialităților;
 - inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare;
- *ameliorarea sistemului de formare continuă/instituții, ofertă de cursuri, practici pedagogice obiective specifice:*
 - favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază;
 - stimularea cercetării pedagogice/inovației la nivel individual și în grup/echipă;
 - aplicarea paradigmei educaționale la nivelul instituției/vezi teoria curriculumului; managementul educației;
 - dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane;
- *cunoașterea mediului pedagogic și social (obiective specifice):*
 - favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali: economici, comunitari, culturali, politici etc.;
 - raportarea sistemului de învățământ la problematica socio-economică;
 - adaptarea la schimbările socio-culturale specifice societății postindustriale/informatizate;
 - studierea factorilor psihosociale care influențează comportamentele elevilor.

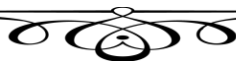
Conținutul activităților de perfecționare a cadrelor didactice, corespunzător obiectivelor prezentate, include programe (post)universitare de: pedagogie generală (fundamentele pedagogiei, teoria educației, didactică generală), didactica specialității/metodica predării, teoria curriculumului, management școlar, formare avansată (la disciplinele de specialitate) [4, p. 23].

Evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: formare inițială – formare continuă – autoformare. Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației [1, p. 95].

Formarea inițială, organizată la nivel universitar pentru toate categoriile de cadre didactice, are un caracter mai deschis, „asociind la competența disciplinei o pregătire pentru întâlnirea cu copii și adolescenții, inclusiv cu cei aflați în mare dificultate școlară” [2, p. 56].

Pentru dezvoltarea strategiilor de formare profesională angajamentului normativ la cadre didactice au fost proiectate următoarele obiective prioritare:

- identificarea nevoilor profesionale a cadrului didactic;



- identificarea dificultăților întâmpinate de cadrele didactice în procesul de formare continuă;
- evaluarea impactului produs de angajament normativ asupra procesului de formare/dezvoltare a traseului profesional;
- acumularea unei baze de date ca punct de analiză și reflecție în perspectiva dezvoltării ariei de interes profesional.

Formarea continuă urmărește perfecționarea practicii pedagogice valorificând mai multe modele alternative „care permit aprofundarea reflexiei și consolidarea cunoștințelor noi” în situații diversificate, proprii procesului de învățământ iar autoformarea apare astfel ca o consecință a sistemului de formare (inițială-continuă), expresie a transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățământ, a cercetărilor pedagogice finalizate la nivelul practicii didactice, a normelor sociale care instituie în școală „o adevărată cultură a autonomiei pedagogice [31, p. 83]. Experiența a demonstrat că o combinație și diversificare a diferitelor metode de formare va produce efecte mai puternice și mai durabile rezultate în sfera muncii. În acest context, strategiile de formare personală angajamentului normativ țin de indicatorii starea de flux, climatul prietenos, colaborare și stimulare. Strategiile de formare profesională relevă următoarele aspecte: perfecționare continuă, dezvoltare profesională, promovare în carieră, stimulare bănească, sporul de performanță a cadrului didactic.

Formarea unui plan de acțiuni care ar îmbina ambele strategii de formare a angajamentului normativ ar contribui esențial la sporirea calității în procesul educațional.

Un rol deosebit în realizarea acestui plan de acțiuni îl are managerul școlar. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare absolutizează rolul angajamentului normativ în domeniul educației la cadre didactice. Astfel, la aplicarea strategiilor de formare personală și profesională a angajamentului normativ își găsește reflectarea nomenclatorul actelor normative, fișa postului, registrul de dezvoltare profesională, direcțiile prioritare ale traseului profesional, autoanaliza, autoevaluarea și automanagementul.

Grădinița ca sistem social în ansamblu contribuie la dezvoltarea strategiilor de formare a angajamentului normativ prin prisma componentelor ca parteneriatul pedagogic, mentorat, sesiuni de formare, formare pentru formatori. Grădinița contemporană diversă și complexă, se schimbă permanent, iar imperativul de formare a angajamentului normativ la cadre didactice se accentuează în ea tot mai mult.

Referințe bibliografice:

1. ALBU, G. *Educația, Profesorul și Vremurile: eseuri de pedagogie socială*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2009. 286 p.
2. ANGHELACHI, V. *Climatul organizațional – cauză sau efect al dezvoltării organizaționale*. Galați, 2007. 230 p.
3. BELBIN, M. *Management Teams*. Routledge, 2012. 216 p.
4. BLAJIN, A. și M. ROȘCOV. *Managementul resurselor umane*. Chișinău, 2015. 172 p.
5. FRUMOS, F. *Didactica: fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Polirom, 2008. 213 p.
6. GORAȘ-POSTICĂ, V. Parteneriatul profesor-elev – abordare psihopedagogică pragmatică. *Didactica Pro...* 2006, nr. 2-3, pp. 3-5. ISSN 1810-6455.
7. HERMAN, R. *Program pedagogic de optimizare a stilurilor manageriale ale profesorilor și stimulare a climatului clasei de elevi*. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2015. 302 p.
8. OLARU, V. Strategii de dezvoltare a competenței de formare continuă în cadrul instituției preuniversitare. *Didactica Pro...* 2013, nr. 5-6, pp. 64-69. ISSN 1810-6455.

**THE DIDACTIC METHOD – A LANGUAGE ELEMENT SPECIFIC TO
TECHNOLOGICAL EDUCATION
METODA DIDACTICĂ – UN ELEMENT DE LIMBAJ SPECIFIC EDUCAȚIEI
TEHNOLOGICE**

***Iulia POSTOLACHI, university lecturer, PhD in Pedagogy,
Alecu Russo State University, Balti, Republic of Moldova***

Abstract: *The article presents the description of specific traditional didactic methods for the effectiveness of education in technological education lessons. Choosing a method that suits the students' learning style can increase the effectiveness of learning. Traditional didactic methods in technological education must be implemented in accordance with the specific learning objectives. Some methods may be more suitable for teaching theoretical concepts, while others may be more effective for developing practical skills. It is important that teachers take into account the specific needs and characteristics of students, adapt methods according to the context and be open to experimentation and innovation to improve the learning process.*

Keywords: *didactic methods, traditional methods, instruction, exhibition, technological education*

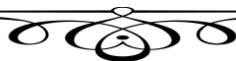
Rezumat: *Articolul prezintă descrierea metodelor didactice tradiționale specifice pentru eficiența învățământului în cadrul lecțiilor de educație tehnologică. Alegerea unei metode care se potrivește stilului de învățare al elevilor poate crește eficiența învățării. Metodele didactice tradiționale la educația tehnologică trebuie să fie relizate în concordanță cu obiectivele specifice de învățare. Unele metode pot fi mai potrivite pentru predarea conceptelor teoretice, în timp ce altele pot fi mai eficiente pentru dezvoltarea abilităților practice. Este important ca cadrele didactice să țină cont de nevoile și caracteristicile specifice ale elevilor, să adapteze metodele în funcție de context și să fie deschiși la experimentare și inovare pentru a îmbunătăți procesul de învățare.*

Cuvinte-cheie: *metode didactice, metode tradiționale, instructajul, expoziția, educația tehnologică*

The educational process cannot take place without applying *certain teaching-learning methods*. The teacher has the right to handle teaching methods in a personal way, taking into account his/her professional training, the objectives of the lesson and the type of lesson given. The effectiveness of the teaching methods applied depends on several factors, but it is certain that a well-selected and implemented method facilitates the learning process to the greatest extent, the method being an important means of increasing the effectiveness of teaching. The same information taught by different methods has a different degree of assimilation; for some the chosen method increases understanding of the information given, for others the acquisition of knowledge may be more difficult because of the method chosen. That is why the great teachers and scholars in the field have attached great importance to the methods chosen, studied the methods and analysed their effect on the educational process.

In the specialist literature the method is defined from several points of view.

S. Cristea [3] defines *the didactic method* as a totality of procedures and means integrated at the level of actions involved in achieving the pedagogical objectives of the training activity designed by the teacher. Also, this researcher reports on the method from two aspects: scientific and pedagogical. From the scientific point of view, the method is „a way of knowing” that generates information, principles, laws, strategies, educational paradigms. From the pedagogical aspect, the method becomes „a pathway”



for acquiring knowledge and skills designed to achieve educational objectives and to carry out teaching activity. The pedagogical quality of methods provides for their reorganisation from a path of knowledge proposed by the pedagogue into a path of learning actually carried out by the learner.

In another work, S. Cristea [3] states that the method is the most dynamic element of the educational activity, which, due to its complex relations between the objectives, content and evaluation of the educational process, presents itself as a resource of maximum creativity of the pedagogue. It establishes a two-way relationship of permanent interaction with the content of instruction and is confirmed or corrected by means of didactic evaluation.

H. Schaub and K. G. Zenke [11] refer to W. Klafki to define teaching methods. The scholar W. Klafki considers didactic methods to be all forms of topic- and competence-oriented teaching and learning, which are oriented to the diversity of learning conditions. Based on this definition, H. Schaub and K. Zenke conclude that methods have always served education in the process of processing the contents and objectives set.

I. Cerghit [1, 2] like S. Cristea views the method from two aspects: scientific and pedagogical. From the scientific point of view, the method is presented as scientific knowledge, activity based on knowledge, search, exploration, research of things or phenomena in order to find out the truths, obtain a result, in order to facilitate scientific knowledge.

From the pedagogical aspect, the method is processed as an instrument for transmitting knowledge/truths, it becomes a means of revealing truths, a way of forming in the minds of the disciples elementary representations of the surrounding world.

The scholar also points out that in a more modern version, the method is interpreted as a way for the teacher to help the students to independently find their own way in rediscovering the truths, finding solutions to the theoretical and practical problems they face in the educational process.

C. Cucuș [4] defines *the method* as the path leading to the achievement of educational objectives. Another researcher I. Nicola [7] argues that „the method includes a set of strategies through which it is possible to achieve new results that ensure the improvement and optimization of educational action. Being used by the subject of education, it becomes an instrument at its service, with the help of which it addresses reality in order to know it”. The method includes a set of recommendations, some general and others specific, which are intended to give a certain meaning to the scientific approach.

According to V. Pălărie [10], *the method* is a way to:

- Increasing knowledge, understanding, awareness of curricular content;
- Improving the capacity for knowledge;
- Regulating the stages of acquiring and applying knowledge and skills;
- Achieving goals, objectives;
- Generating a positive attitude towards one's own education, performance;
- Initiation of a more or less productive dominant cognitive style, bringing results, satisfaction, which constitute major formative contributions;



- Cooperation between the teacher and pupils, their participation in the search for effective solutions;
- The teacher's role as a competent carrier of the subject matter, as an organiser of teaching/learning procedures, as a facilitator, guide, evaluator, etc.

The traditional didactic method is an essential element of the educational process and has become the object of research in many scientific works in the field of pedagogy. For teachers, the method is a working tool that enables them to carry out the proposed tasks, and for pupils it becomes a pathway to knowledge, the road that must be travelled in order to discover the truth.

As an integrated part of the educational system, teaching methods have a specific status and involve the teacher carrying out specific tasks. Whereas initially the method was seen as a means of transmitting information for pupils to assimilate, today it is not so much a primary role. As educational aims, tasks and objectives change, so do the role and functions of methods in the teaching process. Teaching methods are modernising with the modernisation of education in general, as a response to social demands and the development of the modern world.

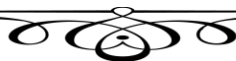
New, modern teaching methods are emerging, which tend to take the place of old methods. However, this does not mean that traditional methods are being definitively discarded, but that they are being supplemented by new ones.

Each method also has its own function, determined by the actions taken to achieve that method and the goals set. It gives the function a certain identity, personalization, thus the method of instruction contributes to informing the learner with the rules, the correct rules of action with a certain object or in a certain situation. There are also methods that achieve some functions tailored to set goals. Thus the discussion can be adapted to several specific tasks such as: obtaining new knowledge in the form of generalization of the information presented by the learners, fixing the information taught and checking the learners' understanding of it, checking knowledge and directing the learning process. This demonstrates that the methods are multifunctional [2].

Based on the formative and informative functions, a number of recommendations are made as to how teachers of different subjects can exploit the value of didactic strategies: selection and differentiation of both didactic methods and procedures in relation to the types of competences sought (psycho-pedagogical, social, managerial), respectively to the levels of complexity of the learning activities provided by the programme; encouraging the use of self-awareness and self-expression methods in order to improve pupils' learning performance; designing differentiated educational strategies according to the pupils' personality characteristics and learning needs; using a wide variety of resources to engage and motivate pupils in all aspects; the diversification of new communication and information technologies in teaching; continuous evaluation of the academic progress achieved by each pupil in relation to the pre-established educational goals [9]. To use the methods effectively, we also need to consider their characteristics.

G. Văideanu [Apud 8] identifies the following characteristics of teaching methods:

- It is selected by the teacher and implemented in educational teaching activities with the help of students and for their benefit;
- It presupposes communication between teacher and pupil;



- It is put into practice in the form of variants and/or procedures selected and structured according to the pupils' level of preparation, their aptitudes, aspirations and interests;
- It enables the teacher to use his or her teaching competence in the process of carrying out activities and transmitting content.

It should be noted that the lesson is a complex process in which several types of teaching methods are used. Thus, if we determine only one didactic method during the whole didactic activity, it will become boring and as a result the pupils' attention will be diverted in other directions of interest, which are not reflected in the proposed objectives of the lesson. In order to successfully carry out the lesson, the methods must interweave with each other, complement each other and be as innovative, creative and logically structured as possible.

Didactic methods have a multifunctional character and change their basic function depending on several factors such as the educational task, the proposed objectives, etc. The level of effectiveness of the use of traditional didactic methods depends to a large extent on the correct appreciation of their characteristics. The lesson is a complex process and requires the use of different traditional teaching methods, which fulfil different educational functions.

Traditional methods specific to technological education have their significance in that they constitute an experienced and well-known framework of teaching-learning strategies used in the technological education lesson. Traditional methods are understood to mean classical, dogmatic or didacticist methods, essentially those that rely on direct communication from the teacher [6]. These methods are simple, accessible and easy to organise and implement in lessons. They include:

Working with the textbook [5] is one of the most widespread and widely used methods in lessons, given that the textbook is the most accessible teaching-learning tool, a compulsory part of the instructional-educational process and an effective tool for guiding the themes of technological education lessons. At present, all schools in the Republic of Moldova are equipped with technology education textbooks that meet all educational requirements (accessibility, attractiveness, complex and varied content in accordance with the curriculum area, achievement of objectives, etc.). The textbook provides a selection, combination and dosage of the subject matter depending on the proposed themes and curricular objectives. It is the teacher's task to train students in cognitive and behavioural operations in accordance with the method proposed in the manual.

Working with images [5] is a method as well known as working with the textbook, since the latter is full of a multitude of images, tables, photographs and diagrams that complement the text and help to make the topics to be studied easier to understand. Its importance is underlined by the fact that technological education is a subject that needs to be covered not only on the grounds of theoretical information, but also practical ones, and the achievement of these tasks requires the use of certain samples, which is not always possible. In this respect, images are used, which present useful information that is easier to understand and memorise than written information. Thus, when teaching the cross-stitching topic, it is much easier for pupils to understand the steps involved in making the cross-stitch if they are illustrated with pictures than if the information is

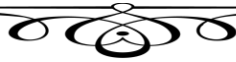


described only in text form. Thus the informative and formative value of the images is irreplaceable. The teacher's role in this respect is to guide the analysis of the images, explaining where necessary. In describing an image, pupils are guided by their perceptions, sensations, imagination and reason. The most accessible method for this is observation. In order to achieve a decoding of the message conveyed by the image, a transition from spontaneous to organised, planned observation must be made. Thus, in order for the image to provide the pupil with as much information as possible, the teacher must guide the pupil in this respect by setting the following tasks: identifying the idea to which the image refers; working out how to organise the work on the image; setting the task of observation; establishing the stages of observation; assigning tasks, comparing, analysing and interpreting the elements of the image; evaluation of the result of the activity, formulation of conclusions.

The didactic method of working with images can and should be linked to other methods such as working with the textbook, observation, conversation, discussion, brainstorming, etc. This method is also linked to the pupils' experience, from their own knowledge of the given topic, from what they see in everyday life.

The discussion [5] is a method that encourages the active participation of children in discovering truths, formulating their main ideas on a given topic, internalising them and expressing freely what they have previously studied. Through this method, knowledge and skills are fixed and systematised, and a spirit of teamwork is stimulated. In order to successfully carry out this method, the following steps are necessary:

- Arranging the group of pupils (the most convenient ways are arranging in a circle or semicircle, so that the teacher and pupils can observe each other, feel equal partners in the discussion, and there is no feeling of inferiority);
- Formulating the rules for the discussion, involving all participants. Such rules can be:
 - Listen to the speaker;
 - Do not interrupt anyone else;
 - Raise your hand when you want to state your idea;
 - When you disagree with an idea, do not criticise the person who has put it forward, but give ample arguments in favour of the contrary view;
 - Don't make fun of others;
 - Participate actively.
- Presenting the topic of the discussion, encouraging the students to express their opinions, and active participation;
- Moderating the discussion. Formulating questions for a more lively discussion, encouraging students to respond;
- Formulating reflective questions such as: Why do you think so? What would you do in this case? Why do you think this was done? What would be a better solution?
- Allow time for students to reflect on the questions and formulate answers. However, it is not acceptable to leave too much time for reflection so that the discussion becomes boring;
- Offer support to more shy pupils, encourage participation by everyone;



- Emphasise the right part of the answer, but not the wrong part;
- At the end of the discussion the most important ideas are deduced;
- Thanks everyone for their participation.

We can also point out some general rules that must be respected by the teacher who applies this method, so he must be the one who guides the discussion in the necessary direction. The questions asked must not be closed-ended, contain the answer or imply a yes or no answer, pro or con; when the student gives a wrong answer, the teacher intervenes to correct the answer immediately, which can also be done through other students.

Storytelling [5, 6] is a method of presenting information orally. The teacher usually uses this method to present a lot of information in a short time. More facts, factual data are related and explanation takes a more secondary role. The success in applying this method depends largely on the teacher's vocation, diction and talent for engaging pupils with the information. Thus, storytelling can attract the attention of pupils or arouse boredom and disinterest.

Explanation [5, 8] involves the specification of new information, its clarification. It is used when learners do not possess the necessary knowledge for understanding and assimilating new information.

The method of instruction [5], favours the formation of the ability to appropriate and reproduce information. Instruction is used to demonstrate work procedures, so instruction means explaining and demonstrating correct work actions. It can be used at the beginning, middle and end of the lesson, and is subdivided into introductory instruction, current instruction and concluding instruction.

The introductory instruction is used at the beginning of the lesson, the teacher carries out the following activities: introduces the objectives, clarifying the content of the work task; names the way the workplace is organized; refresh the required knowledge; names and demonstrates the work actions to be performed; names and explains the most frequently encountered mistakes from previous practice; names and explains the safety and hygiene rules to be observed.

The current instruction is used when students perform the actual action. The teacher establishes the mistakes made by the pupils and clarifies their causes, demonstrates the procedure for correcting these mistakes so that the work task is carried out to the highest possible level.

The closing instruction is delivered at the end of the lesson. Here the main aim is to analyse the pupils' work, so the teacher demonstrates the objects made by the pupils, points out the mistakes made and explains their causes and how to prevent them, assesses the results of the pupils' work and announces the workload for the next lesson.

The exhibition [5] is applied at the end of a module or a series of lessons with a broad theme. Pupils are encouraged to look at the material on display in the exhibition, analyse it, research it and comment on it. The exhibition can be organised around different themes included in the module studied. It can be prepared by the teacher (e.g. at the beginning of a module), by the pupils (at the end of the module, assisted by the teachers) and in a combined way: by teachers and pupils.



In conclusion, a wide variety of teaching methods are used in the technology education lesson. Some traditional teaching methods are specific to the subject of technological education, such as instructing. Traditional didactic methods develop pupils' mental and intellectual processes, which encourage the acquisition of specialist concepts, knowledge of the subject matter and the formation of practical working skills.

Bibliographic references:

1. CERGHIT, I. și I. NEAȘCU. *Pedagogical Lectures*. Bucharest: Polirom Publishing House, 2011. 97 p.
2. CERGHIT, I. și I.T. RADU. *Didactica Handbook for grade X normal schools*. Bucharest: Publishing House Didactica and Pedagogica, R.A, 1993. ISBN 973-30-3867-9.
3. CRISTEA, S. *Dictionary of pedagogy*. Bucharest: Editorial Group Litera International, 2000. ISBN 9786066832953.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogy 3rd revised and added edition*. Bucharest: Polirom Publishing House, 2014. ISBN 978-973-46-4041-6.
5. FOTESCU, E. *Methodology of technical-technological education*. Balti, 2002. 151 p.
6. IONESCU, M. și V. CHIȘ. *Teaching and learning strategies*. Bucharest: Scientific Publishing House, 1992. 240 p.
7. NICOLA, I. *Treatise on school pedagogy*. Bucharest: Aramis Publishing House, 2003. ISBN 9789738473645.
8. Online. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/> [accesat 2024-03-14].
9. Online. Disponibil: <http://www.scrigrup.com/didactica/pedagogie/functiile-metodelor-de-invatare/52414.php> [accesat 2024-03-12].
10. PĂLĂRIE, V. *Pedagogy. Handbook for pedagogical colleges*. Chisinau: Univers Pedagogic Publishing House, 2007. 140 p. ISBN 978-995-48-051-2.
11. SCHAUB, H. și K. ZENKE. *Dictionary of Pedagogy*. Bucharest: Polirom Publishing House, 2001. 176 p. ISBN 973-683-665-7.

CZU 378.147

**METODE REFLEXIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR –
ABORDARE PROCESUALĂ
REFLECTIVE METHODS IN HIGHER EDUCATION –
PROCESSUAL APPROACH**

**Veronica RUSOV, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: *Articolul de față explorează importanța și aplicarea metodelor reflexive în învățământul superior, punând accent pe abordarea procesuală a acestora. Reflexivitatea este esențială pentru formarea competențelor profesionale și pentru dezvoltarea gândirii critice la studenți. Prin intermediul unei analize teoretice și a exemplelor practice, se evidențiază beneficiile integrării metodelor reflexive în curriculum și provocările întâlnite în implementare. Articolul își propune să ofere un cadru conceptual pentru utilizarea eficientă a acestor metode în scopul dezvoltării personale și profesionale a studenților.*

Cuvinte-cheie: *reflexivitate, învățământ superior, abordare procesuală, metode reflexive*

Abstract: *This article explores the importance and application of reflective methods in higher education, with a focus on their process-oriented approach. Reflectivity is essential for developing professional competencies and fostering critical thinking in students. Through theoretical analysis and practical examples, the benefits of integrating reflective methods into the curriculum are highlighted, along with the challenges encountered during implementation. The article aims to provide a conceptual framework for the effective use of these methods to promote both personal and professional development in students.*

Keywords: *reflectivity, higher education, process-oriented approach, reflective methods*



În ultimii ani, creșterea cerințelor față de calitatea pregătirii academice a studenților a generat o nevoie acută de a integra metode pedagogice inovatoare care să încurajeze dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor.

Metodele reflexive au devenit o componentă centrală a acestui demers, facilitând studenților o mai bună înțelegere a proceselor cognitive implicate în învățare și oferindu-le ocazia de a reflecta asupra propriilor experiențe și cunoștințe. Reflexivitatea, definită ca proces de analiză a propriei gândiri și a deciziilor luate, reprezintă o resursă pedagogică valoroasă, care poate îmbunătăți nu doar performanțele academice, ci și pregătirea pentru viața profesională.

În acest articol, ne propunem să explorăm metodele reflexive aplicabile în învățământul superior, analizând avantajele abordării procesuale și impactul acesteia asupra dezvoltării personale și academice a studenților. Vom oferi o analiză a modului în care aceste metode pot fi integrate eficient în curriculum și vom discuta provocările întâlnite în implementare.

Metodele reflexive își au rădăcinile în teoria constructivistă a învățării, care pune accent pe rolul activ al studentului în procesul de cunoaștere. Potrivit lui John Dewey (1933), reflexivitatea este un proces mental activ și deliberat prin care individul își reevaluează experiențele și învață din ele. Această capacitate de reflexie este strâns legată de dezvoltarea gândirii critice și a metacogniției, fiind esențială în pregătirea studenților pentru a face față provocărilor complexe din lumea reală (Schön, 1983).

Teoriile educaționale contemporane susțin ideea că învățarea nu se rezumă doar la acumularea de cunoștințe, ci implică și dezvoltarea abilităților cognitive, emoționale și sociale. Metodele reflexive încurajează explorarea și introspecția personală, ceea ce poate conduce la o realizare cu succes a învățării centrate pe student. Prin cercetarea științifică inițiată, am căutat să oferim dovezi asupra modului în care metodele reflexive influențează învățarea studenților.

I.O. Pânișoară utilizează sintagma de „practici reflexive”, care reprezintă „un grup de metode și tehnici menite să ajute indivizii sau grupurile de elevi/profesori să reflecteze asupra propriilor experiențe, comportamente sau acțiuni pentru a se angaja într-un proces de învățare continuă”.

Autorul accentuează că practicile reflexive „facilitează identificarea unor șabloane de gândire”:

- presupuneri;
- prejudecăți;
- tipare de comportament care ne influențează gândirea sau acțiunile;
- permit explorarea unor perspective deschise referitoare la tiparele care ne influențează (nu este vorba doar despre propriile acțiuni, ci ne referim aici la dezvoltarea noastră holistă, felul în care convingerile noastre sunt legate de presupunerile pe care le facem într-un mod constructiv sau distructiv, felul în care scopurile pe care ni le propunem sunt influențate de aceste tipare).

Prin abordarea acestor metode de reflecție și introspecție dezvoltăm atât conștiința și conștientizarea de sine, imaginația și creativitatea, cât și gândirea critică și analitică” [8, p. 283].

Astfel, utilizarea sintagmei „practici reflexive” de către I.O. Pânișoară subliniază importanța unui set diversificat de metode și tehnici care încurajează indivizii sau



grupurile de elevi și profesori să se auto-reflecteze asupra experiențelor, comportamentelor și acțiunilor proprii. Această abordare facilitează un proces continuu de învățare și dezvoltare personală, evidențiind rolul esențial al reflecției în îmbunătățirea calității educației și promovarea unei atitudini active față de propria evoluție în domeniul învățării.

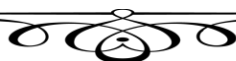
V. Metaeva menționează că metoda reflexivă deține caracteristicile principale ale unei metode didactice și fiind confirmată de metodicele reflexive în practica pedagogică, poate fi considerată ca fiind o metodă didactică. Autoarea concluzionează că metoda reflexivă „cuprinde toți parametrii necesari și suficienți pentru a fi inclusă în clasificarea modernă a metodelor didactice” [11, p. 24].

V. Metaeva, fiind preocupată de fundamentarea metodei reflexive, a ridicat problema locului acesteia în clasificările metodelor didactice. Autoarea s-a bazat pe clasificarea metodelor elaborată de lu. K. Babansky, și a propus ca metoda reflexivă să fi atribuită celui de-al doilea grup de metode numite metode de organizare a acțiunilor și operațiunilor de învățare (un subgrup de metode gnostice care vizează organizarea și implementarea operațiilor mentale). Argumentul atribuirii metodei reflexive acestui grup a fost că metoda reflexivă contribuie la realizarea activităților euristice și de soluționare a problemelor.

În viziunea autorului I. Galaktionov, caracteristicile metodelor reflexive includ „dialogul, accentul pe înțelegere și asimilarea activă a conținutului propus spre învățare. În această grupă de metode, între participanții la procesul educațional predomină relațiile de tip subiect-subiect, iar accentul este pus pe dezvoltarea operațiilor de gândire, nu doar pe procesele de memorare care domină în sistemul tradițional de învățare. Cel ce învață dobândește abilități de reflecție asupra propriilor cunoștințe, ceea ce permite optimizarea proceselor de auto-învățare, auto-dezvoltare și auto-educare” [9, p. 229].

M. Golubeva clasifică metodele de învățare reflexivă în:

- *Metodele diagnostico-analitice* au ca scop „diagnosticarea și analiza cunoștințelor pe o anumită temă, problemă, secțiune a cursului”. Cea mai optimă formă a acestor metode este un tabel analitic care conține diverse coloane și secțiuni în funcție de caracteristicile cursului și de nivelul de pregătire al studenților. Fiecare coloană conține informații relevante despre subiect;
- *Metodele narrative* sunt eseuri, note analitice în care studenții își evaluează cunoștințele pe o temă, secțiune sau curs în ansamblu. Temele scrise gratuite pot fi diferite ca formă și conținut, de la eseuri de 5-10 minute, în care elevii pur și simplu notează toate gândurile legate de un anumit subiect care le-a venit în minte, până la lucrări creative mari care sunt rezultatul de înțelegere a materialului și a naturii dobândirii lui;
- *Metodele grafice* sunt o varietate de scheme care folosesc desene și colaje. Scopul principal al metodelor grafice este de a „actualiza potențialul intelectual al studenților”. Integrarea mijloacelor verbale și non-verbale vă permite să activați emisfera dreaptă, care este responsabilă pentru gândirea creativă [10, p. 80].
- *Metode interactive*.



Tabelul 1. Locul metodelor reflexive în sistemul metodelor de învățământ (autor)

<i>Autori</i>	<i>Criteriul</i>	<i>Categoria</i>	<i>Exemple de metode</i>
G.C. Cristea (2002) [5, p. 183]	-	Metode în care predomină acțiunea de comunicare într-o formă de organizare internă	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția personală • Introspecția
M. Bocoș (2002) [2, p. 180]	-	Metode de dezvoltare a spiritului activ	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția personală
I. Cerghit (2006) [3, p. 112]	După sursele cunoașterii (învățării)	Metode de comunicare interioară	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția personală • Experimentul mental
M. Ionecu (2007) [Apud 6, p. 235]	După modul de transmitere și însușire a cunoștințelor	Metode de comunica la nivelul limbajului intern	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția • Introspecția
R.B. Iucu (2008) [7, p. 126]	După criteriul sursei de cunoaștere Subcriteriul suportului purtător de informație	Metode de comunicare interioară	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția personală (meditația profundă) • Experimentul mental
I. Cerghit (2008) [4, p. 381]	După criteriul istoric	Metode alternative de evaluarea	<ul style="list-style-type: none"> • Jurnal reflexiv
M. Bocoș, D. Juncan (2019) [1, p. 95]	-	Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor Subcategoria: Metode de comunicare la nivelul limbajului intern	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecția personală • Autoobservarea • Introspecția
M. Golubeva (2011) [10, p. 80]	-	Metode reflexive diagnostico-analitice	<ul style="list-style-type: none"> • Tabel analitic • Știu-Am aflat-Vreau să știu
		Metode reflexive narative	<ul style="list-style-type: none"> • Eseuri • Note analitice
		Metode reflexive grafice	<ul style="list-style-type: none"> • Schema-colaj • Mind map • Arborele prezicerilor • Stalker
		Metode reflexive interactive	<ul style="list-style-type: none"> • Focus grup

Observam ca metodele reflexive dețin o relație, corespondență accentuată cu metodele alternative de evaluare. Vom încerca să conturăm principalele asemănări și deosebiri dintre cele două clase de metode, întrucât acest demers ne poate releva constante și variabile prețioase în conturarea naturii metodelor reflexive.

Metodele reflexive pot completa metodele tradiționale, deoarece aduc un plus de profunzime în înțelegere și analiză, ajutându-i pe studenți să își dezvolte gândirea critică și să reflecteze asupra modului în care folosesc cunoștințele în diverse contexte.

Metodele reflexive se pot integra în diverse strategii de învățare, având un rol important în formarea gândirii critice, analizei și auto-îmbunătățirii. Ele îi încurajează pe studenți să devină mai conștienți de propriul proces de învățare și să fie auto-reglați.

Aceste metode au o legătură strânsă cu metodele alternative de evaluare, deoarece ambele pun accentul pe înțelegerea profundă și dezvoltarea personală. Chiar dacă abordează aspecte diferite ale învățării, ele contribuie împreună la o educație completă și echilibrată.



Metodele reflexive îi motivează pe studenți să își analizeze propriile acțiuni, atitudini și rezultate, ceea ce le permite să își identifice punctele forte și slabe și să găsească modalități de îmbunătățire. În acest fel, procesul de învățare devine mai personalizat și adaptat fiecărui individ.

Abordarea procesuală a metodelor reflexive presupune o serie de etape prin care studentul trece pentru a analiza și îmbunătăți atât propriul proces de învățare, cât și rezultatele obținute.

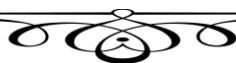
Abordarea procesuală a metodologiei utilizării metodelor reflexive implică respectarea a patru etape de utilizare a metodelor în procesul de predare și învățare având ca bază relația pedagogică de tip „subiect-subiect”.

Prima etapă vizează pregătirea pentru implementarea metodelor reflexive. Cadrele didactice se preocupă de identificarea obiectivelor operaționale, alegerea metodei reflexive potrivite pentru realizarea obiectivelor, formularea sarcinii de învățare, pregătirea instrumentelor necesare (fișe de lucru, jurnale). Studenții au grijă de studierea teoriilor despre metodele reflexive și învățarea centrată pe student pentru aprofundarea înțelegerii modului în care funcționează reflecția și cum poate fi aplicată, aplicarea instrumentelor de autocunoaștere a potențialului de învățare.

Cea de-a doua etapă se axează pe planificarea utilizării metodelor reflexive. Cadrele didactice realizează stabilirea obiectivelor operaționale, alegerea metodei reflexive potrivite pentru realizarea obiectivelor, formularea sarcinilor de învățare, pregătirea instrumentelor necesare (fișe de lucru, jurnale). Studenții se implică activ în studierea individuală a conținutului, realizarea sarcinilor de studiu individual, soluționarea neînțelegerilor prin consultațiile individuale cu cadrul didactic, colegii. În această etapă, se elaborează un plan detaliat pentru utilizarea metodelor reflexive în procesul de învățare. Planul ar trebui să includă strategiile specifice de reflexie și activitățile de învățare care vor fi folosite. Planificarea permite structurarea învățării pentru a asigura un flux logic și coerent al activităților. Ea ajută și la anticiparea potențialelor provocări și la dezvoltarea soluțiilor pentru acestea.

Etapa a treia implică utilizarea propriu-zisă a metodelor reflexive în activitatea didactică. Cadrele didactice se preocupă de explicarea etapelor de aplicare a metodelor reflexive, dirijarea încurajatoare a realizării acțiunilor specifice etapelor metodei, oferirea de exemple, modele de reflecție, valorificarea dialogului reflexiv, implicarea activă a tuturor studenților. La rândul lor, studenții sunt responsabili de respectarea etapelor specifice metodei, utilizarea instrumentelor, resurselor specifice metodelor reflexive propuse, implicarea activă în dialogul reflexiv, comunicarea (scris sau oral) reflecțiilor personale cadrului didactic / colegilor. În această etapă, se implementează planul creat în mod activ în procesul de învățare. Studenții sunt implicați în activități care îi încurajează să reflecteze asupra conținutului învățat, să-și analizeze gândurile și să dezvolte abilități metacognitive.

Ultima etapă vizează evaluarea. Cadrele didactice asigură ghidarea autoevaluării procesului și progreselor învățării, oferirea de feedback constructiv, analiza avantajelor și dezavantajelor metodelor reflexive. Studenții sunt îndrumați pentru autoevaluarea rezultatelor, calității studiului, progresului în învățare, stabilirea direcțiilor de eficientizare a învățării, autoevaluarea experienței de utilizare a metodelor reflexive. Etapa de evaluare implică reflectarea asupra modului în care s-a desfășurat procesul de învățare



utilizând metodele reflexive. Se examinează în ce măsură au fost atinse obiectivele și ce a funcționat sau nu a funcționat în cadrul activităților. Evaluarea oferă feedback valoros atât pentru studenți, cât și pentru profesori. Aceasta poate contribui la îmbunătățirea viitoarelor sesiuni de învățare și la ajustarea strategiilor.

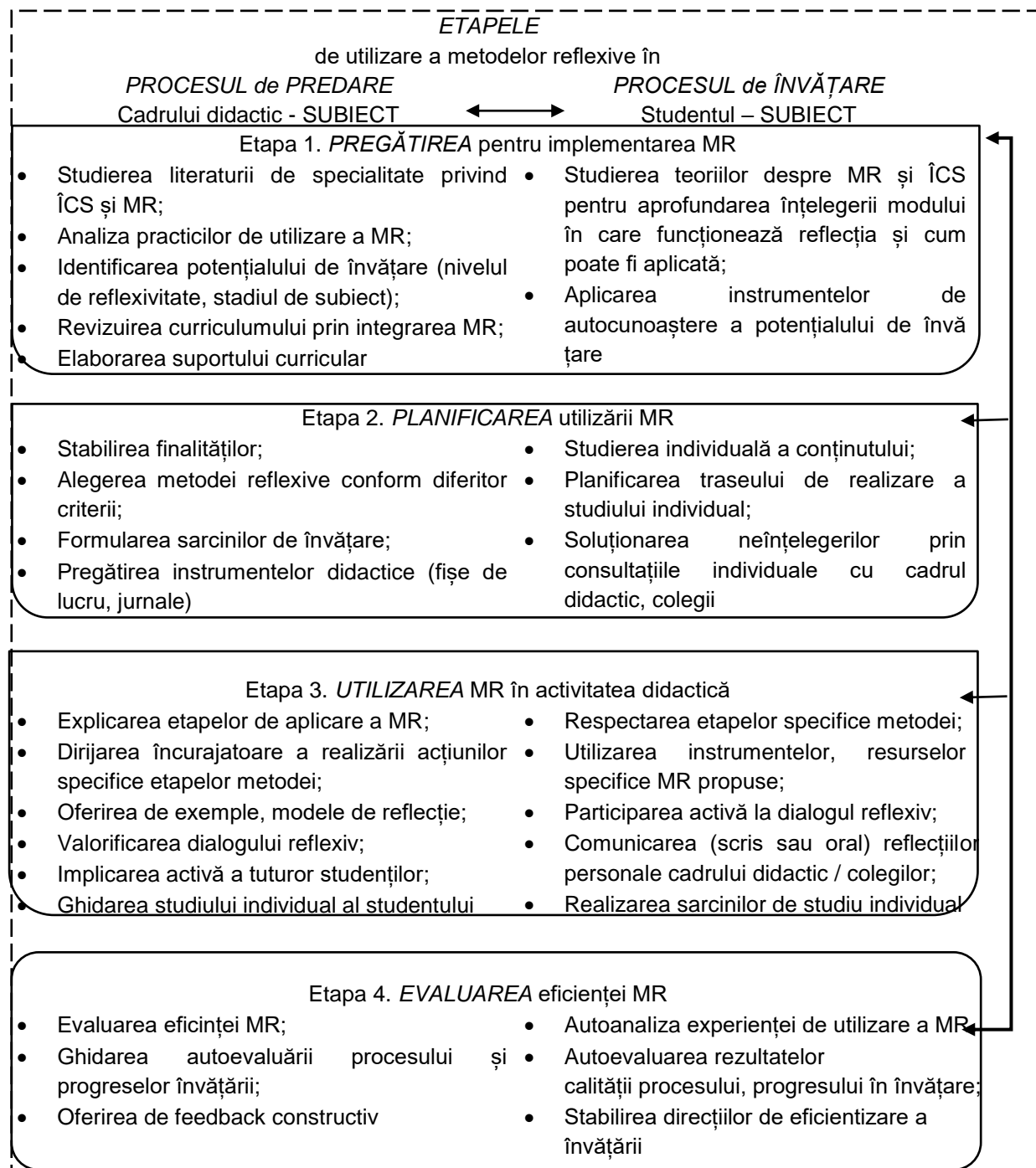


Fig. 1. Etapele de utilizare a metodelor reflexive

Metodele reflexive nu doar încurajează studenții să-și evalueze propriul proces de învățare, dar și să facă legătura între cunoștințele teoretice și aplicarea lor practică, aspecte esențiale pentru pregătirea lor profesională. Analiza etapelor de implementare a acestor metode oferă o perspectivă asupra modului în care pot fi integrate eficient în curriculum, evidențiind provocările și oportunitățile care apar în proces. În plus,



cercetarea acestor etape permite crearea unui cadru structurat și sistematic, care poate ghida cadrele didactice în utilizarea reflexivității pentru a stimula învățarea activă și gândirea critică. Această analiză este vitală pentru adaptarea metodelor reflexive la nevoile și stilurile de învățare ale studenților, asigurând o educație relevantă și de calitate într-o lume academică în continuă schimbare.

Integrarea metodelor reflexive în învățământul superior nu este lipsită de provocări. Una dintre principalele dificultăți este legată de reticența unor studenți în fața unui proces educațional care solicită introspecție și autoanaliză.

Integrarea reflexivității necesită timp, atât pentru realizarea efectivă a activităților de reflecție, cât și pentru pregătirea cadrelor didactice în vederea facilitării acestora. Programele universitare sunt adesea încărcate cu cerințe și obiective specifice, iar adăugarea unor metode reflexive poate părea dificil de realizat într-un timp limitat. De asemenea, studenții și profesorii pot percepe aceste activități ca fiind suplimentare, neavând suficient timp pentru a le implementa în mod adecvat.

Totodată, formarea cadrelor didactice pentru a utiliza aceste metode în mod eficient este o componentă esențială, dar adesea neglijată. Pentru a utiliza metodele reflexive în mod eficient, profesorii trebuie să fie bine pregătiți și să înțeleagă pe deplin procesul reflexiv, astfel încât să poată ghida studenții prin acest demers. Totuși, nu toate cadrele didactice au experiență sau formare în acest domeniu. Lipsa de pregătire adecvată poate duce la implementarea superficială a acestor metode, limitând beneficiile acestora pentru studenți. Unii studenți pot fi rezistenți la utilizarea metodelor reflexive deoarece acestea implică introspecție și autoanaliză, activități care pot fi percepute ca inconfortabile sau neobișnuite. Această rezistență poate fi mai accentuată la studenții care nu au fost obișnuiți cu abordări pedagogice ce pun accent pe reflecție, ci cu metode mai tradiționale, orientate spre transmiterea de cunoștințe fără o implicare personală profundă. Un alt obstacol important este dificultatea de a evalua în mod obiectiv și standardizat procesul reflexiv. Spre deosebire de testele tradiționale, care măsoară cunoștințe concrete, reflexivitatea implică o componentă subiectivă, personală, care poate varia semnificativ de la un student la altul. Evaluarea eficientă a reflexiei necesită criterii bine definite și adaptate la individualitatea fiecărui student, ceea ce poate reprezenta o provocare suplimentară pentru profesori.

Metodele reflexive sunt mai ușor de aplicat în domeniile umaniste și sociale, unde studiile de caz, reflecția asupra experiențelor personale și analizele critice sunt deja practici comune. În schimb, în domeniile științifice și tehnice, unde predomină abordările cantitative și obiective, reflexivitatea poate fi considerată mai puțin relevantă. Aici, accentul se pune adesea pe rigoarea metodologică și pe rezultate precise, iar componenta reflexivă poate părea mai greu de integrat în procesul de învățare. Cât de variate n-ar fi obstacolele, cu certitudine afirmăm că metodele reflexive oferă un cadru pedagogic valoros pentru dezvoltarea gândirii critice și a competențelor profesionale ale studenților din învățământul superior.

Abordarea procesuală permite o analiză profundă și continuă a experiențelor de învățare, oferindu-le studenților ocazia să devină învățăcei autonomi și să își dezvolte abilități transferabile. Cu toate acestea, implementarea acestor metode trebuie să țină cont de contextul educațional specific și de nevoile individuale ale studenților, precum și de formarea adecvată a cadrelor didactice pentru a sprijini acest proces.



Pentru integrarea metodelor reflexive în învățământul superior pripunem următoarele sugestii metodice:

- Încurajarea studenților să ofere și să primească feedback constructiv, atât de la colegi, cât și de la profesori;
- Definirea așteptărilor pentru discuții și reflecții, astfel încât toți participanții să se simtă confortabil să își exprime opiniile;
- Încurajarea studenților să țină un jurnal în care să își noteze gândurile, întrebările și observațiile legate de cursuri;
- Stabilirea momentelor specifice în timpul cursului în care studenții să revizuiască și să analizeze ce au învățat;
- Utilizarea grupurilor mici pentru a permite studenților să discute teme complexe, încurajându-i să își exprime perspectivele și să asculte opiniile celorlalți;
- Propunerea subiectelor de dezbatere relevante, oferind studenților oportunitatea de a-și susține punctele de vedere și de a reflecta asupra argumentelor adversarilor;
- Îndemnarea studenților să dezvolte proiecte care să implice reflecție asupra experiențelor de învățare;
- Includerea în evaluare o componentă de reflecție în care studenții să explice procesul lor de gândire și deciziile luate;
- Propunerea studiilor de caz care să solicite studenților să analizeze situații complexe și să reflecteze asupra soluțiilor;
- După rezolvarea unei probleme, încurajarea studenților să discute ce au învățat și ce metode au fost cele mai eficiente;
- Folosirea instrumentelor de evaluare care să includă întrebări de reflecție și auto-evaluare, încurajând studenții să analizeze propriile progrese;
- Oferirea feedback-ului constant pe parcursul cursului, nu doar la final, pentru a ajuta studenții să își ajusteze gândirea și strategiile de învățare;
- Organizarea sesiunilor de formare pentru studenți, axate pe dezvoltarea abilităților de reflecție și gândire critică;
- Demonstrarea tehnicilor de reflecție prin propriile experiențe de predare, încurajând studenții să aplice aceste tehnici;
- Folosirea forumurilor sau platformelor de învățare online pentru a facilita discuțiile și reflecțiile scrise între studenți;
- Explorarea aplicațiilor care permit studenților să ofere feedback anonim și să reflecteze asupra învățării lor.

În concluzie:

- Metodele reflexive reprezintă un instrument esențial în procesul educațional promovat în învățământului superior, facilitând o abordare procesuală care promovează învățarea activă și dezvoltarea gândirii critice. Această abordare nu doar că îmbunătățește înțelegerea conceptelor teoretice, ci și consolidează abilitățile de analiză și autoevaluare ale studenților, esențiale în contextul profesional actual;
- Implementarea metodelor reflexive, contribuie la crearea unui mediu educațional dinamic, în care studenții devin subiecți activi în propria lor formare;
- Metodele reflexive dezvoltă o cultură a învățării continue și a feedback-ului constructiv, stimulând o conștientizare mai profundă a procesului de învățare;



- Instituțiile de învățământ superior trebuie să se preocupe de integrarea și susținerea utilizării metodelor reflexive, nu doar ca pe o practică pedagogică, ci și ca pe o filozofie de educație care încurajează studenții să devină autonomi în devenirea profesională;
- Pe măsură ce didactica universitară evoluează, adoptarea metodelor reflexive va contribui la formarea unor profesioniști competenți, capabili să facă față provocărilor complexe ale societății contemporane.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. și D. JUNCAN. *Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Ed. a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 213 p. ISBN 978-973-47-0489-7.
2. BOCOȘ, M. *Instruirea Interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p. ISBN 973-610-091-X.
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-x.
4. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. 395 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
5. CRISTEA, G. *Pedagogie generală*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, 2002. ISBN 973-30-2642-5.
6. IONESCU, M. și M. BOCOȘ. *Tratat de didactică modernă*. Ediția a 2-a. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9.
7. IUCU, R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ediția a 2-a. Iași: Polirom, 2008. 222 p. ISBN 978-973-46-1151-5.
8. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: Polirom, 2022. 405 p. ISBN 978-973-46-870-5.
9. ГАЛАКТИОНОВ, И.В. Рефлексивные формы и методы обучения в образовательном пространстве ВУЗА. *Проблемы высшего образования*. 2018, №1, сс. 229-233.
10. ГОЛУБЕВА, М. В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию. *Образовательные технологии*. 2011, № 2, сс. 78-86.
11. МЕТАЕВА, В. *Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика*. Автореферат дис. д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2006. 45 с.

CZU 373.3.036

**MANAGEMENTUL REALIZĂRII CONȚINUTURILOR INTEGRATE LA EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ ȘI ARTISTICO-PLASTICĂ ÎN CICLUL PRIMAR
MANAGEMENT OF THE REALIZATION OF CONTENTS INTEGRATED IN LITERARY-ARTISTIC AND ARTISTICO-PLASTIC EDUCATION IN THE PRIMARY CYCLE**

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

Rezumat: În articol se descrie problema ce ține de realizarea conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică în ciclul primar. Se definește termenul „integrare” din punct de vedere psihologic și pedagogic; se pune accent pe aspectele curriculare pe care le propune elevilor cadrul didactic; se indică mecanismele de bază ale metodologiei propuse ce se desfășoară sub diverse forme. Autoarea descrie succint activitatea experimentală orientată la elaborarea unei metodici de lucru în scopul realizării conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică. În concluzie, se indică faptul că programa de realizare a conținuturilor integrate s-a dovedit a fi una formativă în planurile estetic, psihologic și pedagogic.

Cuvinte-cheie: integrare, conținuturi integrate, educația literar-artistică, educația artistico-plastică



Abstract: *The article describes the issue of implementing integrated content in literary-artistic and artistic-plastic education at the primary level. It defines the term "integration" from psychological and pedagogical perspectives; emphasizes the curricular aspects proposed to students by the teacher; and outlines the basic mechanisms of the proposed methodology, which is carried out in various forms. The author briefly describes the experimental activity aimed at developing a working methodology for achieving integrated content in literary-artistic and artistic-plastic education. In conclusion, it is noted that the program for achieving integrated content has proven to be formative in aesthetic, psychological, and pedagogical terms.*

Keywords: *integration, integrated contents, literary-artistic education, artistic-plastic education*

La etapa actuală se acordă atenție deosebită fenomenului integrării. Integrarea din perspectiva educației pentru științe și viitor, trebuie abordată ca produs al activității cognitive și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia și mediul real.

Cercetătorii susțin ideea că educația literară și cea plastică dezvoltă armonios personalitatea copilului și îi formează atitudini juste față de diverse fenomene sociale. Procesul didactic bazat numai pe discipline separate implică creșterea volumului de materii, fapt ce influențează negativ asupra sănătății în particular și asupra dezvoltării armonioase a personalității copilului în general.

În ciclul primar abordarea integrată a conținuturilor curriculare este o necesitate, dată de nevoia firească a elevului mic de a explora mediul apropiat, fizic și social. De a-l cunoaște și a-l stăpâni, preocupare ce este pe deplin întâmpinată în condițiile structurii interdisciplinare a curriculumului. Aceasta, deoarece modul natural al copiilor de a învăța despre ceea ce îi înconjoară nu este acumularea de cunoștințe pe domenii ale științelor, ci, dimpotrivă, integrarea informațiilor, priceperilor, deprinderilor diverse în jurul unor teme care le-au stârnit interesul sau a unor elemente de viață reală.

În procesul lucrului cu opera literară și opera plastică în ciclul primar se crează condiții pentru dezvoltarea percepției și a emoțiilor care trec treptat în sentimente estetice, facilitând la formarea atitudinii estetice față de valorile estetice. Învățarea școlară, într-o societate care-și propune cultivarea valorilor, principiilor și practicilor democratice, trebuie să aibă în vedere diverse coordonate care țin de forma și de conținutul procesului didactic [3].

Cercetătorii din domeniul psihopedagogie dovedesc că integralizarea curriculară este o modalitate inovatoare creatoare de proiectare a curriculum-ului. Sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din diferite domenii ale cunoașterii asigură achiziția unei imagini coerente unitare despre lumea reală [1].

Conform *Dicționarului de pedagogie*, termenul „integrare, integralizare” este definit drept corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în care punctul de pornire este finalitatea/finalitățile urmărite, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ [2].

Studiind și analizând curriculum-ul școlar la disciplina *Limba și literatura română*, clasele I-II, s-a stabilit că procesul instructiv-educativ al însușirii limbii în clasele primare este privit ca ansamblu de practici și activități prin care învățătorul încearcă să favorizeze dezvoltarea exprimării corecte, expresive și conștientizarea importanței limbii pentru gândire, experiență și înțelegerea mesajelor audiate sau citite. Structura studiului integrat al limbii materne evidențiază două componente de comunicare care, de fapt, urmăresc aceleași scopuri, dar au forme diferite (orală și scrisă), fiecare dintre



ele subordonând deprinderile integratoare respective: comunicarea orală (ascultarea și vorbirea); comunicarea scrisă (lectura și scrisul) [3].

Investigarea conținuturilor la limba română și la arta plastică în curriculum se cere a fi valorificată prin anumite exerciții, fiind legate de elementele artei plastice, de acele desene care cer de la elev spirit de observație, creativitate, hașurarea și colorarea desenelor propuse. Toate acestea activizează simțurile care favorizează receptivitatea față de lumea înconjurătoare descrisă în operele literare, făcând asociații de culori, dimensiuni, forme etc., însoțite de o anumită comunicare. Asemenea operații educă „gândirea plastică a minții” – tehnică de mare importanță pentru arta desenului, care ajută copilul în mare măsură la formarea abilității de a scrie, la formarea unui climat emoțional, care îi permite să-și manifeste liber impresiile.

Acel conținut curricular, pe care îl propune elevului cadrul didactic, vizează elaborarea și consolidarea de noi comportamente. Un obiectiv prioritar este mărirea progresivă a capacității sistemului psihic de asimilare și integrare a noilor achiziții în structurile deja construite.

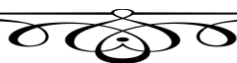
Realizarea obiectivelor conținuturilor integrate revendică o etapă de pregătire a elevilor pentru formarea, dezvoltarea și sporirea receptivității artistice prin: analize literare, observarea specificului operelor literare și a celor plastice, înțelegerea corelației literaturii cu arta plastică.

Activitățile artistico-plastice prezintă un important mijloc de dinamizare a vieții psihice a copilului, a proceselor sale intelectuale, afective, voliționale și motivaționale. Elevul descoperă posibilitatea de a-și exprima cu ajutorul mijloacelor artei sentimentele, ideile și criteriile sale de apreciere. Astfel, relațiile lui cu arta se stabilesc altfel decât în cazul însușirii intenționate a regulilor și tehnologiei.

Mecanismul de bază al metodologiei propuse se desfășoară sub formă de: însărcinări cu caracter diferit; exerciții și probe practice; jocuri didactice, jocuri creative, dramatizări; tehnici variate de lucru; improvizări, interpretări etc. Formele de organizare sunt dintre cele mai variate: individuală; în perechi; în grup; cu tot colectivul clasei.

Având la bază harta tehnologică, se recurge la următoarele acțiuni:

- organizarea învățării ca „rezolvare de probleme” prin propunerea unor variate sarcini de învățare atractive, practice, adaptate vieții și preocupărilor copiilor și înclinațiilor acestora;
- deschiderea activității din clasă către sursele nonformale, cu educația elevilor pentru selectarea, receptarea, prelucrarea, aprecierea și aplicarea conținuturilor asimilate în afara școlii;
- realizarea unui echilibru dinamic între joc și activitatea de învățare în funcție de obiectivele preconizate;
- utilizarea unor strategii didactice ce abordează elevul ca subiect al propriei formări;
- depistarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor sub aspectul performanțelor maxime ale fiecăruia și crearea condițiilor ce favorizează succesul;
- trezirea interesului și motivației elevilor de a desfășura activități de cunoaștere în grup și individual;
- formarea capacității de autoevaluare a elevului și a grupurilor de elevi.



În cadrul activităților se vor respecta anumite etape de lucru: familiarizarea elevilor cu scopul, condițiile și mijloacele de realizare a sarcinii de învățare; explicarea succesiunii operațiilor necesare; consemnarea cunoștințelor asimilate anterior și care servesc drept suport teoretic; dirijarea elevilor în timpul rezolvării sarcinii; stabilirea conexiunilor între tipuri similare, conținuturi, concepte.

Structura activității verbal-artistice și artistico-plastice constă din următoarele acțiuni principale:

- de percepere, analiză și sinteză a conținutului verbal-artistic și plastic;
- de reproducere și interpretare expresivă a textelor și a imaginilor plastice;
- de creativitate verbal-artistică și artistico-plastică.

Conștientizând aceste trei tipuri de acțiuni verbal-artistice și artistico-plastice, elevii își dezvoltă abilitățile de a recepționa, de a identifica și a înțelege esența textului și a imaginii plastice, de a reține și a memora conținutul și particularitățile artistice și plastice, de a interpreta și a dramatiza după un etalon artistic; de a-și exprima atitudinea în mod expresiv; de a crea chipuri artistice noi, originale în baza celor însușite anterior și a folosi mijloacele tipice de exprimare artistică și plastică.

Pornind de la cele expuse, putem afirma că ilustrația textului, în cadrul receptării operei literare, joacă un rol foarte important în facilitarea percepției mesajului artistic-verbal prin mijloacele artistico-plastice. Ele constituie un suport de bază în cadrul povestirii, convorbirii, compunerii și dramatizării.

Vom remarca contribuția enormă a literaturii artistice, în special a basmului, poeziei, folclorului. Ea influențează asupra formării personalității elevului.

Basmul e ceva minunat, emoționant și care se reține în memorie. Elevii mici trebuie orientați în mod special spre receptarea serioasă a basmului, mobilizându-i la trăirea profundă a problemelor etice cuprinse în conținutul lui.

„Copilului i se întretaie respirația când ascultă sau rostește cuvinte ce reproduc o viziune fantastică”, scria pedagogul V. A. Suhomlinski. Percererea textului va fi intensificată datorită ilustrațiilor create pe baza conținutului poveștii. În urma analizei și sintezei liniei de subiect, elevii vor trăi profund evenimentele și faptele personajelor. Deși lectura poveștii s-a încheiat, mesajul ei trebuie să rămână mult timp în viața copilului sub formă de jocuri, dramatizări, discuții. Pe măsură ce se derulează subiectul, participarea afectivă a copiilor la trăirile eroilor literari se intensifică. Ei înțeleg mai profund conținutul basmului, ceea ce favorizează apariția capacității de apreciere afectivă a evenimentelor. Acest proces trezește în sufletul multor copii nevoia de a comunica, de a-și reda trăirile prin desene, prin limbajul formelor și al culorilor. Toate acestea le considerăm pe bună dreptate, competențe de cunoaștere formate în baza conținuturilor integrate la *Limba și literatura română și Educația plastică* [3].

Prin urmare, elevul este implicat activ în procesul propriei formări. Este în situația de a lua decizii, a rezolva probleme, a combina, a compune și a găsi soluții. Este responsabil pentru alegerile pe care le face. Putem afirma cu siguranță că cadrele didactice pot oferi posibilități pentru integrarea conținuturilor curriculare utilizând diverse metode și tehnici de realizare.

Ideea investigării conținuturilor la *Limba și literatura română și Educația plastică* în curriculum se cere a fi valorificată prin anumite exerciții, legate de elementele artei plastice, de acele desene care cer de la elevi, în primul rând, spirit de observație –



simțul văzului; în al doilea rând, creativitate; în al treilea rând, hașurarea și colorarea desenelor propuse. Prin toate aceste manifestări, copilul devine coautor al manualului: el îl completează, îl colorează etc.

În scopul orientării și dirijării activităților literar-artistice și artistico-plastice, s-au evidențiat un șir de pași pe care elevii îi realizau în procesul de lucru cu textul literar în vederea realizării conținuturilor integrate.

Pornind de la problema de cercetare ce ține de managementul realizării conținuturilor integrate la educația literar-artistă și educația artistico-plastică în ciclul primar, am inițiat o activitate experimentală.

La etapa experimentului de constatare am urmărit scopul de a obține date cu privire la nivelul de realizare a conținuturilor integrate la educația literar-artistă și artistico-plastică. Eșantionul experimentului l-au constituit elevii clasei întâi.

În experiment au fost utilizate poeziile pentru ascultare și învățare pe de rost, povești, basme, snoave și legende pentru înscenare în cadrul jocurilor dramatizări.

Am aplicat patru probe:

- *Proba 1.* Determinarea capacității de a deosebi cele mai simple genuri și specii literare cu ustensilele la arta plastică;
- *Proba 2.* Capacitatea de redare a unui dialog din textul învățat, folosind mimica și gesturile;
- *Proba 3.* Identificarea imaginilor artistice din text, deosebind culorile cromatice de cele acromatice (basmul „Călin” de Mihai Eminescu);
- *Proba 4.* Determinarea aptitudinilor de organizare a unui joc-dramatizare în baza unei povești sau poezii ce conține dialog.

Rezultate la toate cele patru probe ne-au demonstrat că cadrul didactic n-a orientat activitățile verbal-artistice și artistico-plastice ca elevii să explice și să argumenteze acțiunile personajului din textele literare prin intermediul limbajului verbal și plastic. Cadrele didactice trebuie să conștientizeze că în clasa întâi este important să se abordeze teme care sunt apropiate de mediul în care se dezvoltă elevul de modul său de a se comporta cu colegii și cu adulții, de nivelul de cunoștințe al acestuia și de interesele lui.

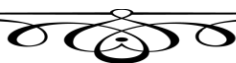
Reperete teoretice și date constatative ne-au servit ca fundamente la elaborarea unor metodici de lucru care au avut drept scop realizarea conținuturilor integrate la educația literar-artistă și educația artistico-plastică.

Experimentul s-a desfășurat conform unei programe care reprezintă structurarea acțiunilor de influență educativă în cadrul activităților literar-artistice și artistico-plastice.

Tematica textelor selectate corespunde valorilor literare și plastice, în special morale, precum prietenia, hărnicia, stima și respectul, relațiile umane etc. În acest scop, textele literare pentru actul de percepție au fost în prealabil selectate astfel, încât prin mesajul și calitățile lor literar-artistice să trezească interesul și dragostea elevilor pentru frumusețea și muzicalitatea limbii materne.

La orele de limbă și literatură română am apelat la diferite metode pentru a-i familiariza pe elevi cu textele literare: citirea și povestirea artistică, memorizarea, repovestirea pe roluri a textului, povestirea creatoare, desenarea, aplicație în baza subiectului textului literar.

Au fost create condiții necesare pentru o memorare temeinică a operelor de artă:



- să producă o impresie puternică și profundă, să fie percepute din punct de vedere estetic;
- în procesul de instruire să asigure perceperea repetată;
- în timpul demonstrării ulterioare cadrul didactic să contribuie la aprofundarea și îmbogățirea percepției operelor de artă pe calea citirii, ascultării sau interpretării lor.

Au fost selectate cele mai reușite opere literare, în fond, pagini din tezaurul folcloric, precum și din patrimoniul de aur al literaturii clasice și contemporane, opere de veritabilă valoare artistică, accesibile elevilor de vârstă respectivă.

Au fost incluse activități didactice integrate orientate la educația artistico-plastică, literară, muzicală:

- Pastelul „Concertul în luncă” de Vasile Alecsandri;
- Lume de basm în versuri și culoare. Subiectul: Balada „Miorița”;
- Subiectul: Povestea „Scufița Roșie” de Charles Perrault. Culoarea – element de limbaj plastic;
- Subiectul: „Fata babei și fata moșneagului”i de Ion Creangă. Culori cromatice și acromatice;
- Subiectul: Povestea „Capra cu trei iezi” de Ion Creangă. Punctul și linia;
- Basmul „Călin” de Mihai Eminescu.

În cadrul tehnologiilor flexibile s-a inclus un spectru larg de metode, procedee, sarcini și tehnici de lucru: însărcinări situative, situații de problemă, întrebări de consecință cu bază ilustrativă, tehnica perechilor, tehnica alegerii duale, tehnica alegerii multiple, tehnica descrierii și identificării.

Însărcinări situative:

- Plecând de la formele norilor care plutesc pe cer, găsiți sensuri ale lumii de basm: păduri fermecate, castele și cai năzdrăvani, voinici cu buzdugane etc.;
- Caracterizați cu ajutorul liniilor, punctelor, formelor și culorilor diferite tipuri de personaje literare: viclean, zgârcit, deștept, bun, rău, frumos, urât;
- Confectionați personaje din poveste (vulpea, iepurașul, ursul etc.) prin tehnica origami pentru teatrul de masă, plierile, fiind combinate cu diferite tăieturi și lipituri, având la bază figuri geometrice: pătratul, dreptunghiul, triunghiul, ovalul, cu unul sau mai multe straturi suprapuse, în diferite culori;
- Improvizați povestioare și desenați-le: Curcubeul fermecat, Fluturașul pictor, Trenulețul culorilor, Norișorul și grădina cu flori;
- Observați și descrieți, din perspectiva cromatică, un peisaj din natură privit în plină lumină solară și același peisaj privit spre înserare.

Întrebări de consecință cu bază ilustrativă:

- Ce s-ar fi întâmplat dacă: Lupul nu ar fi mâncat iepușorii? Ursul nu s-ar fi dus la pescuit? Scufița Roșie nu s-ar fi întâlnit cu lupul?
- Ce sfârșit ar fi avut basmul dacă Făt-Frumos n-ar fi învins zmeul? Soarele ar fi rămas închis în temniță? Zâna cea bună n-ar fi ajutat ghiocelul să iasă de sub zăpadă?
- Cum am împodobi pomul de Crăciun dacă: Această sărbătoare ar fi vara? Această sărbătoare ar fi toamna? Această sărbătoare ar fi primăvara?



- Ce s-ar întâmpla dacă: Soarele n-ar lumina? Soarele n-ar încălzi? N-ar fi Soare pe Pământ?

Tehnica alegerii duale se caracterizează prin solicitarea subiecților să aleagă prin alternative duale (bun-rău, harnic-leneș) personajele din poveste redată prin ilustrații, explorând semnificația culorilor, formelor, liniilor și punctelor. Copiii ascultă cu atenție povestea. În timpul lecturii, după fiecare frază, se face o pauză pentru ca ei să reușească să bată din palme o singură dată, spunând: fals sau adevărat. În acest context, o parte din conținutul poveștii este denaturat. De exemplu: a fost odată o Scufiță Galbenă...; Ursul și-a ascuțit dinții la ferar...; Fata babei era harnică, frumoasă și deșteaptă... .

Tehnica perechilor solicită din partea elevilor stabilirea unor corespondențe între povești, alegând ilustratele personajelor ce figurează în ambele cazuri. De exemplu: personajul *lupul* figurează în poveștile „Capra cu trei iezi” și „Scufița Roșie”; personajul *fată harnică și frumoasă* figurează în poveștile „Cenușăreasa” și „Fata babei și fata moșneagului”.

Tehnica descrierii și identificării presupune interacțiunea verbală dintre doi elevi: primul descrie un personaj, folosind imagini artistice, limbajul plastic – forme, linii, culori, iar al doilea identifică personajul descris, apoi rolurile se inversează și se repetă procedura, pornind de la un alt personaj. În rezultatul muncii experimentale am ajuns la concluzia: programa de realizare a conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică la elevii clasei întâi cuprinși în experiment, s-a dovedit a fi una formativă în planurile estetic, psihologic și pedagogic.

Intersecția celor trei tipuri de valori – estetică, psihologică și pedagogică – conduce la o realizare a conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică, elevul mic fiind capabil:

- să asculte atent;
- să vorbească expresiv;
- să folosească intonația;
- să reacționeze afectiv la mesajul operei literare;
- să expună conținutul textului literar folosind expresii din text;
- să caracterizeze personajele și să le redea prin desen;
- să-și elaboreze atitudini față de personaj, faptele și acțiunile din operă și să le folosească ca subiect al activității plastice;
- să utilizeze mijloace verbale și plastice.

Numai în așa mod munca depusă de cadrele didactice va intensifica calitatea cunoștințelor, abilităților, utilizând metode și tehnici de realizare a conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică.

În ciclul primar abordarea integrată a conținuturilor curriculare este o necesitate, dată de nevoia firească a elevului de a explora mediul apropiat. Relația directă a conținuturilor integrate cu obiectivele educaționale au scopul de a nu admite supraîncărcarea elevilor cu materie de studiu. Conținutul integrat ocupă o poziție centrală, ce implică interacțiunea care corelează elementele comune de construcție a comunicării și procesele ce definesc exprimarea scrisă, implicând funcțiile afectivității, motivației și ale atitudinilor.



Referințe bibliografice:

1. CEMORTAN, St. *Jocuri literare*. Chișinău: Stelport, 2008. 206 p. ISBN 978-99-75-9910-3-2.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Ed. Litera Educațional, 2002. 398 p. ISBN 9975-74-249-3.
3. *Curriculum național: Învățământul primar*. Online. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf [accesat 2024-04-20].
4. SUHOMLINSKHI, V. *Inima mi-o dăruî copiilor*. Chișinău: Lumina, 1979. 235 p.

CZU 371.14:331.101.3

**STRATEGII DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU CREȘTEREA ÎN
CARIERA PROFESIONALĂ
STRATEGIES FOR MOTIVATING TEACHERS FOR PROFESSIONAL CAREER
GROWTH**

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

Rezumat: *Articolul prezintă sinteze teoretice și practice referitoare la strategiile de motivare a cadrelor didactice pentru creșterea în cariera profesională. Sunt specificate condițiile și dimensiunile satisfacției în muncă, care este o condiție de bază în sporirea motivației pentru cariera profesională.*

Cuvinte-cheie: *motivație, motive, motivație profesională, satisfacție la locul de muncă, carieră, carieră didactică, performanță profesională*

Abstract: *The article presents theoretical and practical summaries regarding strategies for motivating teachers to advance in their professional careers. It outlines the conditions and dimensions of job satisfaction, which is a fundamental factor in enhancing motivation for professional career development.*

Keywords: *motivation, motives, professional motivation, job satisfaction, career, teaching career, professional performance*

Într-o lume în continuă schimbare, educația este factorul primordial ce direcționează dezvoltarea societății prin monitorizarea eficienței și eficacității acestui proces pentru realizarea finalităților proiectate și obținerea produselor de calitate. Calitatea educației depinde în mare măsură de competența și motivația cadrelor didactice pentru creșterea în cariera profesională – condiție determinantă în asigurarea mediului educațional propice pentru învățare și dezvoltare.

De-a lungul timpului, practica națională și internațională a demonstrat că un sistem educațional performant nu poate funcționa fără un corp profesoral competent, bine pregătit și dedicat muncii sale. Astfel, cei care activează în acest domeniu trebuie să aibă un nivel ridicat de cunoștințe științifice și metodice, dar și să reprezinte un exemplu de conduită pentru societate. Alegerea carierei didactice ar trebui să fie destinată absolvenților cu rezultate excepționale, singurii capabili să construiască un sistem educațional de succes.

O provocare esențială a oricărui sistem de învățământ constă în identificarea metodelor de atragere a tinerilor către profesia de cadru didactic și în menținerea în sistem a celor cu experiență și realizări profesionale deosebite. Acest obiectiv poate fi atins doar printr-o motivație adecvată a cadrelor didactice, atât pe plan spiritual, cât și material. Cele două dimensiuni ale motivației (spirituală și materială) nu pot funcționa separat, ci se completează reciproc, contribuind la stimularea profesorilor de a se



perfecționa continuu și de a-și îndeplini îndatoririle cu integritate morală. A sugera că un tip de motivație este mai important decât celălalt ar fi o eroare, deoarece fiecare persoană percepe în mod diferit valoarea fiecărei forme de stimulare.

Motivația spirituală – implică acordarea de distincții, diplome sau grade academice, în funcție de performanțele obținute. Sistemul de titluri universitare (preparator, asistent, lector, conferențiar, profesor) poate fi considerat o formă de motivație pentru cadrele didactice, reflectând recunoașterea formală a abilităților profesionale dobândite pe parcursul carierei. Acest tip de motivație, prezent în toate sistemele educaționale din țările civilizate, are un impact semnificativ asupra celor implicați.

Motivația materială – se referă la veniturile obținute de personalul didactic în funcție de performanțele realizate. Principalul mijloc de motivație este salariul de bază, la care se adaugă alte forme de recompense, cum ar fi sporurile, primele sau salariile de merit.

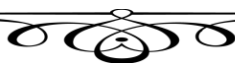
Cercetătoarea M. Răducan (2023) în lucrarea „Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Implicații pentru managementul strategic al unităților de învățământ” subliniază că resursa umană joacă un rol esențial în implementarea noilor politici educaționale și în promovarea unui proces de predare-învățare care să răspundă cerințelor pieței muncii, să se alinieze realităților sociale și economice actuale și să fie orientat spre performanță [5].

Studiile arată că profesorii motivați influențează pozitiv performanțele academice ale elevilor, ceea ce contribuie la reducerea abandonului școlar și la îmbunătățirea relațiilor profesor-elev. Din aceste considerente, motivarea cadrelor didactice reprezintă o preocupare pentru manageri, care, prin diverse tehnici, își propun să stimuleze implicarea, creativitatea și valorificarea maximă a potențialului individual al fiecărui profesor.

De asemenea, managerii sunt interesați să identifice conexiunile dintre motivația individuală și performanță, pentru a crea condiții care să racordeze obiectivele personale ale angajaților cu cele ale instituției de învățământ. În acest sens, directorii trebuie să cunoască nevoile profesorilor, să analizeze problemele cu care se confruntă instituția privind condițiile de muncă și să stabilească o strategie de motivare pentru a obține o creștere a calității procesului educațional prin sporirea satisfacției personale, atingerea performanței și realizarea obiectivelor organizației.

Motivația este un „concept fundamental în psihologie și, în genere, în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri – trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudinilor [1, p. 148].

Motivarea reprezintă procesul prin care un manager îi influențează pe angajați să-și atingă potențialul maxim. Managerii trebuie să acorde atenție motivației, deoarece aceasta influențează în mod direct performanța. Performanța este obiectivul, iar motivația este mijlocul prin care se realizează această finalitate. Profesiei didactice i se acordă un statut special datorită complexității și rolului său important orientat spre dezvoltarea unor personalități autonome, capabile de integrare socială, cu abilități de gândire critică și cu un profil moral solid.



Printre cele mai frecvente greșeli ale managerilor se înscriu comunicarea deficitară, adoptarea atitudinii „eu sunt șeful, eu decid” și aroganța legată de funcție. Cadrele didactice nu se simt motivate să lucreze sub conducerea unui manager care nu are verticalitate și nu este constructiv în comunicare, care nu poate da exemplu personal și atribuie sarcini pe care ar trebui să le facă el însuși.

Este esențial ca directorul să acționeze asupra factorilor care stimulează motivația angajaților, crescând implicarea și activitatea acestora.

Motivarea unei persoane înseamnă să-i oferi contextul, motivele și stimulentele necesare pentru a-și îndeplini sarcinile în mod optim. Cu alte cuvinte, pentru a motiva un profesor, este esențial să-i oferi sprijinul psihologic necesar, un mediu de lucru adecvat, dar și motivația financiară, timpul de odihnă și satisfacerea unor nevoi sau interese personale legate de activitatea profesională și recuperarea necesară. Fiecare angajat are nevoie de stimulente adaptate nevoilor și ritmului său de lucru.

În cadrul sistemului educațional, motivarea implică, în principal, furnizarea de argumente, sprijin și înțelegere în îndeplinirea sarcinilor esențiale pentru realizarea vocației de profesor. Este esențial să știi cum și când să motivezi, dar mai important este să cunoști nevoile, capacitatea și ritmul de lucru al celor implicați în mediul educațional și profesional.

Specialiștii în domeniu fac distincția între motivare și motivație: prima se referă la procesul general care determină pe cineva să acționeze, în timp ce a doua se concentrează pe aspectele concrete și practice [3].

Motivația este esențială pentru fiecare angajat, iar preocuparea constantă a conducerii unei instituții ar trebui să fie menținerea acestei motivații. Motivarea eficientă a angajaților conduce, de obicei, la atingerea optimă a obiectivelor, ceea ce face ca acest concept, cu toate nuanțele sale, să fie tot mai important pentru managerii moderni. Să motivezi un angajat este una dintre cele mai mari responsabilități ale unui manager, deoarece cu cât angajații sunt mai motivați, cu atât calitatea muncii lor este mai ridicată. Motivația este elementul central al succesului și motorul unei activități eficiente, de aceea este esențial să se identifice ceea ce îi motivează pe oameni și să se ofere stimulente adecvate.

Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice este un obiectiv esențial pentru managementul educațional, fie la nivel central, fie local, deoarece fără aceasta, procesul educațional pierde motivația profundă necesară pentru funcționarea sa optimă. Un colectiv de profesori demotivat și afectat emoțional nu poate obține performanță și nu-și poate îndeplini nici măcar sarcinile de bază, deoarece stresul general, inclusiv, stresul ocupațional și lipsa de reacție adecvată la provocările contemporane pot duce la un colaps educațional [6].

Motivația profesorilor este direct legată de starea lor de bine, formând o relație proporțională între cele două concepte. Acestea ar trebui să fie preocupări constante atât pentru factorii de decizie din educație, cât și pentru managerii școlari. Pentru ca sistemul educațional să funcționeze corespunzător, este nevoie de un management realist, capabil să motiveze și să mențină motivația constantă în rândul personalului didactic. Dificultățile, restricțiile, criza sanitară și economică au adus un stres considerabil asupra resursei umane din educație, punând managementul educațional în situații critice.



Starea de bine a profesorilor este rezultatul unui echilibru emoțional susținut printr-o motivație eficientă, susținută de politici educaționale coerente și strategii de motivare adecvate. Cheia acestui succes rezidă într-un management bine fundamentat, atât la nivel central, cât și local, alături de o coordonare realistă și prioritizarea nevoilor educaționale.

O modalitate de motivare este *dezvoltarea personală și satisfacția muncii*. Profesorii ar trebui să participe la cursuri de formare și să obțină grade didactice pentru a crește eficiența, reduce erorile și nivelul de stres, ceea ce ar duce la o mai mare loialitate și stimă de sine.

Satisfacția în muncă reprezintă un factor esențial al eficienței generale. Aceasta rezultă din diferența dintre recompensele efectiv primite de angajați și așteptările pe care aceștia le au în privința compensațiilor. Cu cât aportul unei persoane în activitate este mai mare, fie că este vorba de cantitate, calitate, nivel de calificare, efort de dezvoltare profesională sau importanță socială, cu atât vor fi mai mari așteptările legate de recompensă. Cercetătorul C. Zamfir (2005), distinge următoarele dimensiuni ale satisfacției:

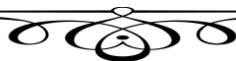
- *Satisfacția economică* – joacă un rol esențial în alegerea și menținerea unei profesii, oferind sentimentul de siguranță și îndeplinind nevoile de stimă, putere, prestigiu și statut social;
- *Satisfacția legată de activitatea profesională* – se referă la modul în care activitatea didactică se desfășoară, inclusiv condițiile de muncă. Diversitatea sarcinilor, cerințele profesionale ridicate, inovația și atribuțiile de conducere contribuie semnificativ la starea de bine;
- *Satisfacția psihosocială* – o atmosferă plăcută și relații pozitive între membrii echipei și conducere sprijină atingerea unei stări generale de satisfacție [7].

Posibilitățile de stimulare a satisfacției muncii sunt diverse: alegerea unei profesii și a unui loc de muncă care să fie în armonie cu aptitudinile și înclinațiile personale; îmbunătățirea condițiilor fizice și estetice ale mediului de lucru; conștientizarea importanței sociale a muncii; dezvoltarea profesionalismului; implicarea în soluționarea problemelor grupului de muncă; și îmbunătățirea relațiilor interumane prin promovarea unor legături pozitive, bazate pe colegialitate și prietenie între membrii echipei.

Sursele de satisfacție pentru un profesor includ:

- natura activităților didactice și interacțiunea cu elevii;
- managementul și leadershipul școlii;
- rezultatele școlare ale elevilor;
- colaborarea cu colegii;
- climatul general din școală;
- resursele și echipamentele disponibile;
- statutul social al profesiei de cadru didactic;
- remunerația etc.

În lucrarea „Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori”, autorul John Hattie menționează că managementul axat pe învățare este condiția de bază în menținerea profesorilor în domeniul educațional, subliniind, astfel, rolul managerului în modelarea comportamentului profesorilor și în stimularea motivației acestora [2].



Motivația unui individ pentru muncă este influențată de o serie de factori, care pot fi atât *intrinseci* (personali), cât și *extrinseci* (organizaționali). Conform modelului general al motivației propus de A. Prodan (1999) și prezentat în figura ce urmează, combinarea acestor factori determină dacă o persoană va avea sau nu un comportament motivat, ceea ce va influența atingerea performanțelor așteptate.

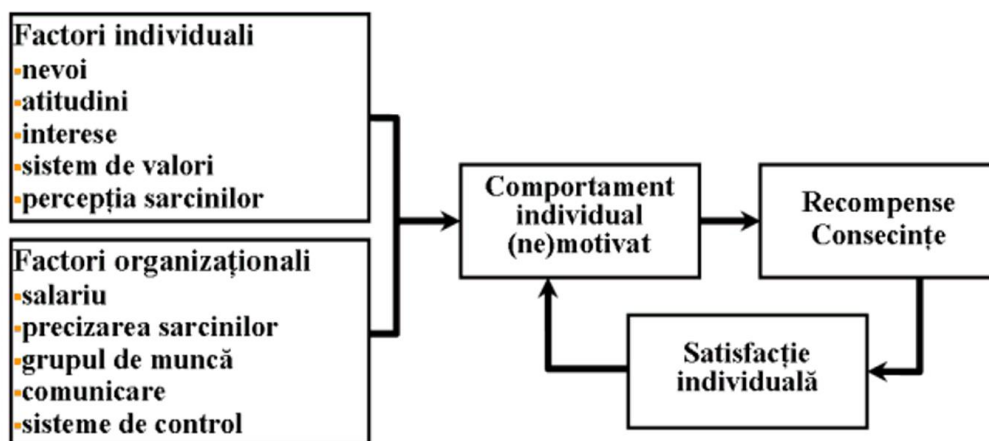


Fig. 1. Modelul general al motivației (după A. Prodan) [4]

O altă modalitate este *responsabilizarea*. Atribuirea de responsabilități obligă profesorii la eforturi suplimentare și ajută la identificarea celor de încredere. Fără a acorda responsabilități, nu poți ști pe cine te poți baza.

O modalitate destul de eficientă este *recunoașterea*. Când meritele unui profesor sunt recunoscute, acesta devine motivat să îmbunătățească și mai mult activitatea sa. Dacă directorul laudă frecvent lucrurile bine făcute, angajații vor continua să performeze la același nivel. Recunoașterea este cea mai eficientă și mai puțin costisitoare formă de motivare.

Un manager de succes trebuie să afle ce-și doresc angajații, să trateze angajații așa cum și-ar dori el să fie tratat, să creeze un mediu de lucru plăcut și un spirit de echipă, să sprijine dezvoltarea personală a angajaților, să asigure condiții bune de muncă, să reducă birocrăția, să laude și să mulțumească angajaților pentru lucrurile bine realizate și să evite susținerea zvonurilor.

Or, motivarea este esențială pentru ca angajații să depună efort și să-și îndeplinească sarcinile eficient. La nivelul oricărei instituții de învățământ, un manager nu se poate baza doar pe o bază teoretică solidă în ceea ce privește motivarea, ci are nevoie de experiență, discernământ, tărie de caracter și transparență. Rareori va reuși să rezolve problemele fără a fi perceput ca părtinitor sau subiectiv, însă trebuie să depășească aceste provocări pentru a menține un colectiv unit și puternic.

Câteva metode prin care motivația pentru cariera didactică poate fi susținută și amplificată includ:

- Participarea la cursuri de perfecționare, seminarii și conferințe pentru a rămâne informat cu privire la noile practici și tehnologii educaționale;
- Implicarea în programe de mentorat, prin care profesorii cu experiență oferă sprijin și îndrumare colegilor mai puțin experimentați;



- Stabilirea de obiective clare și realizabile în carieră, precum obținerea unor grade academice avansate sau certificări suplimentare;
- Feedback-ul pozitiv din partea elevilor, părinților și colegilor, care poate fi o sursă majoră de motivație;
- Implementarea unor metode de predare inovatoare și ajustarea permanentă la nevoile și interesele elevilor;
- Integrarea tehnologiei educaționale pentru a face orele mai dinamice și atractive;
- Menținerea unui echilibru sănătos între activitatea profesională și viața personală;
- Acordarea unei atenții deosebite sănătății fizice și mentale proprii.

Totodată, aplicarea acestor metode conduce la promovarea inovației în predare și dezvoltarea competențelor profesionale. Instituțiile educaționale care investesc în motivarea personalului didactic reușesc să atragă și să rețină talente valoroase. Crearea unui mediu de lucru pozitiv și suportiv este vitală pentru satisfacția la locul de muncă. În plus, dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice contribuie la coeziunea echipei și la eficiența operațională. Profesorii motivați sunt mai deschiși la schimbare și la adoptarea noilor tehnologii. Aceștia sunt, de asemenea, mai implicați în activități extracurriculare și în proiecte de cercetare.

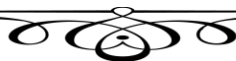
În contextul relațiilor de muncă, problema motivației este strâns legată de semnificația și rațiunea pe care individul o atribuie rolului său profesional. Motivația unui angajat depinde de modul în care munca este valorizată social și de contextul social în care aceasta se desfășoară. Aceasta se bazează pe nevoile individului, care reprezintă fundamentul causal al diverselor activități și comportamente interumane.

Cea mai înaltă formă de motivație este motivația internă, care apare atunci când rolul profesional devine o necesitate în sine pentru individ. Aceasta îmbină nevoia de acțiune, valorizarea pozitivă a activității sale și conștientizarea importanței sociale a acesteia. Schimbările din cadrul sistemului de nevoi al individului au un impact profund asupra gradului său de motivație. Această dinamică este adesea marcată de contradicții, rezultând din dualitatea formării motivației, care este influențată atât de nevoile individuale, cât și de gradul de implicare în activitate la fiecare nivel al acestora.

Motivarea cadrelor didactice asigură sustenabilitatea pe termen lung a instituțiilor de învățământ. Aceasta influențează nu doar performanțele academice, ci și dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. Într-un mediu competitiv, recunoașterea și recompensarea eforturilor profesorilor sunt esențiale pentru menținerea moralului și a angajamentului. Prin strategii de motivare adecvate, se poate reduce riscul de burnout și se poate îmbunătăți echilibrul muncă-viață.

De asemenea, sprijinul financiar pentru dezvoltarea profesională și accesul la resurse educaționale moderne joacă un rol esențial. Instituțiile educaționale trebuie să promoveze o abordare holistică în motivarea profesorilor, integrând aspecte financiare, profesionale și emoționale. Programele de mentorat și coaching contribuie la dezvoltarea leadership-ului în educație. În plus, parteneriatele internaționale și schimburile de experiență îmbogățesc perspectivele și competențele cadrelor didactice.

Evaluările de performanță periodice și feedback-ul constructiv sunt instrumente cheie pentru monitorizarea progresului. Acestea ajută la identificarea nevoilor de



formare și la ajustarea strategiilor de dezvoltare profesională. Activitățile de teambuilding și colaborarea interdepartamentală stimulează coeziunea echipei și schimbul de bune practici. Programele de wellness și suportul psihologic sunt necesare pentru a asigura bunăstarea fizică și mentală a profesorilor. În același timp, recunoașterea publică a realizărilor contribuie la creșterea încrederii în sine și a motivației.

Investițiile în formarea continuă și accesul la conferințe și simpozioane internaționale contribuie la actualizarea cunoștințelor și competențelor. Flexibilitatea programului de lucru și posibilitatea de a participa la proiecte interdisciplinare încurajează inovația și dezvoltarea creativității. Recunoașterea contribuției cadrelor didactice la dezvoltarea curriculumului și la inițiativele locale promovează un sentiment de apartenență și responsabilitate.

În concluzie, motivarea cadrelor didactice este esențială pentru creșterea în cariera profesională și pentru îmbunătățirea calității educației în ansamblu. Motivația pentru creșterea în cariera profesională se restructurează și se ajustează continuu, în concordanță cu funcția psihică pe care o servește, incluzând în componența sa o multitudine de variabile fiziologice, psihologice și socio-culturale.

Participarea la muncă este, în primul rând, o motivație individuală, în care motivațiile se generează la nivel personal, în funcție de gradul de dezvoltare personală, ce se manifestă prin autoevaluare și atitudinea față de muncă. Motivațiile create pe plan personal sunt evaluate prin comparație cu elementele orientative și predominante ale culturii muncii, așa cum există în societate, în comunitatea din care face parte individul și în grupul de lucru.

Motivele personale sunt influențate de contextul cultural, fiind corelate cu scopurile și valorile apreciate social, care sunt considerate importante pentru afirmarea și realizarea individuală, precum și pentru obținerea de recompense, poziții sau bunuri. O persoană puternic motivată va căuta să profite de orice oportunitate de a se implica în muncă, luptând pentru a depăși orice barieră posibilă, în timp ce o persoană slab motivată se va folosi de cele mai mici obstacole pentru a justifica lipsa de implicare în activitate. Participarea de succes la muncă devine, astfel, o sursă de motivație, contribuind la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea unor atitudini pozitive față de muncă.

Referințe bibliografice:

1. BOGDAN-TUCICOV, A.; S. CHELCEA și M. GOLU. *Dicționar de psihologie socială*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981. 254 p. ISBN 978-973-711-455-6.
2. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori. București: TREI, 2014. 408 p. ISBN 978-606-719-058-8.
3. PÂNIȘOARĂ, I.-O. și G. PÂNIȘOARĂ. *Motivarea pentru cariera didactică*. București: Ed. Universității din București, 2010. 169 p. ISBN 978-973-737-792-0.
4. PRODAN, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Polirom, 1999. 192 p. ISBN 973-683-338-0.
5. RĂDUCAN, M. *Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Implicații pentru managementul strategic al unităților de învățământ*. Călărași: Grapho Press, 2023. 280 p. ISBN 978-6068-912-62-2.
6. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2.
7. ZAMFIR, C. *Spre o paradigmă a gândirii sociologice*. Iași: Polirom, 2005. 360 p. ISBN 973-46-0142-3.

**REFORMS IN IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE
REPUBLIC OF UZBEKISTAN
REFORME ÎN ÎMBUNĂȚIREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN
REPUBLICA UZBEKISTAN**

***Ozodjon URALOV, teacher, higher didactic degree, university assistant,
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan***

Abstract: *The quality of higher education has always been the main issue all of the time. The internationalization of higher education has become the dominant strategy to develop higher education in the XXI century. Nowadays, more attention is being paid to the quality of higher education in all countries of the world. This article is dedicated to identifying and developing the principles of national and international recognition of the quality of higher education in the Republic of Uzbekistan. The landscape of higher education in Uzbekistan is changing under the influence of the internationalization of higher education and the reforms being implemented by the government of Uzbekistan. The Republic of Uzbekistan is trying to follow the three-level principles international, national and institutional in developing the quality of Higher Education. The rationale of the study was to analyze and identify the issues relate to quality assurance of higher education in Uzbekistan.*

Keywords: *quality of higher education, the process of internationalization, reforms, education standards, international standards, educational strategies, nationality, dynamic changes, development*

Rezumat: *Calitatea învățământului superior a fost întotdeauna problema principală. Internaționalizarea învățământului superior a devenit strategia dominantă de dezvoltare a învățământului superior în secolul XXI. În zilele noastre, se acordă mai multă atenție calității învățământului superior în toate țările lumii. Acest articol este dedicat identificării și dezvoltării principiilor recunoașterii naționale și internaționale a calității învățământului superior în Republica Uzbekistan. Peisajul învățământului superior din Uzbekistan se schimbă sub influența internaționalizării învățământului superior și a reformelor implementate de guvernul Uzbekistan. Republica Uzbekistan încearcă să urmeze principiile pe trei niveluri internaționale, naționale și instituționale în dezvoltarea calității învățământului superior. Motivul studiului a fost de a analiza și identifica problemele legate de asigurarea calității învățământului superior în Uzbekistan.*

Cuvinte-cheie: *calitatea învățământului superior, procesul de internaționalizare, reforme, standarde educaționale, standarde internaționale, strategii educaționale, naționalitate, schimbări dinamice, dezvoltare*

Such historical processes globalization and the internationalization of higher education are changing the content of higher education. In meeting the requirements of the period that arose in the global development environment, the most effective way is to adapt the content of higher education to the level of these requirements. There are a lot of reasons to pay more attention to change the content of higher education, because higher education plays an important role in the social and economic life of each country. The social and economic development of a particular country depends on how well the higher education system has developed. The development of the existing industries in the country depends, first, on the quality of knowledge of personnel who capable to develop the industry. The quality assurance of higher education must be guaranteed to obtain a quality education. In achieving such a guarantee, the most optimal way is to establish higher education based on Global Development requirements, world standards and international strategies.



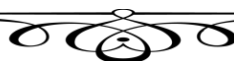
Quality of higher education is the key factor for the development of a particular state, not only in socio-cultural and economic terms but also in the global context. Higher education in the Republic of Uzbekistan is one of the main branches of society. Therefore, the government of Uzbekistan has been paying great attention to the higher education. In particular, systematic reforms are being undertaken to ensure competitiveness, particularly in the context of global development, to improve the quality of higher education and to organize the content of education under International Standards.

It is notable that a reflection of the peculiarities of internationalization of higher education in the content of these reforms. It can be seen that attention paid to higher education in the following years is even greater. It is worth to note that the crucial process of the era – internationalization of higher education has taken into consideration at the level of public policy. Internationalization of higher education in particular country brings a change into content of higher education, as well as contributes to improving the quality of higher education. According to Jane Knight and Hans De Wit: „Internationalization of higher education contributes to the internationalization of the quality itself, along with the improvement of the quality of education, the rating of World institutions” [2, pp. 45-48].

Quality of higher education is an issue that is closely related to the management of education. The laws adopted by the state, the reforms implemented are crucial in sustainable quality of higher education. The emphasis on higher education in the Republic of Uzbekistan can be seen in important decisions and acts taken by the state. In particular, in 2017 „Strategy of Actions on Five Priority Directions of Development of the Republic of Uzbekistan in 2017-2021 was developed by the President of the Republic of Uzbekistan”. In this strategy, it is paid great attention to further development of higher education. Presidential Decree of the Republic of Uzbekistan dated April 20, 2017, № PD-2909 „On Measures for the Further development of the Higher Education System” was a significant document aimed at further development of higher education [3].

In this Decree, establishing close cooperation with each higher educational institution of the Republic of Uzbekistan with leading scientific and higher educational institutions of the world, ensuring the professional development of teaching staff in abroad and the issue of studying international experiences were emphasized by the President of Uzbekistan. This, in turn, caused to develop the international relations of higher education of the Republic of Uzbekistan with foreign higher educational institutions. At present, the majority of higher educational institutions of Uzbekistan established collaborations with foreign universities. They carry out international projects and joint programs with them. Also, an important factor in the development of higher education was another Presidential Decree of the Republic of Uzbekistan № PD-3775 „On Additional Measures to Improve the Quality of Education in Higher Education Institutions and ensure their active participation in the extensive reforms carried out in our Country” dated on June 5, 2018 [4]. This decision outlines priority tasks for improving the quality of higher education.

In following years, quality in education has become a key concept in higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan. Cooperative agreements with



international rating agencies are signed to include higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan into the list of the leading universities of the World. On February 27, 2019, within the framework of the National Development Program „Science-2020” the Ministry of Higher and Secondary Special Education signed an agreement with the international rating agency Times Higher Education and Elsevier company.

On September 5, 2019, Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan signed an agreement with the British Council on the use of the experience of Great Britain in improving quality of higher education [5]. The signing of this agreement was another important event in the field of higher education of Uzbekistan. As is known, the system of education of Great Britain has its traditions, the activities of universities, educational programs formed on the domain of its traditional dimensions. It is not surprising that the majority of Universities such as Oxford, Cambridge take place their rank as one of the world-class universities in the world. Implementation of the dimensions of the Accreditation System of Greet Britain Quality Assurance Agency will be particularly beneficial for developing the quality of higher education in Uzbekistan.

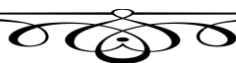
It can be seen that in the content of the decisions the reforms implemented in the Republic of Uzbekistan on the development of higher education reflect internationalization of higher education. The educational programs in the universities are being formed based on world standards, increasing the number of international agreements and projects concluded in cooperation with leading educational institutions of developed countries is the best proof of our opinion. As well as the direct recognition of diplomas of higher educational institutions of many developed countries with an international rating in the Republic of Uzbekistan has also become an important phenomenon in the field of higher education of the Republic of Uzbekistan.

Efforts aimed at increasing the academic mobility of students and improving the qualification of teaching staff in foreign countries and ensuring their scientific activity in prestigious international journals, in turn, provide a high pace of the internationalization process of higher education in the Republic of Uzbekistan. This process has a significant impact on the development of higher education system.

The above-mentioned considerations and the essence of the measures being implemented make a chance to analysis these reforms in improving the quality of higher education of the Republic of Uzbekistan. Given attention, the Republic of Uzbekistan adheres to the principle of three levels international, national and institutional in the development of quality of higher education. Refer to Table 1 for a more detailed description of principles.

Table 1. Description of principles

<i>Levels international</i>	<i>Levels national</i>	<i>Levels institutional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • International organizations • International agencies • Internationalization 	<ul style="list-style-type: none"> • Law of the Republic of Uzbekistan • Decrees and decisions of the responsible departments 	<ul style="list-style-type: none"> • Quality assurance system of HE



At the international level of the development quality of higher education, it provides the facts that the Republic of Uzbekistan attempts to develop cooperation with international organizations and developed foreign countries. The issues such as the development of activities of higher education institutions in the Republic of Uzbekistan, the organization of education based on international standards and raising their level into the international level are observed in this regard.

It is necessary to emphasize that at the national level of the development of quality of higher education, fundamental factors, namely studying advanced experiences of developed countries, the analyzing the content of international standards, implementations them into practice and, through this, developing international status of the national educational system are being paid attention.

It can be seen that at the institutional level of the development quality of higher education, local universities focus on improving the quality of higher education within the framework of national and international level. In recent years, the Republic of Uzbekistan has also paid serious attention to the development of the institutional level. Several positive decisions were made in this regard. Responsible executives of higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan were given the authority to make appropriate decisions in the development of the higher education system. Such measures clearly show that the current state of the higher education system of the Republic of Uzbekistan faces great changes.

Internationalization of higher education primarily leads to the high-level development of the educational sector of every country. It is also a pivotal factor in raising the quality of higher education to the international level. It should be noted that the quality of higher education depends primarily on the strategy aimed at it. If there is not the main goal, it is impossible to think about quality of higher education. The strategy for the development of higher education is clearly define the main goals and priorities, as well as the consistency of the implementation of reforms and goals.

One of the key areas of ensuring the quality of education in Uzbekistan is to raise the rating of higher education, which is recognized as one of the quality indicators in the world, to the level that meets the requirements of international education. The most effective way of international recognition of QHE in the Republic of Uzbekistan is to follow international higher education documents such as „Bologna Declaration” [6]. The systematic reforms are being carried out in this regard in Uzbekistan. In this regard, it is necessary to note the values of the performances carried out in Uzbekistan based on Tempus and Erasmus+ programs of the European Union. In addition, the activities of higher education institutions in Uzbekistan are gradually integrated into this process. From the 2018-2019 academic year in Tashkent University of Information Technologies and its branches, the credit system of training the personnel in the field of information technologies and communications has been established as an experiment. Currently, the widespread use of this system by the local universities has already in action. The issue of development and implementation of the National Credit System in the Republic of Uzbekistan directly affects the quality of higher education.

There are adequate reasons for improving the quality of higher education, the main factor is to adapt to the changes that arise based on the laws of life, and the remaining factors arise based on these laws. Consequently, the notion of quality is not a

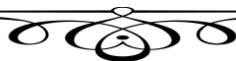


concept that hardens to some extent, but rather a self-indulgent multifaceted concept that is formed under the influence of various economic, cultural and social changes in the life of society and moves side by side with these diversifies. Taking into account the modifications occurring in the life of society as a result of the deepening of the process of globalization in the world, the various alteration taking place in the sphere of education within the framework of the impact of the internationalization of higher education and the ever-increasing European Higher Education Area, it becomes more evident that adaptation to such changes is demand of time. It is obvious that to improve quality of higher education in Uzbekistan distinctive attention should be paid to educational standards, that is, the content of education, educational programs and qualification requirements for undergraduate students along with the factors, which affect the quality of education. As noted by Diana Green [1, p. 25], „quality should be purposeful in the first place”. The content and essence of the documents adopted in the Republic of Uzbekistan and the main purpose of the measures implemented based on these documents are aimed primarily at ensuring the prosperity of the country, economic, socio-cultural development, further strengthening its position in the world community. Higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan is the main sector in the implementation of such goals. In order to further strengthen this sector, Presidential Decree No. 3775 of the Republic of Uzbekistan „On Additional Measures to Improve the Quality of Education in higher education institutions and ensure their active participation in the wide-scale reforms in the Country” on the development of the activities of higher education institutions was adopted on June 5, the priority tasks on improving the quality of higher education have been assigned.

In conclusion, it is necessary to mention that there is no single quality indicator that determines quality of higher education, different dimensions measure it, but there is such a property that it can represent a single quality mark in itself. This is a diploma issued to undergraduates of universities. The award of an internationally recognized diploma to the educator also determines its quality. The direct recognition of diplomas of universities of many developed countries with an international rating in Uzbekistan is also an emphasis on the quality of Higher Education. It can be summarized that the efforts aimed at the development of higher education in the Republic of Uzbekistan, the principles that apply in raising quality of higher education to the international level will bring higher education of the Republic of Uzbekistan to the level of developed countries.

Bibliographic references:

1. GREEN, D. What is Quality in Higher Education? In: *Society for Research into Higher Education & Open University Press*, 1994, p. 25. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415723.pdf> [accesat 2024-04-28].
2. KNIGHT, J. & H. WIT. Quality and Internationalization In Higher Education. In: *An Introduction to the IQRP*. 1999, pp. 45-48. Disponibil: https://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en [accesat 2024-04-29].
3. Presidential Decree of the Republic of Uzbekistan. In: *On the Strategy of Actions for the further development of the Republic of Uzbekistan: collection of Legislation of the Republic of Uzbekistan*, 2017, Volume 6. Disponibil: http://www.lex.uz/law_collection/3217 [accesat 2024-04-27].
4. Presidential Decree of the Republic of Uzbekistan. In: *On additional measures to improve the quality of education in higher education institutions and ensure their active participation in the wide-scale reforms in The Country: collection Of Legislation of the Republic of Uzbekistan*, 2018, No. 3775. Disponibil: <http://www.lex.uz/docs/3765586> [accesat 2024-04-28].



5. Press Service of Ministry of Higher and Secondary Specialized Education. In: *The Ministry of Higher and Secondary Specialized Education Signed Cooperation Agreement with the International Ranking Agency*. 2019. Disponibil: <https://edu.uz/uz/news/view/1155> [accesat 2024-04-29].
6. Resolution of the Board of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan. In: *On the problems of recognition of the Bologna Declaration and Diplomas*. 2003, № 5/6.

CZU 37.014.5(510+476)

**THE INSPIRATION OF CHINA-BELARUS EDUCATION COOPERATION TO PROMOTE
THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF EDUCATION POLICIES
INSPIRAREA COOPERĂRII ÎN EDUCAȚIE CHINA-BELARUS PENTRU
PROMOVAREA DEZVOLTĂRII DURABILE A POLITICILOR EDUCAȚIONALE**

**Mengya YAO, post-graduate,
Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Republic of Belarus**

Abstract: *The purpose of this article is to explore how the cooperation between China and Belarus in the field of education can promote the sustainable development of education policies. Through an in-depth understanding of the development history, specific models and characteristics of education cooperation between the two countries, the article reveals the profound implications of this cooperation model for the sustainable development of education policy. At the same time, the article also analyzes the challenges and future development prospects of China-Belarus education cooperation, and provides valuable reference and reference for education policymakers and educators around the world. Through measures such as strengthening international cooperation, broadening educational resources, building joint teaching and scientific research institutions, and encouraging the exchange of international students, China-Belarus education cooperation has not only promoted the common progress of education between the two sides, but also provided new ideas and directions for the sustainable development of global education policies.*

Keywords: *China-Belarus education cooperation, education policy, sustainable development, international cooperation, educational resources*

Rezumat: *Scopul acestui articol este de a explora modul în care cooperarea dintre China și Belarus în domeniul educației poate promova dezvoltarea durabilă a politicilor educaționale printr-o înțelegere aprofundată a istoriei dezvoltării, a modelelor specifice și a caracteristicilor cooperării educaționale dintre cele două țări. Articolul dezvăluie implicațiile profunde ale acestui model de cooperare pentru dezvoltarea durabilă a politicii educaționale. În același timp, articolul analizează, de asemenea, provocările și perspectivele de dezvoltare viitoare ale cooperării educaționale China-Belarus și oferă referințe valoroase pentru factorii de decizie și educatorii din domeniul educației din întreaga lume. Prin măsuri precum, consolidarea cooperării internaționale, extinderea resurselor educaționale, construirea de instituții comune de predare și cercetare științifică și încurajarea schimbului de studenți internaționali, cooperarea educațională China-Belarus nu numai că a promovat progresul comun al educației între cele două părți, dar a oferit și noi idei și direcții pentru dezvoltarea durabilă a politicilor educaționale globale.*

Cuvinte-cheie: *cooperarea educațională China-Belarus, politica educațională, dezvoltare durabilă, cooperare internațională, resurse educaționale*

1. Introduction

In the era of globalization, the importance of educational cooperation is becoming more and more prominent. As friendly neighbors, China and Belarus have a deep historical background and broad development prospects for cooperation in the field of education. The purpose of this article is to explore the implications of China-Belarus education cooperation for promoting the sustainable development of education policies, with a view to providing useful reference for the prosperity and development of education in the two countries and even the world.



2. The current situation and specific models and characteristics of China-Belarus education cooperation

(1) The current situation of China-Belarus education cooperation

Since the establishment of diplomatic relations, China and Belarus have always maintained friendly and cooperative relations. In the field of education, the two governments attach great importance to educational cooperation as an important way to promote the development of relations between the two countries. With the in-depth development of globalization, cooperation between China and Belarus in the field of education is also facing new opportunities and challenges.

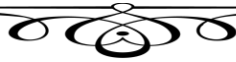
The educational cooperation between China and Belarus can be traced back to the early 1990s, when the two countries signed a series of educational cooperation agreements, which laid the foundation for educational exchanges and cooperation between the two sides. With the continuous development of relations between the two countries, educational cooperation has gradually deepened. In 2004, the governments of China and Belarus signed the "Cultural Cooperation Agreement between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus", which clearly stipulates the content and methods of cooperation between the two sides in the field of education. Since then, the cooperation between the two countries in the field of education has been continuously strengthened, covering higher education, vocational education, language teaching and other aspects.

Among the specific cooperation projects, the cooperation between universities in China and Belarus is the most prominent. For example, in 2007, two well-known universities in China and Belarus, Beijing Institute of Technology and Belarusian State Technical University, jointly established the China-Belarus Industrial Park College, which is an important milestone in the cooperation between universities of the two countries. With the goal of cultivating high-level and international engineering and technical talents, the college has provided strong talent support for the construction and development of industrial parks between the two countries. In addition, China and Belarus have also carried out a series of joint scientific research projects and academic exchange activities, which have promoted in-depth cooperation between the two sides in the fields of scientific research and academics.

At present, China-Belarus education cooperation has achieved remarkable results. The two sides have carried out extensive cooperation in higher education, vocational education, language teaching and cultural exchanges. For example, cooperation mechanisms such as joint training and mutual assignment of international students have been established between universities of the two countries, providing students from the two countries with more learning opportunities and development space. In addition, the two sides have actively carried out language teaching and cultural exchange activities to enhance mutual understanding and friendship.

(2) The specific model of China-Belarus education cooperation can be summarized as the following aspects:

Jointly run schools. Universities in China and Belarus carry out joint teaching and scientific research activities through the joint establishment of joint colleges and joint laboratories. This cooperation model helps the two sides share high-quality educational resources and improve the quality of education and the level of scientific research.



Send international students to each other. The governments of China and Belarus encourage the exchange of international students, providing students from both sides with more learning opportunities and platforms for cultural exchanges. This cooperation model helps to enhance mutual understanding and friendship between the two peoples and cultivate talents with an international perspective.

Cooperation in scientific research projects. Universities and scientific research institutions of China and Belarus carry out joint scientific research projects in areas of common interest to jointly develop new technologies and new products. This cooperation model helps to promote the innovation and development of both sides in the field of scientific research.

(3) The characteristics of China-Belarus educational cooperation can be summarized as the following aspects:

Government-led. The governments of China and Belarus attach great importance to educational cooperation, and have provided strong support and guarantees for educational cooperation between the two sides through the signing of cooperation agreements and the formulation of policies.

Colleges and universities are the main body. China-Belarus education cooperation takes universities as the main body, giving full play to the advantages and roles of universities in talent training, scientific research and innovation. Cooperation between universities has become an important force to promote educational cooperation between the two sides.

Diversified cooperation. China-Belarus education cooperation covers many aspects such as higher education, vocational education, and language teaching, forming a diversified cooperation pattern. This diversified cooperation model contributes to the comprehensive cooperation and development of the two sides in the field of education.

3. The role of China-Belarus education cooperation in promoting the sustainable development of education policies

(1) Promote the innovation of educational concepts

China-Belarus education cooperation focuses on the educational concept of openness and cooperation, and encourages in-depth exchanges and cooperation between the two sides in the field of education. The innovation of this educational concept helps to break the shackles of traditional education models and promote the sustainable development of education. Through cooperation and exchanges, the two sides can jointly explore new educational concepts and methods to improve the quality and effectiveness of education.

(2) Optimize the allocation of educational resources

China-Belarus education cooperation has realized the sharing and optimal allocation of educational resources through joint running of schools and mutual dispatching of international students. This cooperation model helps to improve the efficiency of the utilization of educational resources and meet the needs of society for education. At the same time, through cooperation and exchanges, the two sides can also learn from advanced educational experience and management models to further improve the efficiency of the allocation and use of educational resources.

(3) Cultivating innovative talents



China-Belarus education cooperation focuses on cultivating students' innovation ability and practical ability to meet the needs of economic and social development. Through joint training and scientific research cooperation, the two sides have provided students with more practical opportunities and innovation platforms. This cooperation model helps to stimulate students' innovative spirit and practical ability, and cultivate a group of outstanding talents with international vision and innovation ability.

(4) Promote international exchanges and cooperation

China-Belarus education cooperation has strengthened exchanges and cooperation between the two sides in the field of international education, and increased the international influence of education between the two countries. By sending international students to each other and jointly carrying out scientific research projects, the two sides can enhance their understanding and recognition of each other's education system, and promote international cooperation and exchanges in the field of education. This cooperation model helps to enhance the international status and influence of education between the two countries and contributes to the development of international education.

4. The implications of China-Belarus education cooperation on the sustainable development of education policies

(1) Adhere to the educational concept of openness and cooperation

The successful practice of China-Belarus education cooperation shows that the educational concept of openness and cooperation is the key to promoting the sustainable development of education policies. When formulating education policies, countries should adhere to the educational concept of openness and cooperation, actively participate in international educational exchanges and cooperation, learn from advanced educational experience and management models, and improve the quality and effectiveness of education.

(2) Optimize the allocation of educational resources

Optimizing the allocation of educational resources is the basis for realizing the sustainable development of education policies. When formulating education policies, countries should pay attention to optimizing the allocation of educational resources and improving the efficiency of the utilization of educational resources. Through joint running of schools and mutual dispatching of international students, the sharing and optimal allocation of educational resources are realized to meet the needs of society for education. At the same time, we should also pay attention to the issue of educational equity, ensure the fair distribution of educational resources, and promote the harmonious development of society.

(3) Cultivating innovative talents

Innovative talents are the core driving force to promote the development of education. When formulating education policies, countries should pay attention to cultivating students' innovation ability and practical ability, and build innovative talent teams. Through joint training, scientific research cooperation, etc., to provide students with more practical opportunities and innovation platforms, and stimulate students' innovative spirit and practical ability. At the same time, we should also pay attention to the all-round development and personalized needs of students, and provide students with a variety of educational options and development paths.



(4) Strengthen international exchanges and cooperation

International exchanges and cooperation are an important way to promote the sustainable development of education policies. When formulating education policies, countries should actively participate in international exchanges and cooperation, learn from advanced educational concepts and practical experience, and improve the international influence of their own education. Through the exchange of international students and the joint development of scientific research projects, we will strengthen contacts and cooperation with the international education community, and promote the development of international exchanges and cooperation in the field of education to a higher level and a wider range of fields.

5. Conclusions and prospects

The successful practice of China-Belarus education cooperation has provided useful inspiration for the sustainable development of education policies. In future educational cooperation, the two sides should continue to deepen cooperation and exchanges, expand the fields and methods of cooperation, and promote the development of educational cooperation to a higher level and a wider range of fields. At the same time, countries should also actively learn from the successful experience of China-Belarus education cooperation, strengthen international exchanges and cooperation, optimize the allocation of educational resources, cultivate innovative talents, pay attention to educational equity and social development, and jointly promote the development and progress of global education.

Looking forward to the future, China-Belarus education cooperation still has broad room for development and great potential. The two sides can further strengthen cooperation and exchanges in the field of education, jointly explore new cooperation models and methods, and promote the sustainable development of education. At the same time, the two sides can also strengthen cooperation and coordination in international education organizations and platforms, and jointly contribute to the prosperity and development of global education.

In short, China-Belarus education cooperation has achieved remarkable results in the field of education, injecting new vitality and motivation into the development of education undertakings between the two sides. In future educational cooperation, the two sides should continue to deepen cooperation and exchanges, promote the development of educational cooperation to a higher level and a wider range of fields, and make greater contributions to the development and progress of global education. At the same time, countries should also actively learn from the successful experience of China-Belarus education cooperation, strengthen international exchanges and cooperation, optimize the allocation of educational resources, cultivate innovative talents, pay attention to educational equity and social development, and jointly promote the prosperity and progress of global education.

6. Challenges and countermeasures faced by China-Belarus education cooperation

(1) Challenges faced

Although China-Belarus education cooperation has made significant progress, it still faces some challenges. First of all, the two sides have differences in educational concepts and educational systems, and they need to strengthen communication and



understanding. Secondly, the implementation of cooperation projects needs to overcome language, culture and other obstacles to ensure the smooth progress of cooperation. Finally, with the in-depth development of cooperation, the two sides need to solve challenges in the allocation of educational resources and the quality of education.

(2) Countermeasures

In response to the above challenges, both parties can take the following countermeasures. First of all, strengthen communication and understanding, and enhance understanding and recognition of each other's educational concepts and educational systems through seminars, exchanges of visits, etc. Secondly, establish a cooperation mechanism and jointly formulate cooperation project planning and implementation plans to ensure the smooth progress of cooperation. At the same time, pay attention to language, culture and other barriers, provide necessary support and help, and promote exchanges and interactions between students from both sides. Finally, strengthen the integration and sharing of educational resources, optimize the allocation of educational resources, and improve the quality and efficiency of education.

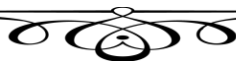
7. Looking forward to the future development prospects of China-Belarus education cooperation

The successful practice of China-Belarus education cooperation has important enlightenment significance for the sustainable development of education policy, which is mainly reflected in the following aspects:

Strengthen the awareness of international cooperation: The formulation and implementation of education policies need to fully consider international trends and global perspectives, and strengthen exchanges and cooperation with the international community. It is precisely based on this sense of international cooperation that China-Belarus education cooperation actively seeks common interests and development space between the two sides, and promotes the sustainable development of education policies. This reminds us that when formulating and implementing education policies, we must have an open mind and a global perspective, actively participate in international educational exchanges and cooperation, share high-quality educational resources, and improve the quality and effectiveness of education.

Optimize the allocation of educational resources: The optimal allocation of educational resources is the key to achieving the sustainable development of educational policies. China-Belarus education cooperation has realized the sharing and optimal allocation of educational resources through joint running of schools and mutual dispatching of international students, and improved the quality and efficiency of education. This reminds us that when formulating education policies, we should pay attention to optimizing the allocation of educational resources, breaking down regional and field restrictions, and realizing the sharing of educational resources and mutual benefit and win-win situation.

Pay attention to talent training and innovation: talent training and innovation are important driving forces to promote the development of education. China-Belarus education cooperation pays attention to talent training and innovation ability training in terms of joint running of schools and cooperation in scientific research projects, and provides strong talent support for the economic and social development of both sides.



This reminds us that in the formulation and implementation of education policies, we should pay attention to the cultivation of talents and innovation capabilities, and promote the deep integration of education and economic and social development.

Promote education equity and popularization: education equity and popularization are important goals to achieve the sustainable development of education policies. China-Belarus education cooperation actively promotes the fairness and popularization of education in the exchange of international students and language teaching, and provides strong support for the social progress and development of both sides. This reminds us that when formulating and implementing education policies, we should pay attention to the issues of equity and popularization of education, and strive to eliminate educational gaps and inequities so that everyone can enjoy high-quality educational resources and services.

Looking forward to the future, the development prospects of China-Belarus education cooperation are broad. As the governments of the two sides continue to pay more attention to and support educational cooperation, the areas and methods of cooperation will continue to expand and deepen. At the same time, with the in-depth development of globalization, cooperation between China and Belarus in the field of education will also face new opportunities and challenges. The two sides should continue to deepen cooperation and exchanges, expand the fields and methods of cooperation, and promote the development of educational cooperation to a higher level and a wider range of fields.

Specifically, China-Belarus education cooperation can make greater progress in the following areas. First of all, strengthen cooperation and exchanges in the field of higher education, and promote the in-depth development of joint training and exchange of international students between universities of the two sides. Secondly, expand cooperation and exchanges in the field of vocational education, and jointly cultivate high-quality and skilled talents adapted to economic and social development. In addition, cooperation and exchanges in the fields of language teaching and cultural exchanges can be strengthened, and understanding and friendship between the two peoples can be enhanced.

8. Conclusion

In summary, the implications of China-Belarus education cooperation for promoting the sustainable development of education policies are multifaceted. Through measures such as deepening cooperation and exchanges, optimizing the allocation of educational resources, cultivating innovative talents, and strengthening international exchanges and cooperation, the two sides can jointly promote the sustainable development and progress of education. At the same time, countries should also actively learn from the successful experience of China-Belarus education cooperation, strengthen international exchanges and cooperation, optimize the allocation of educational resources, cultivate innovative talents, pay attention to educational equity and social development, and jointly promote the prosperity and progress of global education. Looking to the future, the development prospects of China-Belarus educational cooperation are broad.

The two sides should continue to deepen cooperation and exchanges, promote the development of educational cooperation to a higher level and a wider range of

fields, and make greater contributions to the development and progress of global education.

Bibliographic references:

1. CHEN, H. & L. WU. The Role of International Cooperation in Promoting the Sustainable Development of Education Policy: A Case Study of China-Pakistan Cooperation. *Journal of Education and Practice*. 2018, nr. 9 (16), pp. 105-114.
2. LI, J. & W. LIU. Research on the Sustainable Development of Education Policy in China under the Background of the Belt and Road Initiative. *International Journal of Educational Development*. 2020, nr. 32 (4), pp. 589-602.
3. WANG, Q. & H. LI. Comparative Study on Education Policy Sustainable Development in China and Central Asian Countries. *Comparative Education Review*. 2017, nr. 41 (2), pp. 215-227.
4. YANG, L. & S. ZHANG. Exploring the Potential of China-Belarus Education Cooperation in Promoting Sustainable Development of Education Policies. *International Journal of Educational Research*. 2021, nr. 28 (3), pp. 401-413.
5. ZHANG, X. & Y. WANG. Analysis on the Sustainable Development of Education Policy in China. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019, nr. 14 (09), pp. 122-134.

CZU 374:51

**ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE LA MATEMATICĂ – MEDIU DE
IMPLEMENTARE A TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE MODERNE
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS – ENVIRONMENT FOR THE
IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

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

Rezumat: Utilizarea tehnologiilor educaționale moderne în învățământul matematic este un deziderat al învățământului modern. În același timp, lecțiile obișnuite în învățământul de masă oferă prea puține ocazii pentru implementarea acestora. În articol se prezintă posibilități de utilizare a tehnologiilor educaționale moderne în contextul activităților extracurriculare la matematică.

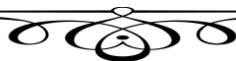
Cuvinte-cheie: învățământ matematic, tehnologii educaționale moderne, activități extracurriculare

Abstract: The use of modern educational technologies in mathematics education is a requirement of modern education. At the same time, ordinary lessons in mass education provide too few opportunities for their implementation. The article presents the possibilities of using modern educational technologies in the context of extracurricular activities in mathematics.

Keywords: mathematical education, modern educational technologies, extracurricular activities

Fiecare dintre membrii adulți ai societății contemporane își dorește ca sistemul de învățământ din țara în care locuiesc să formeze copiii lor așa, încât să le asigure cunoștințe și abilități necesare pentru o încadrare socială ulterioară de succes. În acest sens, Codul Educației al Republicii Moldova [2], declară că idealul educațional al școlii noastre constă în formarea personalității *cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare*, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și *independență de opinie și acțiune*, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate. În același timp, sunt recunoscute trei forme de educație:

- *educația formală*, în care statul se implică la maximum, prin instituții de învățământ public, în particular sub formă de instituții preșcolare, școli primare,



gimnazii și licee, pentru care este elaborat curriculum general pe disciplinele de studiu și alte acte ce reglementează procesul educațional, cu stipulări exacte referitor la competențele formate, conținuturile necesar de a fi studiate, timpul rezervat pentru aceasta și formele de certificare a atingerii acestor finalități. Acest tip de educație este obligatoriu pentru toți instruiții de vârstă corespunzătoare treptei respective de învățământ;

- *educația nonformală*, în care statul se implică doar în unele momente, limitând, de exemplu, numărul de opționale, cu propunerea unor variante de curriculum pentru ele sau prin acordarea licențelor de activitate instituțiilor specializate, care realizează această formă de educație. Acest tip de educație nu este unul obligatoriu și nu întotdeauna presupune certificarea competențelor acumulate;
- *educația informală*, care nu este deloc reglementată de stat și care se realizează în diverse medii: la un loc de muncă, în familie, în instituții de agrement, în natură și, destul de rar, în instituțiile de învățământ, care pot oferi spațiile lor pentru acest tip de educație. Educația informală este voluntară, nu este certificată, dar poate fi evaluată pentru recunoașterea și validarea competențelor în vederea accelerării progresului educațional.

Instituțiile de învățământ public sunt create în special pentru realizarea educației formale, fiind finanțate de stat. Dar, evident, că acest tip de educație prezintă destul de multe limitări în sensul atingerii calităților instruitului, declarate în idealul educațional: independență în opinie și acțiune, spirit de inițiativă, ba chiar și abilități necesare pentru încadrarea în câmpul muncii. Aceasta se referă la majoritatea disciplinelor școlare, în special la cele fundamentale, cu pondere majoră în curriculumul general: matematica și limba română. Curriculum-ul disciplinar general la matematică, ca și la toate disciplinele de studiu, se caracterizează printr-un volum bine determinat de cunoștințe, abilități și competențe, care trebuie formate, metode de rezolvare a problemelor, sarcini standard, timp limitat pentru formarea competențelor matematice. Cu toate schimbările la nivel de conținuturi, curriculum-ul la matematică rămâne prea consistent la treptele primară, gimnazială și liceală, ca să putem asigura formarea competențelor matematice a tuturor instruiților la nivelul scontat.

Reformele curriculare de ultimă oră, realizate la nivel internațional și național vin să umanizeze la maximum procesul educațional: să valorifice caracteristicile personale ale fiecărui instruit, să-i creeze o platformă sigură pentru încadrarea în societatea contemporană, să minimizeze efectele nefaste ale supraîncărcării informaționale.

În acest scop sunt elaborate și se recomandă a utiliza teoriile educaționale moderne (TEM):

- instruirea prin probleme;
- instruirea diferențiată;
- teoria dezvoltării gândirii critice;
- Flipped Classroom etc.

Fiecare dintre ele sunt specifice prin resursele, de care au nevoie pentru realizare: mediul de instruire solicitat, metodele și tehnicile propuse, structura conținutului care se propune spre studiere, tipurile și formele de sarcini practice, timpul necesar pentru studierea unei secvențe de conținut (Tabelul 1).



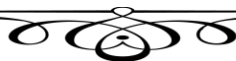
Tabelul 1. Sinteza resurselor tehnologiilor educaționale moderne

<i>Tehnologia</i>	<i>Mediul de instruire</i>	<i>Conținutul de instruire</i>	<i>Tipurile de sarcini</i>	<i>Metodele și tehnicile utilizate</i>
Instruirea prin probleme	Orice mediu, de preferat un mediu motivant	Se colectează de instruit/profesor în dependență de problema discutată	Probleme specifice disciplinei sau transdisciplinare, în majoritate cu elemente de cercetare	Selectate de instruit/profesor în dependență de specificul problemei și/sau preferințele instruitului
Instruirea diferențiată	Mediu ajustat specificului instruiților	Diferit pentru diferiți instruiți, ajustat la criteriul de diferențiere și caracteristicile instruiților	Diferite pentru diferiți instruiți, ajustate la criteriul de diferențiere, caracteristicile instruiților și finalitățile necesar de atins	Diferite pentru diferiți instruiți, ajustate la caracteristicile instruiților
Teoria dezvoltării gândirii critice	Orice mediu, de preferat un mediu motivant	Se adaptează în funcție de tehnica/metoda de dezvoltare a gândirii critice utilizată	Se adaptează în funcție de tehnica/metoda de dezvoltare a gândirii critice utilizată	Diferite pentru diferite situații didactice (scopul aplicării, numărul de elevi, nivelul de pregătire a acestora)
Flipped Classroom	Se selectează de instruit, preponderent acasă	Se selectează de instruit în conformitate cu recomandările profesorului	Posibil de realizat în baza unui studiu independent al materiei de către instruit	În special euristice la etapa de învățare; discuții, conversații și dezbateri în faza următoare

Analizând tabelul de mai sus și corelându-l cu condițiile, care pot fi create într-un sistem tradițional de învățământ, bazat pe lecții de o durată exactă de 45 minute, de 4 ori pe săptămână (matematica), într-o clasă cu bănci și tablă, într-un colectiv de instruiți diferiți și, de multe ori, destul de numeros, conștientizăm, că aplicarea TEM în aceste condiții este foarte limitată. Majoritatea învățătorilor și profesorilor de matematică sunt nevoiți să utilizeze la lecții instruirea tradițională, „presărând-o” din când în când cu unele tehnici și metode specifice instruirii ludice, instruirii prin probleme, instruirii diferențiate sau teoriei de dezvoltare a gândirii critice. Doar în unele cazuri, cum ar fi formarea matematică a copiilor cu cerințe educaționale speciale, care au nevoie de curriculum modificat, se creează o tehnologie didactică specială, orientată anume spre valorificarea capacităților instruitului concret.

Una din soluțiile, care ar permite completarea formării trăsăturilor personalității, enumerate în idealul educațional, ar fi valorificarea potențialului oferit de activitățile extracurriculare. În majoritatea surselor bibliografice, activitățile extracurriculare sunt definite [4] ca și *totalitate a activităților educative organizate și planificate în instituțiile de învățământ sau în alte organizații cu scop educațional, dar mai puțin riguroase decât cele formale și desfășurate în afara incidenței programelor școlare, conduse de persoane calificate, cu scopul completării formării personalității elevului asigurată de educația formală sau dezvoltării altor aspecte particulare ale personalității acestuia.*

Astfel, activitățile extracurriculare imediat prin definiție presupun o varietate de forme, pe care le pot alege profesorii, elevii și/sau părinții în dependență de scopurile



sale; mediu adaptat la nevoile tipului de activități extracurriculare ales; libertate în alegerea conținuturilor studiate și metodelor folosite, timpului de realizare și duratei activității extracurriculare planificate. Prin urmare, activitățile extracurriculare se pretează ca un mediu foarte bun de implementare și utilizare a tehnologiilor educaționale moderne, oferind, prin cele enumerate, condiții optime pentru ele. În categoria activităților extracurriculare la matematică se includ cercul de matematică, cluburi de matematicieni, consultații de diferite tipuri, jocuri intelectuale și distractive cu conținut matematic, concursuri cu caracter matematic atât distractive, cât de nivel matematic sporit, investigații, proiecte de cercetare etc.

Pe lângă oportunitățile educației nonformale și informale, realizate de activitățile extracurriculare, ele au un potențial motivant foarte mare. De regulă aceste activități nu presupun evaluarea cu note a elevilor, ceea ce stimulează încrederea în sine și asigură învățarea matematicii cu plăcere. Pentru a stimula implicarea elevilor în activitățile extracurriculare, e nevoie de o apreciere încurajatoare a efortului și a rezultatelor acestora [3].

În același timp, trebuie să recunoaștem, că în majoritatea localităților nu prea sunt *persoane calificate*, în afară de învățători la treapta primară și profesorii de matematică, la treapta gimnazială și liceală, care ar putea realiza activități extracurriculare la matematică. Astfel, pe lângă sarcina de bază a învățătorului sau profesorului se adaugă nevoia de a realiza aceste activități.

Majoritatea învățătorilor și profesorilor, cu toate problemele suplimentare ce ridică activitățile extracurriculare, totuși le planifică și le realizează, dar sunt nevoiți să se limiteze la utilizarea doar a unor tipuri de activități extracurriculare, pe care le pot realiza în afara încărcăturii didactice de bază. De asemenea, în multe localități unica locație unde este posibilă organizarea activităților extracurriculare la matematică este școala, ceea ce de asemenea determină formele de activități extracurriculare posibil de realizat și tehnologiile posibil de aplicat.

Activitățile extracurriculare ocazionale, care de obicei se realizează în cadrul decadei sau săptămânii matematicii, asigură doar niște momente de motivare punctuală pentru elevi. Astfel, profesorii și învățătorii optează de cele mai multe ori pentru activități cu caracter distractiv, care vin să arate publicului larg: elevilor, profesorilor și părinților întreaga varietate de activități matematice posibile.

În cadrul săptămânii matematicii se realizează concursuri matematice cu caracter distractiv între echipe din aceeași clasă sau clase diferite, scenete, concursuri și jocuri interactive cu conținut matematic cu publicul prezent etc. Cu alte cuvinte, se utilizează pe larg posibilitățile instruirii ludice, care permit depășirea obstacolelor cognitive și rezistenței față de studierea matematicii, manifestată într-o anumită perioadă de mulți elevi. Implicând elevi cu diferite nivele de posedare ale matematicii în activitățile extracurriculare de acest tip, profesorii le minimizează frica față de matematică, le prezintă informații matematice sub alte forme și inițiază alte tipuri de relații profesor-elev sau elev-elev.

În clasele mai mari elevii pot veni și cu inițiativa privind forma sau conținutul activității extracurriculare la matematică, care se va realiza. Universitatea de Stat „Alecu Russo”, în colaborare cu Direcția de Învățământ, Tineret și Sport a Primăriei Bălți a organizat în 15 martie 2024 a treia ediție a festivalului activităților extracurriculare la



matematică „Matematica cu plăcere”, mediatizată pe larg în rețelele de socializare și pe net (Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=jEPH8HjF5LY>, accesat 2024-04-22). Mediatizarea de acest tip este ceva nou pentru acest festival, dar reprezintă încă o oportunitate de a face matematica mai accesibilă, mai interesantă și o posibilitatea suplimentară de motivare a elevilor pentru studierea matematicii.

În săptămânile dedicate matematicii, dar posibil și în afara lor, se planifică și se realizează și activități mai puțin distractive, care valorifică oportunitățile oferite de alte tehnologii educaționale moderne, cum ar fi, de exemplu, instruirea prin proiecte sau instruirea prin cercetare. Instruirea prin cercetare se realizează prin intermediul proiectelor de tip STEM, STEAM sau STREAM, cercetărilor sau investigațiilor tematice.

Produsul obținut, în dependență de calitatea lui, poate fi prezentat pe rețelele de socializare într-un blog tematic, pe site-ul instituției de învățământ, în cadrul orelor de matematică, unei conferințe dedicate sau la un concurs național sau internațional. Această tehnologie vine să consolideze capacitatea elevilor de a cerceta, a lua decizii, de a lucra în echipă sau individual, de a-și valorifica potențialul matematic sub diferite forme și de a face publice rezultatele obținute. Posibil, după o activitate de acest gen, elevul să prindă gustul investigațiilor științifice și pragmatice cu caracter matematic, să-și determine specialitatea în care ar vrea să exceleze, să-și extindă orizonturile și domeniile de interes.

Cele mai valoroase în sensul posibilităților de implementare a TEM în formarea matematică a elevilor considerăm, totuși, cele trei forme mai mult sau mai puțin sistematice de activități extracurriculare: consultațiile, cercurile de matematică și cluburile matematicienilor.

Consultațiile sunt realizate de către profesori cu elevii, care au nevoie de ele. Există două tipuri de consultații: consultații cu elevii, care înregistrează rămânere în urmă la matematică și consultații cu elevii, capabili de performanțe înalte. Astfel, consultațiile dispun de 3 caracteristici principale, care determină tehnologia didactică utilizată:

- consultațiile trebuie să fie adaptate grupului/elevului care le solicită;
- se vor folosi metode didactice ajustate specificului de învățare a instruitului/grupului;
- conținuturile studiate vor selectate și structurate în corespundere cu scopul consultației și caracteristicile elevilor.

În unele cazuri, profesorul de matematică este nevoit să transforme consultația într-o activitate obligatorie pentru elevi, ca ulterior, oferind elevilor mai mult timp decât la orele tradiționale pentru discuții, să-și ajute elevii să înțeleagă subiectele matematice și odată cu înțelegerea, de regulă, se constată interesul și plăcerea de a aborda diverse probleme matematice [3].

Indiscutabil, dintre toate tehnologiile educaționale pentru consultații cel mai bine se pretează tehnologia instruirii adaptive, care este menită să satisfacă astfel de cerințe.

În general, instruirea adaptivă în aplicație obișnuită are loc conform unui algoritm specific (Figura 1).

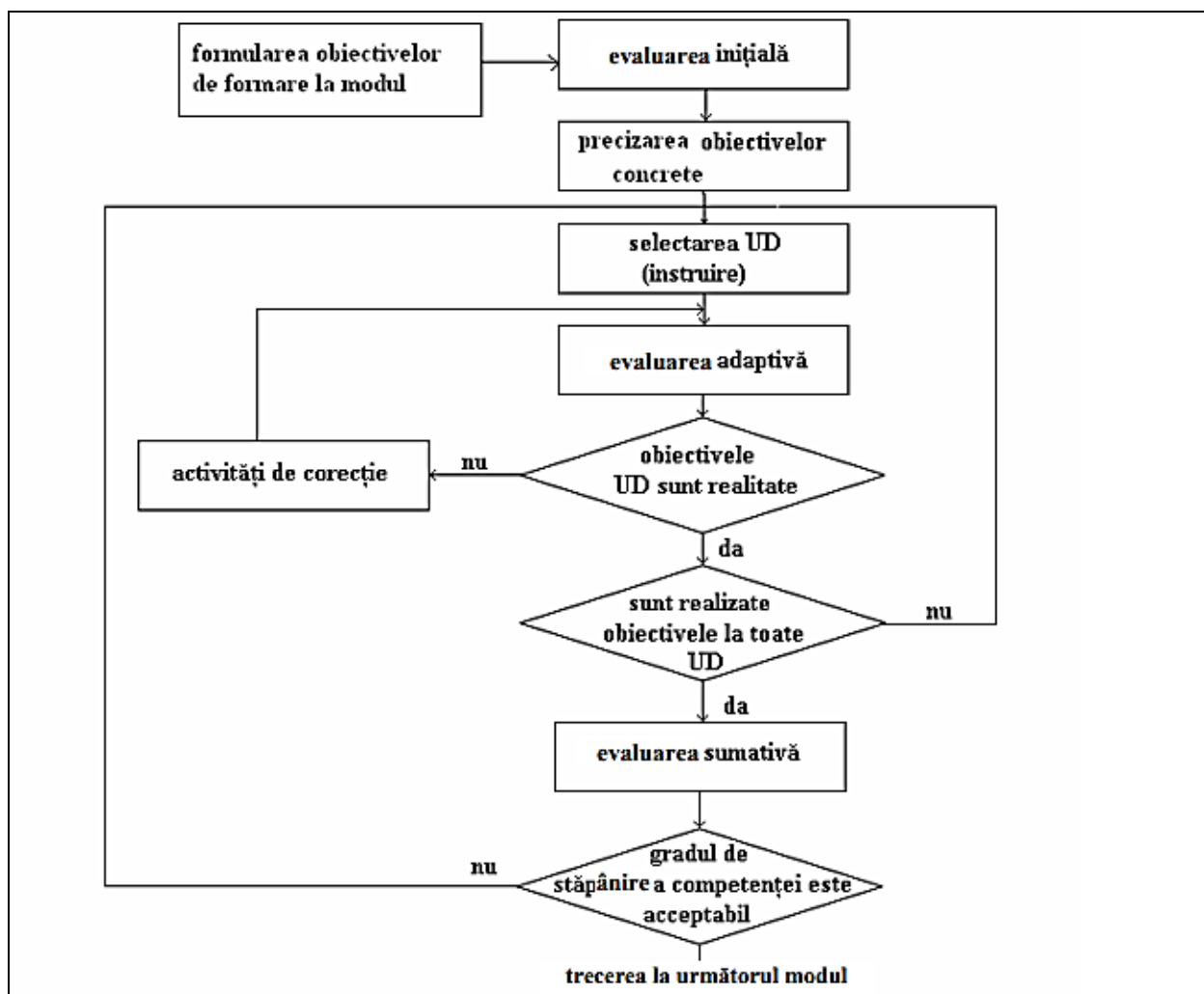


Fig. 1. Algoritm de realizare a instruirii adaptive (UD – unitate didactică [1])

În contextul consultațiilor cu elevii va fi necesar de realizat acest algoritm într-un format mai restrâns, ținând cont de faptul, că consultația nu este o lecție în sensul clasic al cuvântului și abilitățile matematice necesare de recuperat sau de dezvoltat vor avea o bază, deja cumulată la orele de la clasă sau prin studiu independent de către elev. Evaluarea inițială în acest context poate să se limiteze la analiza pedagogică a observațiilor curente asupra reușitei elevului, a rezultatelor probelor sumative și activităților de la ore pentru elevul cu rămânere în urmă. Pentru elevul capabil de performanțe înalte, care în cadrul consultațiilor va studia ceva extra program evaluarea inițială nici nu se va realiza.

Tehnologia instruirii adaptive nu dispune de metode didactice proprii, profesorul selectează din multitudinea de variante posibile acele metode, tehnici și materiale didactice, care vor fi eficiente anume pentru acest elev concret. Tradițional, consultațiile sistematice sunt realizate în regim unul la unul sau cu un grup de elevi cu aceleași nevoi de formare. Aceasta permite profesorului să elaboreze o strategie didactică eficientă nu numai pentru fiecare grup de elevi, dar și pentru fiecare conținut, care se va studia. În cazul, când la consultație se prezintă concomitent elevi cu diferite nevoi de formare poate fi utilizată cu succes instruirea diferențiată.



A doua activitate extracurriculară sistematică, care poate fi planificată și realizată în incinta instituției de învățământ este *cercul de matematică*. Acest tip de activitate extracurriculară matematică are anumite trăsături specifice:

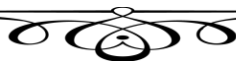
- se organizează pentru clasele I-VI-a;
- este o activitate benevolă, participă toți doritorii, numărul și componența participanților poate varia în timp;
- regimul de activitate este fixat conform unui orar predeterminat, de obicei 1-2 ori pe săptămână, dar poate varia la necesitate;
- programul de activități este elaborat de cadrul didactic în colaborare cu elevii, care frecventează acest cerc.

Cercul de matematică poate fi organizat cu elevi de aceeași vârstă sau cu elevi de vârste diferite. De asemenea, în cadrul activităților de cerc trebuie să se țină cont de treapta de învățământ pentru care se organizează cercul: treapta primară sau clasele V-a -VI-a. Deși și într-un caz și în altul activitățile de la cerc nu presupun studierea extra program a unor conținuturi matematice, ci doar schimbarea perspectivei asupra celor deja cunoscute, totuși există diferențe esențiale în specificul organizării cercului de matematică la diferite trepte de învățământ (Tabelul 2).

Tabelul 2. Caracteristicile Cercului de matematică la diferite trepte de învățământ

<i>Treapta primară</i>	<i>Clasele V-a -VI-a</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Scopul:</i> Lărgirea orizontului despre aplicabilitatea matematicii;• Activități preponderent distractive (instruirea ludică) și rezolvarea problemelor logice;• Spațiu de comunicare matematică și de utilizare eficientă a timpului liber;• Conținuturi pronunțat transdisciplinare și cotidiene.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Scopul:</i> Menținerea/ provocarea motivației pentru studierea matematicii;• Activități matematice nonstandard;• Spațiu de destindere și transformare de relații între elevi, elevi și profesor;• Utilizare masivă a diferitor TEM, cu suportul substanțial al tehnologiilor informaționale și comunicaționale.

Din păcate, prea puține școli din Republica Moldova planifică organizarea unui cerc de matematică, deși acest tip de activitate extracurriculară s-a demonstrat foarte eficient în perioada sovietică. Decizia inițială pentru participarea la cerc de obicei o i-au părinții, reieșind din vârsta elevilor. Ulterior deja copilul va decide, place lui asemenea activitate sau nu. Părinții optează pentru cercuri de dans, sport sau ocupații suplimentare la limba străină, iar dacă la școală nu se organizează nimic, mulți copii în timpul liber simplu se ocupă cu ceva fără încărcătură cognitivă, în special stau pe Net. În ultima perioadă, totuși, mulți părinți și-au schimbat atitudinea față de preocupările copiilor săi în timpul liber și dacă școala sau profesorul le-ar propune un cerc de matematică, fie chiar și cu o plată simbolică, ei ar accepta și ar valorifica această oportunitate. În acest sens a fost realizat un experiment pedagogic de succes în clasele a VI-a a Gimnaziului „Viorel Cantemir” din satul Sofia, raionul Drochia în anul de studii 2022-2023 de către profesoara de matematică și informatică Irina Tighineanu. În contextul cercetării realizate în timpul elaborării tezei de master la programul *Didactica matematicii (USARB)*, cu tematica *Sporirea motivației studierii matematicii prin intermediul activităților extracurriculare*, profesoara a organizat în gimnaziu un cerc de



matematică, care în luna septembrie a început să fie frecventat de 16 elevi, iar în luna decembrie era frecventat de 25 elevi. Tehnologiile educaționale utilizate: tehnologia ludică, ateliere de modelare și creație, mini investigații, secvențe de integrare a programării în SCRATCH cu studierea corpurilor geometrice a provocat continuu motivația pentru frecventarea cercului și, efectiv, pentru studierea în continuare a matematicii. Mai mult ca atât, s-a observat, că elevii care au fost înscriși la cerc de la început au transmis colegilor impresiile lor despre această activitate și i-au provocat să frecventeze și ei. Astfel ține de competența profesională a conducătorului de cerc se selecteze și să utilizeze astfel de tehnologii didactice, care să mențină motivarea elevilor pentru frecventarea cercului.

Pentru clasele mai mari poate fi organizat încă un tip de activitate extracurriculară la matematică – *Clubul tinerilor matematicieni*. Spre deosebire de cerc, acest club este destinat dezvoltării copiilor interesați de matematică și capabili de performanțe în acest domeniu. Elevii cu capacități deosebite pentru matematică și capabili de performanțe înalte sunt cumva limitați în dezvoltarea sa de cerințele curriculumului general și procesul educațional curricular, de multe ori plictisindu-se la orele obișnuite din cauza metodelor și sarcinilor standardizate, pe care profesorul de matematică este nevoit să le utilizeze cu întreaga clasă.

Conform cercetărilor în domeniul identificării și dezvoltării capacităților matematice, nivelul acestora poate fi determinat destul de exact numai începând cu vârsta de 13-14 ani, când la majoritatea elevilor este deja observabilă prezența nivelelor superioare ale gândirii în domeniul matematicii. Modelul capacităților matematice bine cunoscut în literatura de specialitate îi aparține lui V. Krutețki (В. Крутецкий, [5]). Cercetătorul specifică, că capacitățile matematice conțin 4 componente de bază obligatorii: perceperea formalizată a problemei, prelucrarea specifică a materiei matematice, memoria matematică și orientarea specifică a gândirii. Fiecare din aceste componente presupune, că elevul a acumulat deja un bagaj substanțial de cunoștințe și abilități matematice, care i-ar permite să demonstreze volumul memoriei bazate pe simbolică și concepte matematice, capacitatea de a construi raționamente matematice, bazate pe concepte abstracte, predispoziția pentru activități teoretizate și creativitate matematică. Anume din această cauză olimpiadele și concursurile la matematică încep numai din clasa a VII-a, când curriculumul general și, în consecință manualele, propun o studiere mai profundă și argumentată teoretic a domeniilor algebră și geometrie. De asemenea, și clubul matematicienilor are sens să se organizeze începând cu această vârstă.

În prezența unui număr suficient de clase paralele poate fi creat un club pentru elevii de aceeași vârstă. Aceasta ar permite profesorului să elaboreze un plan de activitate, pornind de la același nivel orientativ de cunoștințe inițiale.

Într-un club al matematicienilor, frecventat de copii de vârste diferite este evident că și bagajul de cunoștințe matematice va fi diferit, cel puțin a acelor cunoștințe, ce țin de curriculumul general. Aceasta poate fi atât un avantaj, cât și un dezavantaj pentru elevi: în cazul unei motivații suficiente elevul cu mai puține cunoștințe poate încerca să le cumuleze independent, apelând la colegii din club sau cu ajutorul profesorului, valorificând diferența de cunoștințe ca și un stimul pentru progres și impuls pentru



cercetare, dar dacă motivația nu este suficientă elevul poate abandona activitatea, considerând-o prea dificilă.

Clubul cu elevi de diferită vârstă este și o provocare majoră pentru profesor: el trebuie să fie întotdeauna gata să răspundă la întrebările elevilor, de la cele mai elementare până la cele mai sofisticate, să găsească modalități de a da explicații clare fiecărui elev, să identifice probleme interesante de diferite niveluri, pe care să le pună în discuție în cadrul clubului. Din cele descrise este clar, că un club al matematicienilor poate fi condus numai de un profesor de matematică cu pregătire specială, bine informat și pregătit pentru rezolvarea problemelor matematice dificile și nonstandard, capabil și el de creativitate matematică și format în domeniul lucrului cu elevii capabili de performanțe înalte la matematică. Caracteristicile psihopedagogice ale elevilor, care eventual vor frecventa acest club: inteligența logico-matematică dominantă, gândire specifică, curiozitatea pentru activități matematice și capacitatea de a lucra cu categorii abstracte ne indică faptul, că metodele didactice utilizate în cadrul acestui club pot fi preponderent euristice. Astfel, putem găsi contexte de aplicare a tehnologiei Flipped Classroom, instruirea prin probleme, instruirea prin proiecte și a tehnologiei de dezvoltare a gândirii critice. Combinând tehnologiile enumerate și susținându-le cu un conținut de instruire și un set de probleme bine gândite și structurate, în opinia noastră, se pot obține succese mari în pregătirea elevilor dotați pentru matematică.

Trecerea în revistă și analiza profundă a posibilităților de utilizare a tehnologiilor educaționale moderne în contextul activităților extracurriculare la matematică ne face să concluzionăm următoarele:

- Activitățile extracurriculare la matematică realizează funcțiile de educație nonformală și informală, care sunt deficitare în contextul instruirii conform curriculumului general la matematică, datorită restricțiilor dictate de el;
- Caracteristicile și varietatea activităților extracurriculare la matematică oferă profesorilor noi modalități de recuperare a lacunelor, dezvoltare a competențelor, menținerea și sporirea motivației pentru studierea matematicii;
- Posibilitatea de alegere a locului realizării activității extracurriculare la matematică, duratei, conținutului, tipurilor de sarcini oferă învățătorilor și profesorilor de matematică oportunități de implementare a celor mai diverse tehnologii educaționale moderne: instruirea ludică, instruirea prin cercetare, instruirea adaptivă, Flipped Classroom etc.;
- Tehnologiile educaționale moderne, bine ajustate și combinate în activitățile extracurriculare la matematică sistematice (consultații, cercuri, cluburi de matematicieni) vor asigura nu numai progrese vizibile la sporirea motivației de învățare a matematicii și reușitei, dar și vor contribui la stabilirea unor relații noi între elevi, elevi și profesor, productive în sensul colaborării, cooperării, consilierii și cercetărilor științifice.

Referințe bibliografice:

1. CABAC, V. și N. DEINEGO. Modelul conceptual al evaluării adaptive a nivelului de pregătire a studenților. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2008, nr. 9 (19), pp. 31-36. ISSN 1857-2103.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Online. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142500&lang=ro [accesat 2024-04-24].



3. GAȘIȚOI, N. și L. ZASTÎNCEANU. Activități extracurriculare la matematică: valențe motivaționale. *Acta et commentationes*. Online. 2022, nr. 4 (30), pp. 37-45. ISSN 1857-0623. Disponibil: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v30i4> [accesat 2024-04-24].
4. SARANCIUC-GORDEA, L. *Activități extracurriculare. Modulul „Activități curriculare și extracurriculare în învățământul primar”*: Unitatea de curs 2: Suport de curs. Chișinău: S. n., (СЕР UPS), 2021. 121 p. ISBN 978-9975-46-581-6.
5. КРУТЕЦКИЙ, В. *Психология математических способностей школьников*. Москва: Институт практической психологии, 1998. 416 с. ISBN 5-89112- 041-0.

CZU 376.36

ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

THE PROBLEM OF READING AND WRITING DISORDERS IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Мария ВЛАХ, психопедагог,

Территориальная структура психопедагогической поддержки, Комрат, Республика Молдова

Рауса УЗУН, вспомогательный педагог, вторая дидактическая степень, Теоретический Лицей имени Тодура Занет, Конгаз, Республика Молдова

Прасковья ТУЛБА, вспомогательный педагог, вторая дидактическая степень Теоретический Лицей имени Тодура Занет, Конгаз, Республика Молдова

Аннотация: Статья посвящена проблеме нарушения чтения и письма у детей с трудностями в обучении. В статье раскрывается организация и определение содержания педагогической работы по преодолению трудностей овладения навыками чтения и письма учащимися начальных классов. Современные подходы к образованию требуют новых и разнообразных форм и методов обучения.

Ключевые слова: нарушения письма, нарушения чтения, дислексия, дисграфия, речевые нарушения, дети с нарушениями речи, психолого-педагогическая поддержка, инклюзивное образование, трудности в обучении

Abstract: The article is devoted to the problem of reading and writing disorders in children with learning difficulties. The article reveals the organization and definition of the content of pedagogical work to overcome the difficulties of mastering reading and writing skills by primary school students. Modern approaches to education require new and different forms and methods of teaching.

Keywords: writing impairments, reading, impairments dyslexia, dysgraphia, speech impairments, children with speech impairments, psychological and pedagogical support, inclusive education, learning difficulties

С каждым годом становится все больше детей у которых встречаются различные трудности при обучении в начальной школе. Среди них на первом месте по частоте стоят нарушения чтения и письма. Это проявляется в бедности словарного запаса, невозможности последовательного пересказа в неумении правильно строить предложение. При письменном изложении событий такие дети допускают множество ошибок: как правило, бывают «съедены» окончания слов, заменены гласные звуки, перепутаны согласные и т. п. Дети с такими проявлениями нарушений речи и письма, не получившие своевременной помощи, могут на всю жизнь остаться полуграмотными со всеми вытекающими отсюда последствиями. Проблемы в усвоении материала школьных программ, в свою



очередь, являются причиной снижения учебной мотивации и, возникающих, в связи с этим трудностей поведенческого характера [5].

Как отмечает А. Н. Корнев, на пути овладения письменной речью встречается много препятствий. «Символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка», представляет определенные трудности. Настоящие трудности становятся причиной речевых нарушений, которые возникают на разных этапах речевого развития человека, несформированность тех или иных умений может сделать почти невозможным освоение письменной речи. «Я не виноват, я стараюсь...». Да, он не виноват, и он действительно старается. Но не может справиться с проблемой, которая свалилась на него [2].

В каждом классе обязательно есть один или несколько учеников, которые плохо справляются с учебой, при этом постоянные дополнительные занятия не помогают. Они делают странные, нелепые ошибки при письме и чтении, их ругают за невнимательность.

Родители детей, у которых обнаружилось трудности в чтении и письме опускают руки, педагоги считают такого ребенка плохо успевающим или неуспевающим. Речь идет о дислексии и дисграфии.

Дисграфия – расстройство процесса письма, а по отношению к младшим школьникам можно говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью [3].

Дислексия – расстройство процесса чтения: ребенок не может овладеть навыками чтения (иногда даже на уровне слияния слогов) или автоматизировать этот навык, несмотря на нормальное интеллектуальное развитие и сохранные слуховой и зрительный анализаторы. В логопедии на этот счет существует своя точка зрения: данное нарушение возникает в результате недоразвитие всех компонентов языка – фонетико-фонематического и лексико-грамматического [3].

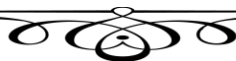
Работая с такими детьми в ресурсном центре образовательного учреждения, мы отмечаем у большинства детей часто встречающиеся нарушения, а именно:

- несформированность звуковой стороны речи;
- незаконченность формирования фонематического восприятия;
- бедность словарного запаса;
- нарушения в грамматическом оформлении речи;
- низкий уровень операций отвлечения и обобщения, способностей выделять существенный признак предметов и явлений.

Причины возникновения данных нарушений являются: наследственная предрасположенность, длительные соматические заболевания, неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, двуязычие в семье, патология беременности, родов, асфиксия, недостаточное внимание к речевому развитию ребенка со стороны взрослых, детские инфекции травмы головы.

Вероятность возникновения дислексии и дисграфии выше у детей входящих в группу риска:

- левшей и правшей, переученных из левшей;
- детей с ОНР, которые не посещали логопедические группы;



- детей, в семьях которых говорят на двух и более языках;
- детей с вялой артикуляцией, нечётко произносящих звуки;
- детей, родители которых стремятся как можно раньше научить ребёнка читать;
- детей, которые слишком рано пошли в школу и начали изучать иностранный язык;
- детей, которым невропатолог поставил диагноз ММД (минимальная мозговая дисфункция), СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) или ЗПР [4].

Таким образом вспомогательному педагогу необходимо искать наиболее эффективные методы и приемы для образовательной поддержки детей с нарушениями чтения и письма. Для активизации познавательной деятельности и развития межполушарного взаимодействия каждое занятие мы начинаем с нервно-психической подготовки. В ресурсном центре оформлен уголок с упражнениями для развития межполушарного взаимодействия.



Рис. 1. Игры на развитие межполушарного взаимодействия

Игры на развитие межполушарного взаимодействия целесообразно использовать в начале каждого занятия, т.к. они позволяют включить внимание и сосредоточенность ребенка для активного познания и дальнейшего взаимодействия с ним на занятии. Задачи игр: развивать межполушарное взаимодействие, концентрацию внимания, зрительно-моторную координацию.

Во всех играх, действия выполняются сначала одной рукой, затем обязательно и другой рукой:

- Двумя руками ведем по схеме и показываем нужную фигуру;
- Одновременно двумя руками показывают количество пальцев;
- Пальцами обеих рук показать одинаковые буквы и назвать их;
- Пальцем одной руки показать цвет, а другой рукой изобразить данную фигуру;
- Одновременно по указанному цвету поднять пальцы обеих рук.



Рис. 2. Игры и упражнения, которые помогают ребенку включиться в работу

Дети после игр и упражнений лучше мыслят, быстрее познают мир, хорошо учатся. Так же перед занятием используем различные упражнения, которые помогают ребенку включиться в работу:

- Работа с геометрическим материалом: убрать или добавить геометрическую фигуру и определить какая фигура получится;
- Упражнение «Заплатки», найти нужную заплатку и записать цифру;
- Расставить по порядку картинки в каждом ряду и обозначить последовательность цифрами.

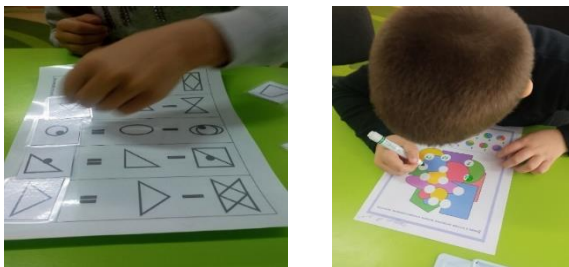


Рис. 3. Упражнение «Заплатки»

Данные задания разноуровневые:

- работа с буквами;
- работа со слогами;
- со слоговыми таблицами;
- работа со словами и словосочетаниями;
- работа с предложением;
- работа с текстом [1].

Работа с буквами

Буквы окружают нас повсюду. Для того чтобы ребенок хорошо запомнил букву, важно объединить несколько ощущений: слуховые, зрительные, кинестетические, эмоциональные. Благодаря разнообразию методов, ребенок будет ярко запоминать всю информацию: ему будет интересно! На данном этапе используем следующие упражнения:

- Называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально;
- Выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания на том, как расположены их элементы;
- Ощупывание букв из различных материалов с закрытыми глазами, их узнавание, правильное расположение на столе, придумывание с ними слов;
- Дописать букву, наложенные буквы – назвать и записать.



Рис. 4. Работа с буквами

Работа со слогами

Слоги – это те же детали, как маленькие кирпичики. Научившись их складывать и соединять, ребенок начинает понимать алгоритм образования слов, и обучение превращается в понятный и приятный процесс с наименьшим количеством ошибок.

Читая по слогам, ребенок проговаривает и запоминает правильный вариант написания. Что в дальнейшем поможет ему допускать меньше ошибок: правильно переносить слова с одной строки на другую и уметь делить слова на слоги и грамотно писать. *Упражнения:*

- Придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной позиции (начало, середина, конец слова);
- Составление слоговых схем;
- Составление слога по картинкам (например, при изображении мака и одуванчика слог образуется из первых звуков этих слов «мо»);
- Составление слогов из букв разрезной азбуки;
- Изменение порядка звуков в слоге (назвать получившийся слог);
- Выбор из слогового ряда только тех слогов, которые начинаются на гласный звук;
- Выбор из предложенного ряда только слогов, заканчивающихся гласным звуком.



Рис. 5. Работа со слогами

Работа со слоговыми таблицами

Опыт работы Корнева А. Н. и других специалистов в этой области слогочтения показывает, что традиционными методами обучить их слиянию довольно трудно, а иногда и невозможно. В качестве альтернативы Корнев А. Н. предлагает полу глобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что ребенку создаются условия для запоминания слогов целиком, как целостной единицы чтения, минуя процедуру слияния [2]. Игра «Бег по дорожке» прочесть слоги по горизонтали, по вертикали. Далее усложняем задание, прочесть слоги на строке на одном дыхании. Прочитать слоги, составить слова из этих слогов. В случайном порядке называет слоги таблицы и предлагает ребенку максимально быстро указать соответствующий слог в таблице и прочесть его. При этом слитное прочтение найденного слога облегчается предшествующим названием его взрослым. Требование *быстро* найти слог понуждает ребенка к глобальному его опознанию, что намного ускоряет поиск по сравнению с побуквенным прочтением каждого слога.

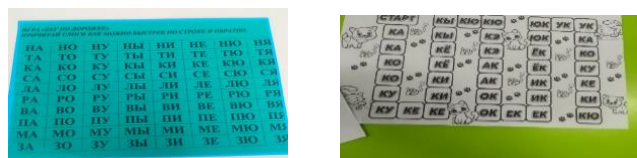


Рис. 6. Работа со слоговыми таблицами

Работа со словами:

- Отгадывание ребусов;
- Подбор слов в смысловый ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово);
- Деление слов на слоги с выделением ударного слога;
- Подбор слов к звукослоговым схемам;
- Подбор родственных слов к заданному слову;
- Составление слова по начальным звукам других слов («мука, яблоко, чашка» - «мяч»); по последним звукам («рыба, сон, азбука, каштан, капуста, нос» - «ананас»);
- Составление цепочки слов, отличающихся одним звуком («зайка – майка – чайка – гайка – сайка – лайка – шайка»);
- Чтение слов в обратном порядке («сон – нос»);
- Наложённые картинки – назвать предметы и соединить со словом.

Используемые приемы способствуют развитию у младших школьников орфографической зоркости. Словарные упражнения на занятиях являются одним из основных звеньев разнообразной работы по развитию речи. Овладение словарным составом литературного языка является необходимым условием освоения учащимися родного языка: его орфоэпии, орфографии, грамматики, правильного словоупотребления, и, наконец, связной речи вообще.



Рис. 7. Работа со словами

Работа со словосочетаниями:

- Подбор прилагательных (признаков предмета) к заданному слову;
- Подбор существительных к прилагательным;
- Работа с прилагательными, у которых пропущены окончания;
- Сочетания существительных с глаголами: подбор глаголов к заданному существительному («Что можно сделать с морковью?» - «Съесть, посадить, выкопать, порезать, потереть, сварить, вымыть» и т.д.); подбор существительного к заданному глаголу с предлогом («прийти к ...», «уйти от...»); подбор нужного глагола в зависимости от рода и числа существительного («Женя нарисовал», «Женя нарисовала»);
- Сочетание существительного с числительным [6].

Работа с предложением:

- Составление предложений по схемам;
- Выделение границ предложений в тексте;
- Соединение разорванных частей предложений «Падает липкий. Снег громко лает. Шарик» - «Падает липкий снег. Громко лает Шарик»);
- Составление предложений с заданным количеством слов;
- Чтение текста через слово;
- Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв, чтение строчек с прикрытой верхней половиной [6].

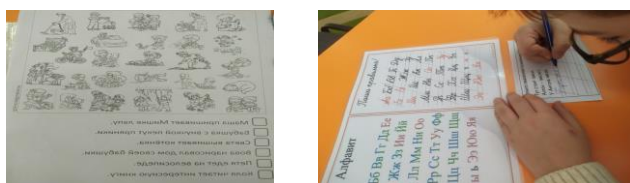


Рис. 8. Работа со словосочетаниями

Работа с текстом:

- Чтение деформированных предложений, в которых существительные заменены картинками;
- Составление двух текстов из набора предложений;
- Составление рассказа по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам;
- Работа с деформированным текстом, в котором нарушена последовательность изложения [6].

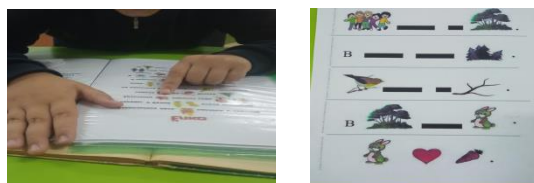


Рис. 9. Работа с текстом

Работа над развитием слухового восприятия

Слуховой анализатор является одним из главных сенсорных систем. Базовой предпосылкой овладения письмом является развитый фонематический слух. Под фонематическим слухом – основным компонентом восприятия речи – понимается способность человека слышать и различать отдельные фонемы, или звуки в слове, определять наличие звука в слове, их количество и последовательность. Развитие фонематического слуха у детей – залог успешного обучения чтению и письму, а в дальнейшем – и иностранным языкам.

Работа над мелкой моторикой

Хорошая артикуляция, активный ум, ясная память и правильная координация движений – все это достигается с помощью развития моторики рук.



Развивающие игры и пальчиковая гимнастика помогает детям в правильном развитии.

Моторика – последовательность движений, которые нужны для выполнения определенной задачи. В развитии этого навыка чаще всего подразумевается мелкая моторика – способность выполнять мелкие движения пальцами и кистями рук. Она отвечает за правильную координацию нервной, костной и мышечной системы.

Моторика напрямую влияет на слаженное взаимодействие между всеми системами организма и формирование нейронных связей в головном мозге. Так ежедневные развивающие игры помогут ребенку развить:

- воображение и пространственное мышление;
- координацию движений;
- речь.

Виды упражнений:

- *Пальчиковая гимнастика.* Волшебная палочка свернуть из листа бумаги волшебную палочку, из данной палочки сделать буквы (О, П, Б, В, Р, З);
- *Массаж.* (Взять ручку ли карандаш с ребристыми краями, положить между ладошками и покатавать по всей длине ладони);
- *Штриховка.* Любые геометрические фигуры штриховать линиями слева направо, сверху вниз.



Рис. 10. Работа над мелкой моторикой

Нейрофизминутка

Замечательное весёлое и нелегкое упражнение для переключения внимания. Под каждой буквой есть одна из трёх пометок: Л, П, О.

Пометка показывает, какая рука приходит в движение:

- Л – поднять левую руку в сторону;
- П – поднять правую руку в сторону;
- О – обе руки вверх.

Необходимо одновременно произнести букву и сделать движение



Рис. 11. Нейрофизминутка



Оценивание. Необходимо отметить, что каждый вид деятельности стимулирует ребенка для дальнейшей работы. В кабинете для определения настроения ребенка висит панно. В начале занятия ребенок показывает какое у него настроение, с каким настроением он пришел. В конце занятия он также показывает смайлик и объясняет почему стало лучше или наоборот.

В нашей практике, еще не было случая, чтобы ребенок уходил бы с плохим настроением. Позитивный настрой ребенка влияет на развитие речи, ребенок подбирает слова, строит предложения.

Для оценивания работ есть шкатулка со смайликами: *старайся, хорошо, отлично*. Маркеры с печатью, выставляемые в конце работы, после заданий, подключаем и детей, они сами себя тоже оценивают, используем и взаимооценивание, если занятие групповое.



Рис. 12. Панно для определения настроения ребёнка

Таким образом, дисграфия и дислексия – не приговор, а особенность восприятия информации. И зачастую эта особенность «выливается» в настоящий, редкий, удивительный талант сущность которого гораздо сложнее и разнообразнее чем умение «быстро читать» или «писать без ошибок». Такие дети вполне способны овладеть чтением и письмом если с ними будут настойчиво заниматься. Кому-то понадобятся годы занятий кому-то месяцы. Суть работы – тренировки речевого слуха и буквенного зрения. Наша задача помочь детям преодолеть эти трудности.

Библиографические ссылки:

1. ВОЛКОВА, Л. С. и С. Н. ШАХОВСКАЯ. *Логопедия: Учебник для студентов дефектол.* Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. КОРНЕВ, А. Н. *Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие.* СПб.: МиМ, 1997.
3. ЛАЛАЕВА, Р. И. *Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол.* Москва: Просвещение, 1983.
4. ЛОГИНОВА, Е. А. *Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие.* СПб.: Детство-Пресс, 2004. 208 с.
5. РОТАРУ, М. *Методология поддержки детей с ООП в Инклюзивной школе. Учебно-методическое пособие для студентов второго цикла высшего образования.* Chişinău: С.Е.-Р. UPS „I. Creangă”, 2021. 243 p. ISBN 978-9975-46-526-7.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**
**USING AN INTEGRATIVE APPROACH TO DEVELOPING INTERCULTURAL
COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

*Татьяна ПАНЬКО, доцент, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова*

Аннотация: В данной статье представлен анализ процесса формирования межкультурной компетентности будущих учителей посредством реализации интегративного подхода. Автор определяет разницу между интеграцией и интегративным подходом в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Описаны компоненты межкультурной компетентности учителей, представлены результаты анализа учебных планов учебных дисциплин педагогической специальности.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, интеграция, интегративный подход, профессиональная подготовка, учитель, глобальные компетенции

Abstract: This article presents an analysis of the process of forming intercultural competence of future teachers through the implementation of an integrative approach. The author defines the difference between integration and an integrative approach in the process of professional training of future teachers. The components of intercultural competence of teachers are described, the results of the analysis of the curricula of academic disciplines of the pedagogical specialty are presented.

Keywords: intercultural competence, integration, integrative approach, professional training, teacher, global competencies

В Национальной стратегии развития «Европейская Молдова 2030» цели развития, направления политики и приоритетные меры призваны обеспечить развитие и сохранность общества Республики Молдова. Актуальным является вопрос модернизации всех сфер политической и социально-экономической жизни, чтобы привести Республику Молдова ближе к европейским стандартам и ценностям [6]. Приоритет: «Надежный человеческий и социальный капитал» является ключевым, поскольку определяет качество всех сфер жизни человека, сопряженных непосредственно с развитием государства.

В этой связи образование в Республике Молдова стремится к соответствию инновационным требованиям, потребностям современного общества в целом и каждого человека в отдельности. Среди требований к выпускнику высших образовательных учреждений педагогической специальности естественными являются требования к уровню профессиональных компетенций, к адаптации в быстро меняющихся условиях, в условиях конкуренции на рынке труда, к постоянному профессиональному развитию, повышению педагогического мастерства, созданию благоприятной образовательной среды для учащихся в различных социальных и педагогических контекстах. В данном ключе образование является определяющим фактором для развития общества. Главной задачей системы и образовательной политики государства является обеспечение качества



в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности учителей.

Процесс глобализации, активной социальной интеграции, интернационализации оказывает непосредственное влияние не только на культурный, но и академический, профессиональный обмен. С одной стороны, обеспечивая развитие, с другой стороны, расширяя сотрудничество, взаимодействия в области образования.

Таким образом, подготовка студентов с позиции межкультурных ценностей является прерогативой, обусловленной современными общемировыми тенденциями, и, соответственно, приоритетами Национальной стратегии развития «Европейская Молдова 2030».

Исходя из обозначенных требований, современный выпускник должен владеть широким спектром компетенций, качественное формирование которых возможно благодаря, прежде всего, компетентностному подходу к образованию.

Анализ документов образовательной политики доказывает, что образование в Республике Молдова построено полностью на компетентностном подходе. Открытым остается вопрос формирования межкультурной компетенции. Практика показывает, что формирование межкультурной компетенции представляет собой длительный, сложный процесс, не теряя своей актуальности и с точки зрения законодательной основы, а также с точки зрения практической реализации в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Так, Министерство Образования и Исследования Республики Молдова содействовало, посредством утверждения приказа 1198 от 02.11.2020 введению обязательного курса «Межкультурное воспитание» в высших учебных заведения на всех педагогических специальностях [4].

Сложность межкультурной компетенции также отражается в определении ее структуры. С точки зрения авторов Дидактического пособия «Межкультурная компетенция», учитель, компетентный с межкультурной точки зрения, это учитель, демонстрирующий: межличностную, психо-педагогическую, научно-методическую, организаторскую компетенцию, сотрудничество с коллегами и образовательными учреждениями, способность к размышлению.

Согласно I. Negrescu-Babuș, межкультурная компетентность определяется способностью личности эффективно общаться с собеседниками других культур, исходя из навыков, приобретенных в результате социальных отношений, понимания и адаптации к разной культурной среде [3, с. 355].

В свою очередь M. Marinescu считает, что межкультурная компетентность представляет собой:

- «способность менять свое отношение, поведение и знания при взаимодействии с людьми, принадлежащими к другим культурам;
- способность проявлять открытость, гибкость и позитивное отношение к людям разных культур;
- способность пересмотреть свои убеждения и ценности с точки зрения других культур [2, с. 194].

Члены команды проекта TICKLE, реализованного в Норвегии в рамках программы Comenius (2007), описали, как межкультурная компетентность



проявляется в семи сферах профессиональной педагогической компетентности, что дает возможность будущим/действующим педагогам произвести оценку уровня сформированности межкультурной компетенции.

Таким образом, авторами были выделены и обозначены показатели межкультурной компетентности для каждой области:

- *Межличностная компетентность*: знает и уважает культурное происхождение своих учащихся; осознает свою культуру и восприимчив к другим культурам/представителям культур; осознает свои предубеждения, стереотипы; содействует общению, взаимодействию среди учеников, принадлежащими к разным культурам; открыто обсуждает различия и сходства, что позволяет выявить стереотипы.
- *Психо-педагогическая компетентность*: сопереживает жизненным ситуациям детей других культур; побуждает учащихся представлять, демонстрировать специфические элементы своей культуры; открыто обсуждает культурные конфликты, находя решения вместе со всеми учащимися; анализирует и соотносит нормы и ценности разных культур с нормами класса учащихся.
- *Научная и методическая компетентность*: использует соответствующие дидактические модели с точки зрения межкультурного образования; преобразует учебную среду, обеспечивая отражение культурного многообразия класса.
- *Организационная компетентность*: на уровне класса содействует знакомству и взаимодействию учащихся – представителей разных культур; уделяет особое внимание мероприятиям, представляющим этническую культуру учащихся; обсуждать и согласовывать с учащимися правила группы.
- *Сотрудничество с коллегами*: сотрудничает с учителями, принадлежащими к другим культурам, чтобы получить обратную связь о том, как они справляются с межкультурными ситуациями.
- *Возможность вовлечения других образовательных сред*: сотрудничает с партнерами за пределами школы (родителями, учреждениями, организациями) представителями других культур, чтобы позволить учащимся соприкоснуться с культурным разнообразием.
- *Способность к самоанализу*: обеспечивает обратную связь коллегам относительно их способности подходить к межкультурным ситуациям; задуматься о своих знаниях, навыках и способностях; анализирует свой образ жизни и собственную культуру, а также то, как они влияют на отношения с учащимися и учебную деятельность [1, сс. 4-5].

Как отмечает В. Гораш-Постикэ «Межкультурная компетенция формируется посредством всех составляющих образования, в том числе путем новых видов образования, что четко отвечает потребностям современного мира».

Следовательно, подтверждается идея о том, что межкультурная компетенция представляет собой компетенцию из ряда метапредметных. Метапредметность межкультурной компетенции, как характеристика с одной



стороны, и особенность, с другой, проявляется в том, что формируется она и проявляется в общемировоззренческой интерпретации содержания образования.

В результате анализа литературы, а также опыта Бельцкого Государственного Университета имени «Алеку Руссо» в вопросах формирования межкультурной компетенции у студентов педагогических специальностей, мы выявили, что основополагающим условием, обеспечивающим эффективность данному процессу, является *интегративный подход*.

Следует обратить внимание, что в литературе понятие интегрированный и интегративный часто представлены как тождественные.

Интегрированный подход подразумевает объединение различных дисциплин или знаний в единую систему. Этот подход стремится к тому, чтобы учебный процесс был организован таким образом, чтобы студенты могли видеть взаимосвязь между различными предметными областями и применять их знания в различных контекстах. Интегративный подход, в свою очередь означает объединение различных аспектов образования в целостную систему. Это может включать в себя не только объединение учебных предметов, но и внедрение различных методов обучения, формирование компетенций, развитие навыков, а также учет социокультурного контекста и потребностей учащихся. Интегративный подход обеспечивает активизацию познания того или иного явления/объекта, феномена, качества целостно и всесторонне, что позволяет развивать не только эрудицию, но и целостное восприятие мира, его единство, что в дальнейшем позволяет, реализуя профессиональные задачи, подойти к обучению и воспитанию учащихся с позиции данного подхода. Таким образом, интеграция является одним из ключевых компонентов интегративного подхода.

Необходимость применения интегративного подхода к процессу формирования межкультурной компетенции обусловлена ее отношением к группе глобальных навыков, необходимых современному человеку в эпоху глобализации.

С целью исследования организационных и методических аспектов процесса формирования межкультурной компетенции мы проанализировали учебный план по специальности «Педагогика начального образования и Дошкольная педагогика», а также «Педагогика начального образования и Английский язык».

Анализ учебных планов данных специальностей был нами реализован, основываясь на теории В.С. Безруковой, которая выделила несколько направлений интеграции и определила их цели:

- расширение и актуализация предмета познания;
- уменьшение количества изучаемых предметов;
- сокращение времени на изучение тем;
- исключение дублирования материала;
- преодоление узко аспектного взгляда на предмет познания;
- активное включение студентов в педагогический дискурс и перераспределение социальных ролей;
- стимулирование более интенсивного развития обучающихся и преподавателей [5].



Вышеобозначенные направления интегративного подхода четко прослеживаются в анализируемых нами учебных планах, что способствует развитию целостного и системного мышления будущих педагогов. Таким образом, мы выявили, что в учебном плане по заявленным специальностям предусмотрен целый ряд педагогических дисциплин, которые содействуют целостному восприятию и формированию межкультурной компетенции у студентов.

Проанализированные курсы таких учебных дисциплин, как: *Педагогика, История педагогики, Инклюзивное образование, Межкультурное воспитание, Менеджмент в образовании, Культура общения, Устройство Европы* представляют собой комплекс, содействующий формированию целостности межкультурной компетенции студентов.

Анализ курсов перечисленных дисциплин обусловлен, прежде всего, в нашем стремлении проследить черты интегративного подхода, который не ограничивается всего лишь некоторыми элементами различных дисциплин, отраженные в тематике курсов, а выявление дидактических стратегий, которые максимально вовлекают учащихся в процесс обучения, активное сотрудничество, обеспечивая взаимодействие между учащимися и учебным материалом.

Программное и методическое содержание курсов свидетельствовало о наличии элементов интеграции в интегративном подходе. В частности: внутрипредметная и межпредметная интеграция.

Внутрипредметная интеграция в полной мере реализована в рамках учебного предмета «Межкультурное воспитание».

Межпредметная интеграция учебного модуля «Образовательный менеджмент. Межкультурное воспитание. Инклюзивное образование». Студенты, изучая Образовательный менеджмент определяют особенности «Школы дружественной ребенку», которой, согласно законодательной базе Республики Молдова, являются все школы, и, следовательно, при изучении темы «Межкультурная школа» проводят параллель между условиями, принципами, методами менеджмента школы, создания среды в межкультурном пространстве, которое представляет собой одну из характеристик дружественной, инклюзивной школы, открытой для всех.

Отмеченная тенденция проявляется в вертикальном тематизме. Данный пример доказывает возможность применения интеграции в рамках интегративного подхода. Формы, методы и средства выполнения и представления результатов индивидуальной работы студентов доказывают обеспечение активного их включения в учебную аудиторную и внеаудиторную работу, а также оригинальность и креативность в выполнении работ.

Реализованный анализ теории и практики, результаты которого доказали наличие подхода к формированию межкультурной компетенции студентов выражающегося в наличии последовательности содержания обучения, целей, форм, средств, методов обучения, видов деятельности, а также знаний, умений будущих педагогов и учет их индивидуальных особенностей.

С целью обеспечения эффективности и соблюдения логики интегративного процесса нами был выделен перечень принципов, специфичных для формирования межкультурной компетенции:



- Принцип единства знаний из различных научных отраслей/областей;
- Принцип вовлеченности учащихся в практическую, исследовательскую деятельность;
- Принцип объективного восприятия анализа и оценки культурных различий;
- Принцип сотрудничества и партнерства.

Следование обозначенным принципам в процессе обучения студентов обеспечит создание педагогических условий интегративного подхода.

В заключении считаем важным отметить, что интегративный подход представляется нами, как подход в планировании, организации и реализации профессиональной подготовки, предоставляющей возможность формирования комплексного, целостного когнитивного компонента межкультурной компетенции, а также формирование рефлексивных навыков и ценностного отношения студентов к межкультурным особенностям современного общества.

Библиографические ссылки:

1. *Competența interculturală. Auxiliar didactic*. Chișinău: Casa Editorial-Poligraică „Bons Oices”, 2015. Disponibil: https://prodidactica.md/wpcontent/uploads/2017/07/Competenta_Interculturala.pdf [accesat 2024-04-20].
2. MARINESCU, M. *Noile educații*. 2023. 314 p. ISBN 9786062616694.
3. NEGRESCU-BABUȘ, I. De la competența culturală la competența interculturală. *Limba Română*. 2019, nr. 3 (253), pp. 353-359. ISSN 0235-9111.
4. *Ordinul nr.1198 din 02.11.2020, cu privire la cursul de Educație interculturală*. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_ed_interculturala.pdf [accesat 2024-04-21].
5. БЕЗРУКОВА, В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург, 1994. 152 с. Disponibil: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6963> [accesat 2024-04-22].
6. *Национальная стратегия развития «Европейская Молдова 2030»*. Disponibil: <https://particip.gov.md/ru/strategy/strategia-nationala-de-dezvoltare-moldova-2030/4> [accesat 2024-04-23].

CZU 37.015.3.02:378.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ
USING INTERACTIVE METHODS IN EMOTIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL FACULTIES**

**Ирина ПАЮЛ, преподаватель,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова**

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов обучения в процессе формирования эмоциональной культуры студентов педагогических факультетов. На основе анализа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры студентов Государственного университета им. А. Руссо раскрываются содержательные и процессуальные аспекты этого процесса. Приводятся примеры обогащения эмоционально-ценностного опыта студентов в ходе профессиональных апробаций различных активных методов обучения (игры, дебаты, мозговой штурм и т. д.), которые затрагивают вопросы, связанные с эмоциональной составляющей образовательного процесса.

Ключевые слова: интерактивные методы, эмоциональная культура студента, обучение, педагогический процесс



Abstract: *This article addresses the issue of using interactive teaching methods in the process of forming the emotional culture of students in pedagogical faculties. Based on the analysis of experimental work on the formation of emotional culture among students at A. Russo State University, the content and procedural aspects of this process are revealed. Examples are provided of enriching students' emotional and value experiences in professional trials of various active teaching methods (games, debates, brainstorming, etc.), which address issues related to the emotional component of the educational process.*

Keywords: *interactive methods, emotional culture of the student, teaching, pedagogical process*

Эмоциональная подготовка студентов педагогических факультетов является важным аспектом их профессионального становления. В условиях современного образования, где акцент делается на личностное развитие и эмоциональный интеллект, интерактивные методы обучения становятся незаменимыми инструментами. Они способствуют созданию благоприятной образовательной среды, в которой студенты могут развивать свои эмоциональные и социальные навыки, что особенно важно для будущих педагогов.

Кроме того, эмоциональная подготовка помогает лучше понимать и управлять своими эмоциями, что способствует более эффективному взаимодействию с учениками. Важно отметить, что эмоциональная компетентность учителя напрямую влияет на его способность создавать позитивный климат в классе, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению материала учащимися.

М. Борозан считает, что формирование эмоциональной культуры студентов требует такой организации педагогической деятельности, в ходе которой возникает необходимость активной деятельности и творческой самостоятельности в принятии решений. Это будет усиливать практическую составляющую профессиональной эмоциональной подготовки будущих педагогов, позволит им более эффективно осваивать профессиональные функции будущей педагогической деятельности [1, 2].

Это говорит о том, что только теоретической подготовки недостаточно для будущего специалиста. И поэтому в учебном процессе необходимо усилить практическую направленность, чтобы знания не были пассивными, а практические навыки эффективно использовались. Важную роль в этом процессе исследователи отводят интерактивным методам (Е.В. Коротаева, С.С. Кашлев, П.П. Ефимов).

По мнению П.П. Ефимова, интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий, которые включают активное взаимодействие между учащимися и преподавателем, использование современных технологий и методов для повышения качества обучения [3].

Е.В. Коротаева доказывает, что интерактивное обучение включает методы, которые способствуют активному взаимодействию учащихся с материалом и друг с другом, развивая при этом навыки решения проблем [5].

Ученые едины в том, что использование активных методов оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, так как они направлены на изменение традиционных способов взаимодействия в системе «преподаватель –



студент», что является сильным источником эмоционального взаимообогащения и взаимообучения.

Анализ литературы относительно их влияния на формирование эмоциональной культуры студентов показал, что в организационном и методическом плане этот вопрос недостаточно освещён в литературе.

Поэтому использование активных методов в формировании эмоциональной культуры студентов было целью проведения опытно-экспериментальной работы со студентами педагогических факультетов БГУ им. А. Руссо.

Мы исходили из того, что процессуальная составляющая технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов вызывает необходимость организации такого образовательного пространства деятельности студентов, которое бы обеспечило их активную, самостоятельную поисковую деятельность во время профессиональных проб, имитирующих будущую профессиональную деятельность.

Поэтому использование нетрадиционных методов было направлено на то, чтобы студент мог выбрать способ деятельности на основе знаний об эмоциональных составляющих педагогического процесса и перевести их в собственный эмоциональный опыт.

Это позволило придавать эмоциональную окрашенность деятельности студента в процессе профессиональной подготовки, так как он искал собственные смысловые ориентиры из своего личностного опыта, рефлексии с преподавателем и студентами группы, вариантами диалога в системе межличностных отношений.

Мы убедились, что студенты в ситуации использования современных методов становятся активными участниками образовательного процесса, проявляют эмпатическое слушание, проблемное видение, у них лучше формируются практические навыки саморегуляции, эмоциональной устойчивости.

Для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, были использованы игры, направленные на ликвидацию противоречия между теоретическим и практическим характером учебной деятельности. С этой целью широко использовались игры-тренинги, имитационные, сюжетно-ролевые и дидактические игры, позволяющие осуществить интеграцию теоретических знаний с будущей деятельностью по эмоциональному воспитанию учащихся.

В процессе их проведения мы считали важным четко обозначить цель и желаемый конкретный результат, который всегда был связан с пониманием проявления эмоциональной культуры студента в будущей профессиональной деятельности.

Мы рассматривали эти игры как профессиональную пробу, как репетицию будущей профессиональной деятельности. При этом рефлексия была обязательным условием качественного проведения игр, так как происходит понимание студентом проблемной ситуации, осуществляется обратная связь.

Формирование эмоциональной культуры в процессе игровой деятельности студентов происходит за счет того, что игра, имитируя будущую педагогическую деятельность, способствует приобретению и развитию профессиональных умений и навыков, которые характеризуют проявление эмоциональной культуры.



В игре мы можем видеть проявление способности студентов к принятию решения в непривычной для себя педагогической ситуации, проследить эмоциональное состояние участников педагогического процесса, проявление у них эмоционального интеллекта, творческого подхода к принятию решения в нестандартных ситуациях.

Ролевые игры, («деловые», «сюжетно-ролевые») как активный метод обучения, помогают раскрыть поисковые возможности будущего специалиста. На практических занятиях студенты распределяют социально-статусные роли, получают навыки, приближенные к профессиональной деятельности.

В процессе проведения игр создаются условия для решения студентами следующих задач:

- «примерить» на себя реальную роль учителя в формировании эмоциональной сферы учащихся;
- применить имеющиеся компетенции на практике решения проблем формирования мотивов, социальных потребностей, эмоционально-волевого поведения учащихся, проанализировать допущенные ошибки и закрепить успех правильного эмоционального воздействия.

Например, проигрывая на деловых играх различные роли взаимодействия в системе педагог – родитель или педагог – ребёнок, студенты могут научиться моделировать элементы реальной профессиональной деятельности с различной эмоциональной составляющей. А это будет стимулировать их на овладение глубокими знаниями в понимании эмоциональной составляющей образовательного процесса.

Также мы считаем важным то, что студенты в процессе анализа игры могут восполнить свои «пробелы» получив обратную связь от преподавателя.

Так, например, в игре «Спящие львы» студенты тренировали важное для учителя умение контролировать выражение своих эмоций, сохранять невозмутимость даже в тех случаях, когда другие люди намеренно стремятся вывести их из этого состояния.

В ходе игры мы обращали внимание студентов на способы проявленной ими саморегуляции, обсуждали, как им удалось дольше других сохранить невозмутимость, пробыть в положении «спящих львов»? Также мы считали важным обсудить значение умения сохранять спокойствие, что немаловажно для поведения учителя в стрессовой ситуации.

В экспериментальной работе со студентами были использованы тренинговые методы обучения. Они считаются одними из основных видов учебной активности студентов, способствующих их личностному росту, эмоциональному, духовному и профессиональному развитию [4].

Анализ показал, что эмоциональное проживание новых моделей поведения и связанных с ними результатов, обеспечиваемое действием каналов обратной связи, помогает студентам исключить дефицит умений и навыков, а также выявленные неадекватности установок и стереотипов. Такое «обучение практикой» способствует сокращению разрыва между учебными мероприятиями и реальной профессиональной ситуацией.



Проведённый со студентами третьего курса тренинг, направленный на развитие их эмоционального интеллекта, способствовал формированию эмоциональных и социальных навыков, таких как способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять самомотивацией, эффективно межличностно взаимодействовать.

В ходе тренинга показали эффективность методы, основанные на решении проблем, когда студентам предлагается ситуация для определения эмоций, умения их описывать, понимания их состава и взаимосвязей. Также отрабатывались умения управлять стрессом в связи с чем тренинг включал упражнения на релаксацию и техники дыхания, которые помогают студентам справляться с эмоциональными нагрузками.

Один из наиболее эффективных методов формирования эмоциональной культуры студентов – дебаты. Они способствуют развитию аргументации и умения слушать и уважать мнения других. В процессе данного метода студенты учатся формулировать свои мысли, анализировать информацию и принимать обоснованные решения.

Проведение дебатов предполагает организованное и целенаправленное генерирование возможных идей в результате творческого мышления группы студентов, что позволяет активизировать их деятельность. При этом достигается важная цель: теоретические знания превращаются в своеобразный инструмент творческого осознания эмоционально насыщенной социальной действительности, и студент получает навыки в использовании нового метода эмоционального воспитания, важного в профессиональной деятельности.

Нами использовалась структура дебатов, предложенная рядом исследователей:


- для каждой дискуссии выбирается тема – она называется резолюцией или предложением;
- в дебатах участвует две команды и по три спикера;
- командам предоставляется время на подготовку – в крупных дебатах речь обычно идет об одном часе, в более простых вариантах – 15-20 минут.

Каждый спикер выступает в течение строго определенного времени, ни больше ни меньше. При этом спикеры выступают не как вздумается, а чередуются между командами. Обычно начинает выступающий из группы «Утверждение», за ним следует первый из «Отрицания», затем выступает второй из «Утверждения», за ним следует второй из «Отрицания» и так далее.

В процессе формирования у студентов эмоциональной культуры мы использовали дебаты на тему «Положительные эмоции и их роль в воспитании». Нам было важно сформировать у студентов понятие о том, что подлинное эмоциональное воспитание берет за основу положительные эмоции. Это не значит, что детям нужно позволять делать все, что вздумается.

Учитель должен уметь вызывать у детей интерес, искреннее желание поступать хорошо. А для этого нужно сначала перестроить свое собственное поведение.

Дебаты убедили студентов в том, что дети, получившие позитивное воспитание чувств, растут уверенными и независимыми. Они не боятся искать и



пробовать, стремятся к достижениям и полностью реализуют свои способности. Положительные эмоции обеспечивают развитие толерантности, способности к сопереживанию. А дети, которые умеют радоваться, всегда находятся в центре внимания. К ним тянутся другие, их любят в коллективе.

В процессе дебатов студентам было важно не только доказать, что оппонент ошибается, но и аргументировать собственную правоту. Соответственно, обнаруженные аргументы – это элементы его защиты. Мы стремились к тому, чтобы студенты могли их раскрыть, и чтобы доказательная база была как можно более несокрушимой. Точно так же, как студенты анализировали свои убеждения, они думали над тем, какие аргументы вероятнее всего будет приводить команда соперников, и соответственно подготавливали контраргументы.

Мы убедились, что будет лучше, если студенты все свои мысли оформят письменно и структурно, чтобы аргументация всегда была под рукой и они четко видели, какой пункт соотносится с каждым из записанных убеждений.

Использование этих активных методов помогло обогатить эмоционально-ценностный опыт студентов в профессиональных пробах (определяет целевые установки, на практике реализует паритетные взаимоотношения на основе уважения и учета индивидуальных особенностей взаимоотношений «обучающийся-педагог», способствовало развитию у будущих педагогов способности к эмоционально-педагогической рефлексии, осуществляемой в процессе обучения и во внеучебной деятельности, стимулировало проявление эмоций и чувств, направленных на внутреннее принятие ценностей эмоциональных состояний.

В процессе участия студентов в активных методах они вооружались первым профессиональным опытом эмоционального воспитания, который обязательно подвергался педагогической рефлексии.

Таким образом, обеспечение самостоятельной практической деятельности будущих педагогов обеспечивает их эмоциональную ориентацию и способствует эффективному формированию эмоциональной культуры.

Очень эффективно использование активных методов на вводных занятиях дисциплин психолого-педагогического цикла. Они помогают создавать мотивационно-ценностное отношение к содержанию изучаемых дисциплин, что достигается за счёт использования проблемных вопросов, затрагивающих эмоционально-сложные ситуации педагогического процесса, которые вызывают у студентов учебное затруднение. Это также будет способствовать формированию готовности к профессиональной деятельности посредством мотивации на формирование эмоциональной культуры. Самостоятельность и креативность – важнейшие характеристики активных методов, так как при их использовании создаётся эмоционально насыщенная среда, позитивный фон для повышения мотивации студентов к изучению дисциплин и дальнейшей профессиональной деятельности в целом. Результативны в этом аспекте эссе, мозговые штурмы, проективные и кейс-технологии, рассматривающие вопросы, касающиеся эмоциональной составляющей учебно-воспитательного процесса.



Например, метод «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно. Он помогает рассматривать проблему эмоционального воспитания школьников с разных точек зрения, что способствует развитию у студентов гибкости мышления и эмоциональной устойчивости. Каждая «шляпа» представляет определенный тип мышления:

- *Белая шляпа*: Фокус на фактах и информации;
- *Красная шляпа*: Эмоции и интуиция;
- *Черная шляпа*: Критическое мышление и оценка рисков;
- *Желтая шляпа*: Позитивное мышление и поиск преимуществ;
- *Зеленая шляпа*: Творческое мышление и генерация идей;
- *Синяя шляпа*: Управление процессом мышления и организация.

Благодаря этому методу, студенты учатся осознавать и выражать свои эмоции, а также понимать эмоции других, что немало важно для их профессиональной подготовки.

Метод «Звездный взрыв» направлен на генерацию идей и глубокое исследование темы через постановку вопросов. Он включает два этапа: определение темы и постановка вопросов (Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как?). Постановка вопросов помогает студентам глубже понять тему и рассмотреть ее с разных сторон, а процесс задавания вопросов и обсуждения стимулирует эмоциональную вовлеченность и интерес к теме. Совместное обсуждение вопросов и ответов развивает навыки коммуникации и сотрудничества.


В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что проектирование эмоционально – насыщенных активных методов в образовательной среде на эмоционально-ценностной основе приближает студентов к будущему жизненному опыту и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания.

Мы учли мнение В.В. Рубцова, который считает возможным в ходе формирования эмоциональной культуры студентов, определить компоненты образовательной среды. Исследователь в этой связи выделяет следующие компоненты: личностно-психологические характеристики субъектов образовательного процесса; психологический климат, порождаемый внутренней направленностью образовательной организации, организация процесса обучения с позиций педагогической психологии [6].

Очевидно, что каждый структурный компонент, в свою очередь, будет способствовать развитию эмоциональности студентов, поскольку эмоциональность отвечает за субъектность личности.

Важным мы считаем мнение М. Борзан, которая считает, что образовательная среда в процессе использования активных методов обучения должна быть максимально приближена к будущей образовательной реальности, что позволит преподавателю отрабатывать со студентами различные варианты эмоционального поведения, основанного на принятии ценности своего эмоционального самовыражения в деятельности. Это даст возможность стимулировать студентов к актуализации их субъектного опыта и создавать условия для его согласования с общественным [2].

Исходя из рассмотренных подходов можно выделить следующие факторы,



которые прямо влияют на эффективность использования активных методов в формировании эмоциональной культуры студентов. К ним мы отнесли: уровень развития знаний, умений, навыков и способностей студентов; познавательная активность и самостоятельность обучающихся; сплоченность группы; владение педагогом необходимыми умениями, навыками и инструментами для компетентного использования активных методов в формировании эмоциональной культуры студентов.

При этом следует учесть, что преподаватель не может выполнять только контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию учебно-познавательной активности студентов, пока они не смогут это делать самостоятельно.

В ходе эксперимента мы столкнулись с тем, что у некоторых студентов отсутствуют способности к групповым и коллективным действиям. Поэтому перед нами встала задача не только формировать их эмоциональную культуру, но и научить различным способам внутригруппового взаимодействия.

Подводя итоги, перечислим ключевые положения, которые определяют выбор использования активных методов для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов: усиление практической направленности обучения, использование разнообразных форм и методов организации обучения; внедрение активных методов в образовательную среду университета, изменение направленности содержания изучаемых дисциплин на формирование эмоциональной культуры студентов; придание процессу формирования эмоциональной культуры специалиста динамического характера в ходе профессионально-педагогических проб; готовность и способность преподавателей университета использовать активные методы или их элементы с целью формирования эмоциональной культуры студентов.

Таким образом, использование интерактивных методов способствует эффективному формированию эмоциональной культуры будущих педагогов, что сказывается на проявлении их профессиональной культуры в целом, а эти изменения отвечают требованиям современной образовательной политике Республики Молдова.

Библиографические ссылки:

1. BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”; 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
2. BOROZAN, M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. In: *Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice*. Chișinău, 2009, pp. 200-203.
3. ЕФИМОВ, П.П. и И.О. ЕФИМОВА. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий. В: *Инновационные педагогические технологии*: I Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2014.
4. ЗЕНЬКО, Н. Н. *Теория и методика тренинга. Творческая самореализация личности средствами тренинга*: практическое пособие. Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2018. 47 с. ISBN 978-985-577-416-8.
5. КОРОТАЕВА, Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения. *Образование и наука*. 2019, № 3, сс. 112-118.
6. РУБЦОВ, В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «новой школы». *Проблемы современного образования*. 2010, № 1, сс. 18-25.



Secțiunea II. RESURSE UMANE



CZU 37.048.45:159.928.23

EVALUAREA CUNOAȘTERII PROPRIULUI POTENȚIAL ÎN PROIECTAREA CARIERII EVALUATING KNOWLEDGE OF OUR OWN POTENTIAL FOR CAREER DESIGN

*Inga BACIU, psiholog, grad didactic doi,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, Republica Moldova*

Rezumat: În cadrul prezentei cercetări ne-am propus drept scop investigarea cunoașterii propriului potențial pentru proiectarea traseului profesional a elevilor adolescenți. Elevii trebuie formați ca să poată valorifica oportunitățile legate de carieră, precum și de a se adapta ușor la realitățile existente, reieșind din schimbările rapide care se produc în plan local, național sau internațional. Prin identificarea propriilor abilități, interese și trebuințe și a modului în care acestea sînt racordate la lumea muncii, elevii dobîndesc deprinderile necesare vieții de adult. Rolul profesorului este de a crea situații de învățare în cadrul cărora elevul să conștientizeze demersurile întreprinse, rezultatele și neajunsurile, să își perfecționeze continuu activitățile.

Cuvinte-cheie: carieră, competențe, decizii, elevi, potențial de carieră

Abstract: In this research we aim to investigate the knowledge of our own potential for designing the professional route of adolescent students. Students must be informed in order to enhance opportunities related to career, as well as to adapt/adjust to the reality, given the changes that are occurring nationally, locally or internationally. By acknowledging and identifying personal abilities, interests and necessities and the way they are connected to the labor market, students acquire all necessary skills for the adult life. The role of the teacher is to create learning situations, where students can understand what results they must achieve, their shortcomings and how to constantly improve their activities.

Keywords: career, competence, decision, students, potential for career design

Constituirea unei societăți și economii de succes, bazate pe cunoaștere, pretinde formarea de noi atitudini și capacități, un acces mai larg la oportunitățile de educație, de învățare permanentă și măsuri de protecție socială pentru a însoți schimbările rapide și generale. Totodată, avînd în vedere faptul că progresul științific și tehnologic pune în fața tuturor noi cerințe și o formare profesională de calitate, realitatea de astăzi pretinde fiecărei persoane o alegere corectă a profesiei [1].

Orientarea profesională nu este reductibilă la simpla alegere a unei profesii, la formularea unei opțiuni sau decizii în acest sens. Ea presupune o pregătire complexă, psihică și o dezvoltare vocațională a persoanei, pentru a se putea integra optim, a evolua și a se realiza pe măsura potențialului vocațională [2, p. 15].

Planificarea dezvoltării carierei reprezintă veriga de legătură dintre abilitățile și nevoile angajatului și nevoile/ocaziile oferite de societate. Planificarea se face pe termen scurt, mediu și lung presupunînd o gândire sistematică, o corectă formulare a obiectivelor, dar și stabilirea finalităților.

Profesorul Mielu Zlate propune cinci pași pentru planificarea individuală a carierei:

- Autoevaluarea – strîngerea de informații despre propria persoană prin aplicarea de chestionare, utilizarea unor liste de verificare;

- Explorarea oportunităților – strângerea de informații din interiorul și exteriorul organizației, legate de propria carieră;
- Luarea deciziilor și stabilirea scopurilor – pe termen scurt sau lung;
- Planificarea – stabilirea căilor și mijloacelor de realizare a scopurilor propuse cât și identificarea acțiunilor de întreprins în vederea atingerii acestora;
- Urmărirea realizării scopurilor – contabilizarea succeselor și eșecurilor în raport de obiectivele propuse. În funcție de constatările făcute își menține vechile scopuri sau își propune noi scopuri [4].

Astfel, după cum constatăm, autoevaluarea este primul pas în procesul de planificare al carierei. În aceasta etapă adunăm informațiile necesare pentru a lua o hotărâre informată în ceea ce privește cariera noastră viitoare. O evaluare personală trebuie să includă examinarea următoarelor aspecte: valori, interese, personalitate și aptitudini.

În cadrul cercetării ne-am propus drept scop investigarea cunoașterii propriului potențial pentru proiectarea traseului profesional a elevilor adolescenți. De asemenea au fost stabilite drept obiective de lucru: elaborarea și aplicarea Chestionarului de investigație în conformitate cu subiectul cercetat; interpretarea și prezentarea rezultatelor investigației; elaborarea recomandărilor în vederea asigurării accesului elevilor la servicii de consiliere și ghidare în carieră.

În cadrul investigației practice au participat în total 294 de elevi adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14-18 ani, de gen feminin și masculin, din clasele a IX-a, XI-a și a XII-a.

Pentru obținerea unor date preliminare referitoare la interesul manifestat față de un anumit tip de studii, elevilor le-a fost adresată o întrebare în acest sens. Rezultatele obținute pe întreg eșantionul investigat, ne indică că aproximativ 1/3 din elevi (33 %) manifestă interes „în foarte mare măsură”, 35,4 % - „în mare măsură”, iar alți 29,9 % din elevi manifestă „într-o oarecare măsură” interes pentru un anumit tip de studii după absolvirea instituției de învățământ. Datele sunt reflectate în Figura 1 de mai jos.

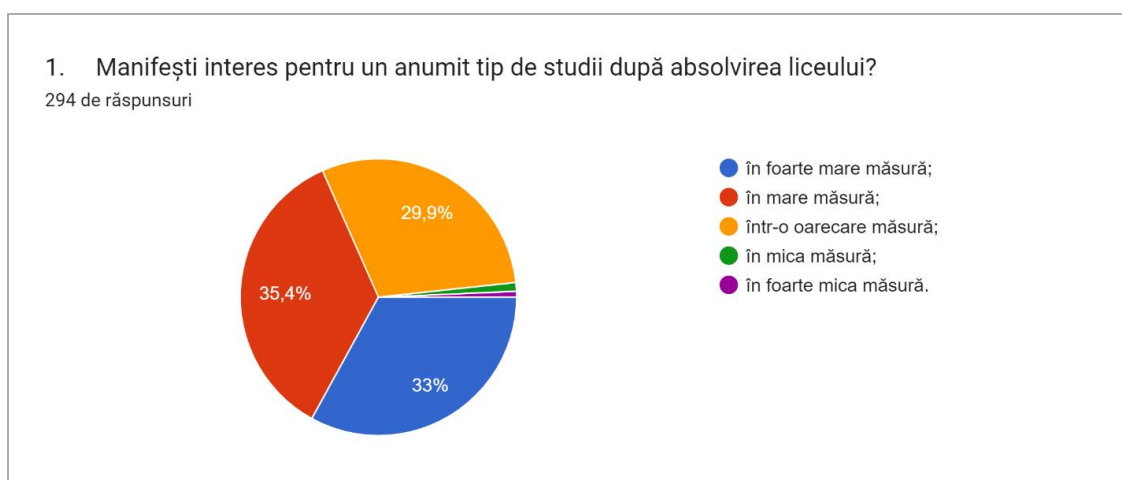


Fig. 1. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 1

La întrebarea 2 din chestionar cu privire la gradul de informare despre ofertele educaționale existente în RM și dorința de a alege să urmeze acele studii care se

potrivesc cel mai bine cu interesele/preferințele personale s-a constatat că în cea mai mare parte, adică 36,1 % din elevi cunosc „în oarecare măsură”, iar 1/3 din elevi cunosc în mare măsură aceste informații (Figura 2). În același timp se constată circa 18,3 % care consideră că cunosc „în mică măsură” și „în foarte mică măsură” despre ofertele educaționale existente.

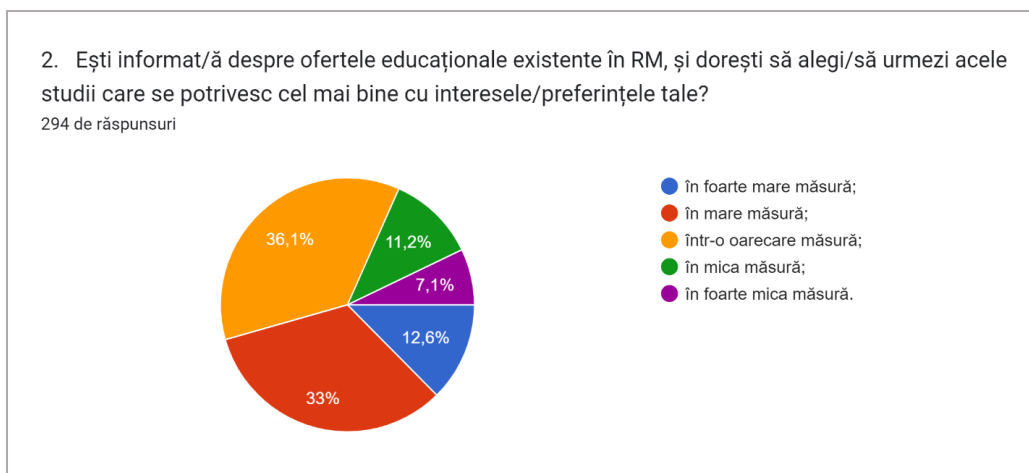


Fig. 2. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 2

Întrebarea 3 din chestionar a avut ca scop de a cerceta dacă elevii se simt capabili de a selecta o profesie sau un domeniu profesional care îi atrage și să descrie competențele necesare pentru practicarea acestei profesii. Răspunsurile analizate scot în evidență faptul că doar 64,6 % din elevii chestionați au răspuns afirmativ, iar 32,3 % menționează că nu sunt siguri de acest fapt, în timp ce 3,1% elevi consideră că nu se simt capabili de a selecta o profesie sau un domeniu profesional care îi atrage (vezi Figura 3). Prezintă interes faptul că analizând în detaliu răspunsurile elevilor pe clasă de studiu constatăm că nivelul de siguranță în alegerea profesiei sau domeniului profesional este mai înalt în clasa a IX-a, comparativ cu clasele a XI-a și a XII-a. Acest fapt este confirmat și prin nivelul înalt de „Nu sunt sigur/ă” la această întrebare atestat în rândul elevilor de clasa a XII-a (37,35 %) și a XI-a (33,71 %) comparativ cu clasa a IX-a (27,87 %).

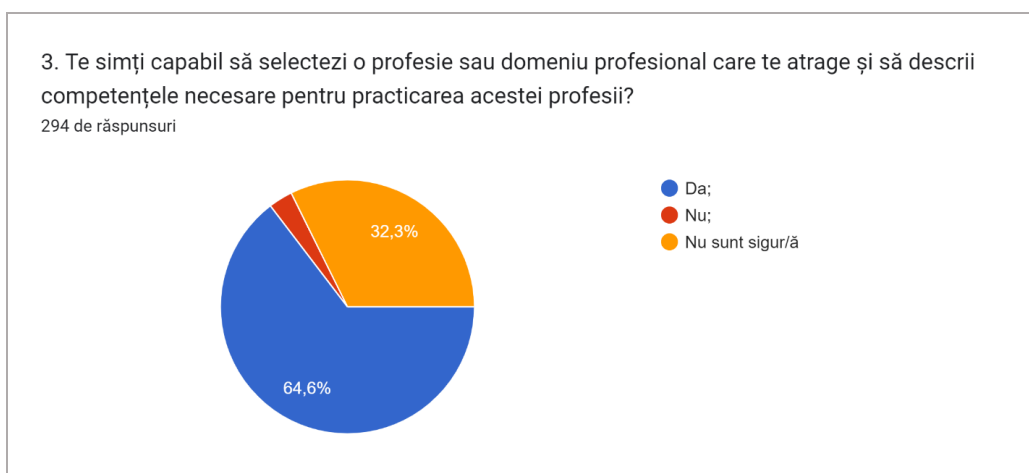


Fig. 3. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 3

Analizând răspunsurile la întrebarea din chestionar care vizează sursele și persoanele care i-ar determina pe elevi să aleagă o anumită profesie, constatăm că „familia” se regăsește în topul clasamentului cu 76,6 %, fiind urmată de mass-media, Internet – 49,3 % și specialiștii cu experiență – 48,3 %. În același timp, 27,9% consideră că prietenii i-ar putea determina să aleagă o anumită profesie. Totodată, atrage atenția faptul că un număr relativ mic de elevi consideră că i-ar putea influența în alegerea profesiei: profesorii – 15,3 %, dirigințele – 7,1 % sau psihologul – 8,5 %. De menționat că 8,9 % au selectat opțiunea „Alte” indicând ca răspuns „Eu”, „Eu singur/ă”, „Preferința personală”, „Interesele personale”, sau „Nimeni” (vezi Figura 4).

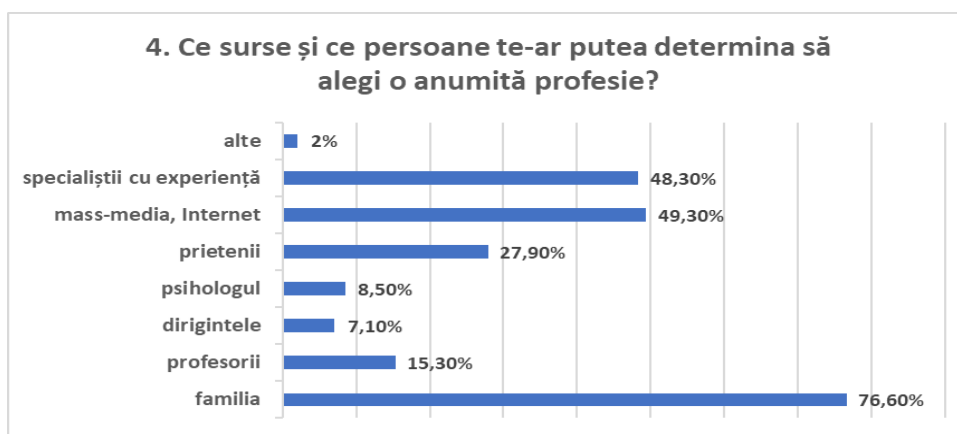


Fig. 4. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 4

În continuarea studiului propus, am investigat percepția elevilor cu privire la utilitatea competențelor profesionale formate în școală pentru satisfacerea traseului profesional. Analizând per ansamblu rezultatele constatăm că aproximativ ½ din elevi (45,2 %) sunt „de acord” că școala formează competențele profesionale în concordanță cu solicitările actuale și viitoare de pe piața forței de muncă, iar 12,6 % exprimă un „acord puternic” în acest sens. În același timp, constatăm că un pic mai mult de 1/4 din elevi (26,2 %) își exprimă dezacordul la diferit nivel cu referire la aceeași întrebare adresată. Astfel, 17,7 % elevi au menționat „dezacord”, iar 8,5 % - „dezacord puternic”. De asemenea, prezintă interes faptul că 16 % (47 elevi) au selectat opțiunea „Nu știu” (vezi Figura 5).

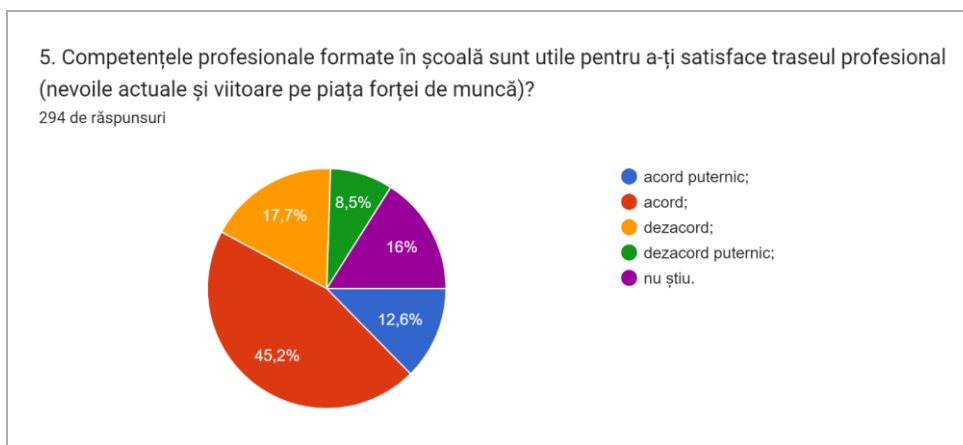


Fig. 5. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 5



Întrebarea 6 din chestionar a avut ca scop de a cerceta dacă elevii se simt capabili să elaboreze un Proiect de carieră cu obiective clare și să acționeze pentru realizarea lor. Răspunsurile analizate au scos în evidență faptul că un număr impunător din elevii chestionați au răspuns afirmativ – 89,5 %, 3,7 % - au oferit un răspuns negativ, în timp ce 6,8 % - consideră că nu cunosc ce înseamnă un „Proiect de carieră” (vezi Figura 6).

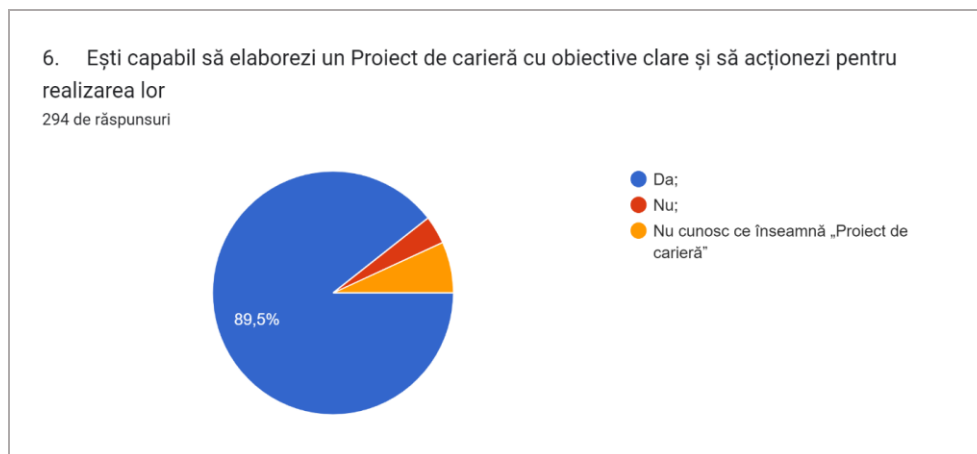


Fig. 6. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 6

Odată ce literatura de specialitate ne afirmă că autoevaluarea propriului potențial include patru elemente esențiale, și anume: inventarul valorilor, inventarul intereselor, inventarul trăsăturilor de personalitate, inventarul aptitudinilor și abilităților, ne-am propus în cadrul chestionarului să includem câteva întrebări care ar reflecta aceste 4 dimensiuni relevante.

Astfel, întrebarea 7 din chestionar le-a propus elevilor să-și estimeze în ce măsură cunosc abilitățile care și-ar dori să le dezvolte și ce ar trebuie să învețe/studieze pentru a a avea o carieră de succes. Astfel, analizând per ansamblu, rezultatele sunt îmbucurătoare deoarece 24,5 % au apreciat că cunosc „în foarte mare măsură”, 48,6 % „în mare măsură”, iar 23,1 % „într-o oarecare măsură”. În același timp, 3,1 % și 0,7 % consideră că cunosc „în mică măsură” și respectiv „în foarte mică măsură” cunosc abilitățile care și-ar dori să le dezvolte și ce ar trebuie să învețe/studieze pentru a a avea o carieră de succes (vezi Figura 7).

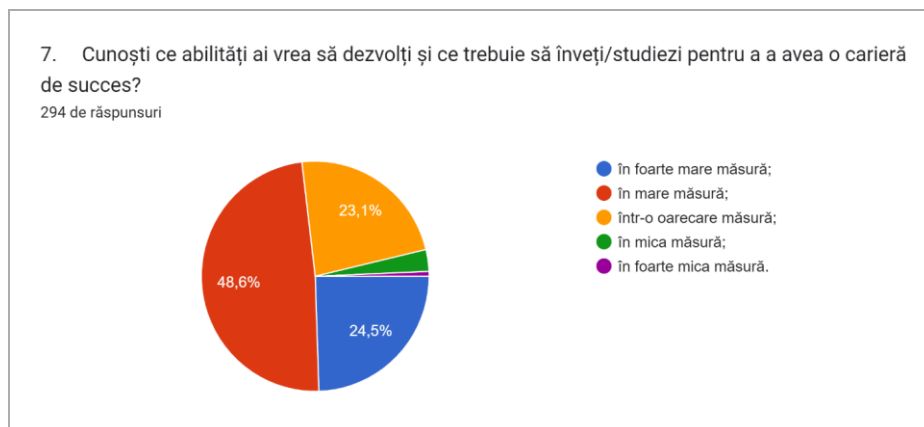
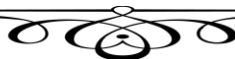


Fig. 7. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 7



În încercarea de a cerceta inventarul aptitudinilor și abilităților, elevilor participanți la studiu le-a fost adresată o întrebare ce vizează identificarea activităților pe care le fac bine, repede și calitativ. Astfel, constatăm că 29,6 % apreciază că, cunosc activitățile pe care le fac bine, repede și calitativ „în foarte mare măsură”, 45,6 % „în mare măsură”, iar 23,5 % „într-o oarecare măsură”. În același timp, câte 0,7 % consideră că știu să identifice „în mică măsură” și respectiv „în foarte mică măsură” activitățile pe care le fac bine, repede și calitativ (vezi Figura 8).

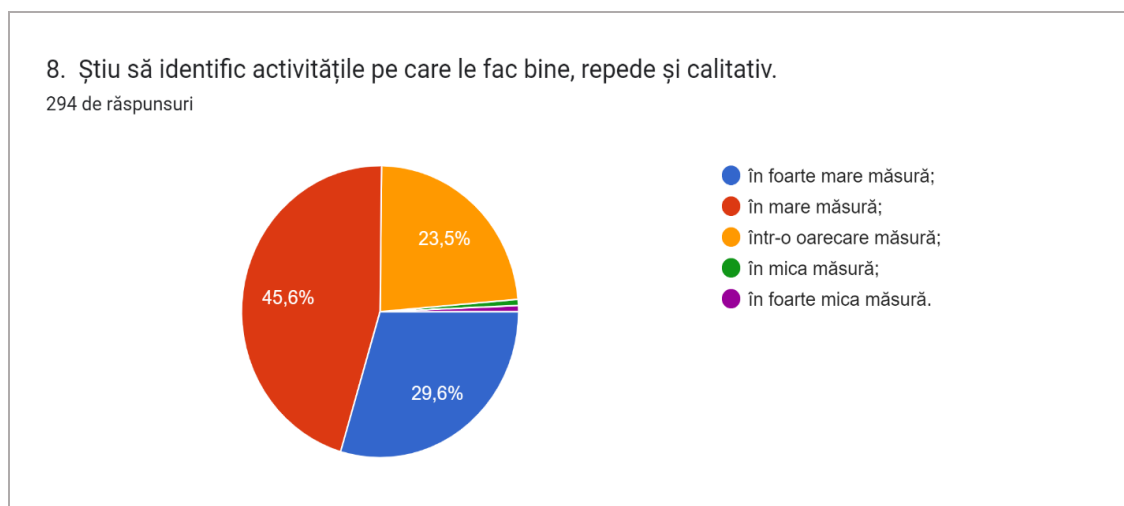


Fig. 8. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 8

Dimensiunea ce vizează inventarul valorilor a fost investigată prin întrebarea din chestionar care le-a solicitat elevilor să evalueze valorile personale din perspectiva importanței și relevanței pe care le au pentru ei. De menționat că răspunsurile la această întrebare ne indică că elevii investigați consideră că sunt capabili să stabilească ce este important și relevant pentru ei, exemplu: salariu, siguranță, etc.

Astfel, după cum observăm în Figura 9, un pic mai puțin de 1/2 din elevi (48,3 %) menționează că sunt „în mare măsură”, și 1/3 din elevi (31,0 %) „în foarte mare măsură” de acord că sunt capabili să evalueze valorile personale din perspectiva importanței și relevanței pe care le au pentru ei. În același timp, constatăm că 18,7 % au selectat opțiunea „într-o oarecare măsură” la aceeași întrebare adresată. Doar 2 % din elevii chestionați au menționat răspunsul „în mică măsură”, iar opțiunea „în foarte mică măsură” în general nu a fost selectat.

În încercarea de a constata dacă există anumite diferențe reieșind din clasa în care studiază elevii se poate de menționa că elevii din clasa a IX-a înregistrează numeric valori mai înalte la opțiunea „în foarte mare măsură” și „în mare măsură” la întrebarea dată, ceea ce ne vorbește că în clasa a IX-a evaluarea propriilor valori se produce la un nivel mai înalt.

Această situație presupunem că poate fi explicată prin faptul că adolescenții din clasa a XII-a pe segmentul valoric prezintă mai multă profunzime în analiză, dar în același timp, nu putem să excludem că determinarea valorică la noiile generații de elevi înregistrează noi particularități.



9. Ești capabil/ă să evaluezi valorile personale din perspectiva importanței și relevanței pe care le au pentru tine? (de exemplu: „Știu ce este mai impor...ine - salariul, siguranța, autonomia sau altceva”);
294 de răspunsuri

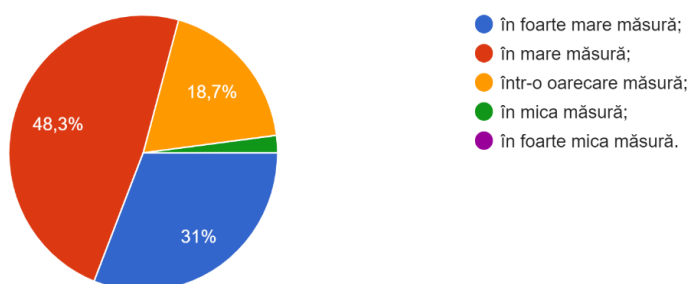


Fig. 9. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 9

Estimarea intereselor personale ale elevilor a fost realizată printr-o întrebare din chestionar în care elevii au avut sarcina de a aprecia în ce măsură se simt capabili să identifice o potrivire între interesele proprii și posibilele ocupații, exemplu atunci când știi ce te atrage - cititul, călătoriile, sportul sau altceva. Răspunsurile obținute la această întrebare ne indică că elevii investigați consideră că știu ce îi atrage la nivel de interes – cititul, călătoriile, sportul, etc.

După cum remarcăm în Figura 10 prezentată mai jos, 28,6 % apreciază că sunt „în foarte mare măsură”, iar 42,9 % „în mare măsură” de acord că sunt capabili să estimeze posibilele ocupații în concordanță cu interesele personale. Constatăm că 26,2 % au selectat opțiunea „într-o oarecare măsură” la aceeași întrebare adresată. Doar 2 % din elevii chestionați au menționat răspunsul „în mică măsură”, iar opțiunea „în foarte mică măsură” a fost selectată doar de un elev de clasa a XII-a (0,3 %).

10. Poți estima interesele personale astfel, încât să identifiți o potrivire între interesele proprii și posibilele ocupații? (de exemplu: „Știu ce mă atrage - cititul, călătoriile, sportul sau altceva”);
294 de răspunsuri

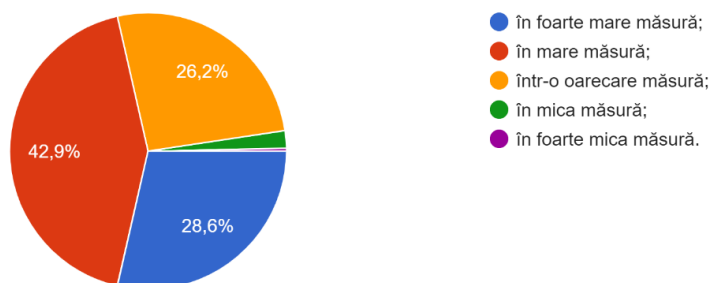


Fig. 10. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 10

Dimensiunea ce ține de inventarul trăsăturilor de personalitate, și anume evaluarea trăsăturilor de caracter, a nevoilor specifice, a motivațiilor și atitudinilor proprii a fost studiată prin întrebarea 11 din chestionarul elaborat. Astfel, după cum observăm

și în Figura 11, prezentată mai jos, elevii investigați apreciază că își pot face autoevaluarea trăsăturilor de personalitate în felul următor: 30,6 % - „în foarte mare măsură”, 48 % - „în mare măsură”, 20,4 % - „într-o oarecare măsură”. În același timp, aproximativ 1 % din elevi care nu se simt capabili să se autoevalueze în planul trăsăturilor de personalitate.

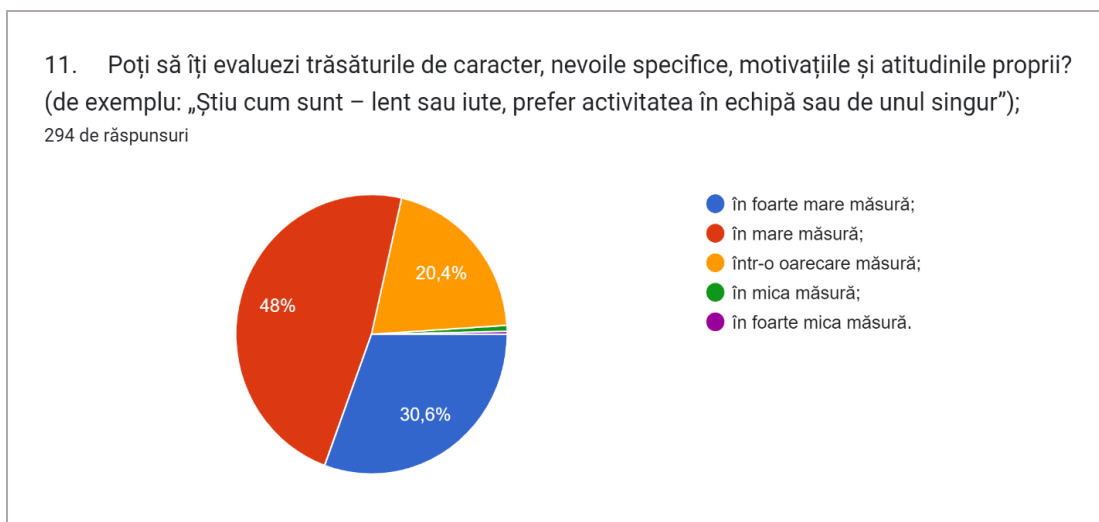


Fig. 11. Distribuția rezultatelor (%) pe întreg eșantion la întrebarea nr. 11

Ultima întrebare din Chestionar a fost una de tip deschis, astfel încât elevii au avut libertatea de a se expune cu privire la beneficiile pe care le va avea o persoană care în procesul de selectare a profesiei își cunoaște propriile interese, aptitudini, capacități, atitudini și competențe.

Din categoria celor mai relevante se pot menționa următoarele răspunsuri: „performanță în carieră”, „alegerea corectă a profesiei”, „succes garantat”, „profesie după plac”, „va lucra cu pasiune”, „mai puține probleme legate de serviciu”, „satisfacție în muncă”, „nu va avea regrete”, „loc de muncă bun”, „mai mulți bani”, „un viitor asigurat”, „viitor prosper”, „singur va face alegeri”, „persoană de succes” etc. Toate aceste rezultate converg la ideea că marea majoritate a elevilor conștientizează importanța cunoașterii propriilor interese, aptitudini, capacități, atitudini și competențe în alegerea profesiei. De asemenea, este îmbucurător faptul că elevii apreciază pe alocuri chiar și în mod exagerat avantajul major pe care îl are autocunoașterea propriului potențial în proiectarea propriului traseu profesional.

În urma aplicării Chestionarului „Evaluarea cunoașterii propriului potențial în proiectarea carierii”, concluzionăm următoarele aspecte relevante:

- gradul de informare cu privire la ofertele educaționale existente în RM este la nivel mediu, spre scăzut, elevii din clasele a IX-a atestând un nivel mai înalt compartiv cu clasa a XII. Cei mai neinformați la acest aspect se apreciază a fi elevii din clasa a XI-a;
- mai mult de jumătate din elevii chestionați consideră căsunt capabili de a selecta o profesie sau un domeniu profesional care îi atrage și pot descrie competențele necesare pentru practicarea acestei profesii. Nivelul de siguranță în alegerea



profesiei sau domeniului profesional este mai înalt în clasa a IX-a, comparativ cu clasele a XI-a și a XII-a;

- familia, mass-media/Internetul, specialiștii cu experiență și prietenii reprezintă sursele și persoanele principale care i-ar putea determina pe elevi să aleagă o anumită profesie, în timp ce la polul opus regăsim: profesorii, psihologul și dirigintele;
- mai mult de jumătate din elevii investigați consideră că școala formează competențele profesionale în concordanță cu solicitările actuale și viitoare de pe piața forței de muncă, iar 1/4 din elevi își exprimă dezacordul în acest sens;
- marea majoritate din elevi se simt capabili să elaboreze un Proiect de carieră cu obiective clare și să acționeze pentru realizarea lor, subiectul pare a fi mai cunoscut în rândul elevilor din clasa a IX-a, cu tendința de scădere evidentă în clasa a XI-a și a XII-a;
- mai mult de jumătate din elevii chestionați consideră că cunosc în mare și foarte mare măsură abilitățile care și-ar dori să le dezvolte și ce ar trebuie să învețe/studieze pentru a avea o carieră de succes. Aceiași apreciere rămâne valabilă în cazul elevilor de a fi capabili să-și identifice activitățile pe care le fac bine, repede și calitativ, dar și să își evalueze valorile personale din perspectiva importanței și relevanței pe care le au pentru ei. Totodată răspunsurile obținute ne indică că elevii investigați consideră că știu ce îi atrage la nivel de interese – cititul, călătoriile, sportul, etc.
- marea majoritate a elevilor conștientizează importanța cunoașterii propriilor interese, aptitudini, capacități, atitudini și competențe în alegerea profesiei identificând argumente plauzibile în acest sens.

De asemenea, concluzionând se poate menționa că evaluarea propriului potențial în proiectarea carierii nu se termină cu identificarea valorilor, intereselor, trăsăturilor de personalitate și aptitudinilor personale. Este necesar ca elevii să analizeze trăsăturile identificate din perspectiva profesiei sau ocupației dorite. Asta înseamnă că aceștia trebuie să identifice punctele forte și cele slabe ale caracteristicilor identificate, deoarece aceeași caracteristică poate prezenta un punct forte pentru o profesie iar pentru alta – va fi un punct slab. Astfel, a lua o decizie în vederea viitoarei profesii este un proces responsabil și complicat pentru adolescentul, care trebuie să aleagă dintr-o varietate atât de mare de profesii. Totodată, pentru a valorifica oportunitățile oferite de profesia aleasă trebuie să-ți cunoști bine potențialul, dar și să acționezi pentru dezvoltarea lui.

Reieșind din rolurile și responsabilitățile la nivel instituțional, dar și în concordanță cu prevederile cadrului legal se recomandă ca:

- *Personalul de conducere din instituție:* să monitorizeze procesul de realizare a activităților de consiliere și ghidare în carieră a elevilor în instituția de învățământ (în cadrul orelor de Dezvoltare personală; Educația pentru societate; Educația tehnologică, Robotica, alte activități transdisciplinare etc); să colaboreze cu serviciile specializate (STAP, Centrele de ghidare în carieră, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă etc.), să planifice și să realizeze în comun activități privind alegerea traseului educațional și profesional al elevilor;



- *Psihologul școlar* să realizeze activități de consiliere și ghidare în carieră, în corespundere cu prevederile Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin Ordinul Ministerului nr. 02 din 02.01.2018, conform cărora una din arile de acțiune se referă la determinarea intereselor, aptitudinilor, deprinderilor elevilor în vederea orientării în carieră;
- *Cadrele didactice de sprijin* să planifice și să realizeze asistență individualizată a elevilor cu cerințe educaționale speciale, la clasă și în *Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă*;
- *Cadrele didactice pe discipline școlare/diriginții*: să stimuleze elevii să opteze pentru domenii profesionale în concordanță cu aptitudinile generale și speciale de care dispun; să informeze elevii referitor la profesie și domenii profesionale, cunoașterea realităților economice și sociale, precum și a riscurilor și a avantajelor profesionale; să realizeze prin intermediul ședințelor, lectoratelor și întâlnirilor individuale informarea părinților cu privire la posibilitățile de formare ale elevilor; să asigure îndrumarea și consilierea elevilor în scopul elaborării *Proiectului de Carieră*.

Referințe bibliografice:

1. COCOROADĂ, E. și M. LUCA. *Consilierea în școală – o abordare psihopedagogică*. Sibiu: Psihomedica, 2004. ISBN 978-9975-48-096-3.
2. CUCER, A. *Complexul de asistență psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*: Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. 140 p. ISBN 978-9975-48-142-7.
3. SCLIFOS, L.; V. GORAȘ-POSTICĂ și O. COSOVAN. *O competență-cheie: a învăța să înveți*. Chișinău: CEPD, 2010. 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.
4. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol.I*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 978-973-46-0452-4.

CZU 371.14(478)

**PROBLEME ACTUALE ALE FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE ÎN
CONTEXTUL TRANSFERULUI DE INOVAȚII PEDAGOGICE
CURRENT PROBLEMS OF THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS IN THE
CONTEXT OF THE TRANSFER OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS**

***Aurelia BALAN, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
directoare, grad managerial superior,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: Acest articol își propune să exploreze problemele actuale cu care se confruntă cadrele didactice în cadrul formării lor continue și să analizeze impactul acestor probleme asupra implementării noilor metode și tehnici educaționale. Politicile educaționale moderne subliniază importanța formării profesionale continue pentru asigurarea educației de calitate. Totodată, orientarea formării profesionale a cadrelor didactice la standardele educaționale europene impune un nivel ridicat de calificare și mobilitate internațională în formarea profesorilor.

Cuvinte-cheie: inovații, transfer de inovații, formare profesională continuă



Abstract: *This article aims to explore the current challenges faced by teachers in their continuous professional development and to analyze the impact of these challenges on the implementation of new educational methods and techniques. Modern educational policies emphasize the importance of ongoing professional training to ensure quality education. At the same time, aligning teacher training with European educational standards demands a high level of qualification and international mobility in teacher education.*

Keywords: *innovations, innovation transfer, continuous professional development*

Educația este un domeniu în continuă transformare, adesea caracterizat de schimbări neașteptate. Profesorii au responsabilitatea de a-și dezvolta constant competențele profesionale, aceasta fiind o condiție esențială pentru asigurarea unei educații de calitate. Cu toate acestea, în cadrul formării continue, cadrele didactice se confruntă cu diverse provocări, în special legate de integrarea noilor inovații pedagogice.

Una dintre principalele dificultăți este rezistența la schimbare, determinată de factori psihologici, organizaționali și interculturali. Frica de necunoscut și lipsa de încredere în propriile abilități pot genera anxietate, îndoieli cu privire la eficiența inovațiilor și o anumită reticență, mai ales atunci când profesorii nu au fost implicați în dezvoltarea acestora. De multe ori, obișnuința și rutinele bine stabilite îi determină pe profesori să se bazeze pe experiențele anterioare de succes, fără a fi deschiși la schimbare.

În plus, experiențele negative din trecut, împreună cu sarcinile numeroase, suprasolicitarea și lipsa de timp, pot accentua scepticismul față de inovațiile propuse. Atunci când beneficiile acestor schimbări nu sunt percepute clar, motivația de a le implementa scade considerabil. În aceste condiții, impunerea schimbărilor „de sus în jos”, fără consultarea directă a profesorilor, poate duce la rezistență, sentimentul că nu sunt valorizați în procesul decizional și convingerea că impactul inovației va fi limitat.

Există situații în care cultura organizațională a unei instituții de învățământ este de natură conservatoare și rezistentă la schimbare, influențând astfel atitudinile profesorilor. Aceștia pot deveni nesiguri în ceea ce privește competențele lor profesionale. De asemenea, transferul inovațiilor pedagogice este strâns legat de utilizarea tehnologiilor, însă unele instituții încă se confruntă cu infrastructuri tehnologice inadecvate și acces limitat la resurse moderne. Disparitățile dintre școlile din mediul urban și rural, precum și între diferite regiuni, accentuează această problemă, generând un decalaj semnificativ în adoptarea inovațiilor pedagogice. Aceste aspecte subliniază importanța formării profesionale continue pentru asigurarea calității educației și facilitarea transferului de inovații pedagogice. Din acest motiv, politicile și investițiile statului și ministerului de resort se concentrează pe transformarea modelelor educaționale, redefinirea rolurilor și stilurilor profesionale ale cadrelor didactice și creșterea nivelului de calificare la toate nivelurile de învățământ.

O dovadă în plus, este obținerea de Republica Moldova a statutului de țară candidată pentru aderarea la UE, fapt ce obligă la racordarea standardelor naționale de formare a cadrelor didactice la standardele internaționale. Una dintre cele 6 dimensiuni ale educației stipulate în Comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European privind crearea spațiului european al educației până în 2025 vizează stimularea atractivității carierei cadrelor didactice, crearea unor elementare condiții socio-



psihopedagogice de dezvoltare profesională continuă a formatorilor, întreprinderea unor acțiuni necesare pentru ca mobilitatea internațională să devină parte integrantă a formării continue a cadrelor didactice [4]. Necesitatea formării competențelor profesionale și a învățării pe tot parcursul vieții a fost accentuată în cadrul *Săptămânii europene a competențelor profesionale prin Pactul pentru competențe. Raport anual 2022* [6]. Problematika formării profesionale continue este una dintre prioritățile sistemelor educaționale în multe țări europene, confirmată prin prevederi ale actelor normative.

Unul dintre factorii externi care argumentează finalitățile *Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”* este „Necesitatea transferului și extinderii în sistemul de educație din Republica Moldova a experiențelor, inovațiilor și bunelor practici internaționale” 12, p. 2]. Tot în același document se menționează că în ultimele decenii, tot mai frecvent se evidențiază rolul formării profesionale continue, având ca motiv schimbările rapide în toate domeniile de activitate. În acest sens, putem constata existența unor sisteme bine organizate de formare profesională continuă în diverse domenii: educație, sănătate, administrare publică etc. Însă, conform prevederilor *Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”*, „problema calității acestor formări rămâne a fi una actuală: număr insuficient de formatori în domeniul educației nonformale a adulților; dezvoltarea dezechilibrată a rețelei de instituții prestatoare de servicii de formare continuă, necorespunzătoare, în mare parte, necesităților domeniilor respective; nivel scăzut de valorificare/ implementare a inovațiilor în cadrul cursurilor de formare; sistem puțin receptiv la nevoile individuale și instituționale ale beneficiarilor; accesibilitate redusă la servicii de educație nonformală a adulților; lipsa serviciilor de marketing în domeniu și a unui cadru conceptual și metodologic; nivel scăzut de motivare a beneficiarilor pentru formarea continuă” [Ibidem, p. 17]. Aceste contradicții sunt cauzate de cadrul normativ și conceptual insuficient de clar; finanțarea slabă a sistemului și prost direcționată; monitorizarea precară a datelor statistice comparative privind educația profesională și generală a adulților, care devine un impediment în stabilirea strategiilor de dezvoltare a acestui sistem; cercetările puține axate pe această problematică. Ca rezultat poate apărea riscul scăderii accesului și motivării adulților pentru formarea continuă profesională și generală, cu repercusiuni asupra calității și a performanțelor în diferite domenii.

Cercetarea și inovarea au o valoare considerabilă pentru stimularea creșterii economice inteligente și durabile și pentru crearea de locuri de muncă. Or, factorii „Educație, știință, tehnologie, cercetare, inovare și digitalizare”, evidențiați în *Documentul de reflecție „Către o Europă durabilă până în 2030”*, în opinia experților internaționali, „este una dintre condițiile esențiale pentru realizarea unei economii a UE durabile, care să îndeplinească Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD)” [1, p. 22].

O problemă cu care se confruntă sistemul educațional din Republica Moldova este conexiunea defectuoasă, pe alocuri, dintre comunitatea științifică și instituțiile de învățământ, ceea ce împiedică transferul inovațiilor pedagogice, adoptarea noilor tehnologii didactice de către profesori și generarea de locuri de muncă. Din aceste rațiuni, *direcția prioritară de acțiune nr. 6* a Obiectivului general 3 din *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* constă în „6) Dezvoltarea și implementarea unui sistem

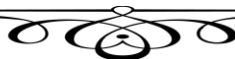


eficient de management al performanței în cariera didactică din perspectiva promovării inovațiilor, a excelenței în predare, a meritocrației” [12, p. 26]. Această *direcție prioritară de acțiune* este planificată pentru a fi realizată prin *Obiectivul specific 3.11*. „Dezvoltarea sistemului de management al performanței în cariera didactică și managerială din perspectiva promovării inovațiilor, a excelenței în predare/management, a meritocrației, astfel încât numărul de cadre didactice/ manageri cu grade didactice/ manageriale, titluri științifice, științifico-didactice să crească cu cel puțin 50%” stipulat în *Programul de implementare a strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025* [8, p. 9].

Un aspect important, în viziunea MEC, este *necesitatea modernizării și oferirii programelor de formare profesională continuă bine structurate, accesibile și relevante pentru nevoile actuale ale profesorilor*. În acest sens, pentru asigurarea calității serviciilor prestate, toate programele de formare profesională continuă (perfecționare, recalificare etc.) din toate centrele de formare profesională continuă abilitate în acest sens, sunt supuse obligatoriu evaluării de către ANACEC sau de alte agenții internaționale, pentru obținerea acreditării/ autorizării de funcționare provizorie. Evaluarea se realizează în baza *Ghidului de evaluare externă a programelor de formare continuă* [5].

De asemenea, pentru soluționarea problemei ce vizează calitatea formării profesionale continue, Ministerul Educației și Cercetării a lansat în anul 2023, *Programul Național „Investim în profesori”*, prin care în acel an au beneficiat de cursuri de formare gratuite la modulul Psihopedagogie peste 3000 de cadre didactice din 91 de instituții din țară. În acest sens, din bugetul de stat au fost alocate 6 milioane de lei. În anul 2024 a fost extins programul prin ediția a II-a, în care peste 4000 de profesori din instituțiile de învățământ general din întreaga țară își vor dezvolta competențele profesionale, pentru aceasta fiind alocați circa 8 milioane de lei. Cursurile de formare continuă sunt gratuite și se desfășoară atât cu prezență fizică în instituțiile de învățământ general selectate, cât și online. Menționăm că numărul minim de cadre didactice implicate în programul de formare este de 20 de persoane per instituție. Tematicile formărilor răspund necesităților actuale ale cadrelor didactice, inclusiv: cadrul normativ al activității cadrului didactic, inteligența emoțională, relația profesorului cu elevii și cu părinții, relevanța învățării, educația incluzivă. Numărul total de ore alocat pentru formare este de 300 de ore, echivalent cu 10 credite profesionale la modulul Psihopedagogie. Aceste ore sunt distribuite astfel: 75 de ore contact direct, 100 de ore studiu individual, 35 de ore activitate de follow-up și 90 de ore consiliere/ mentorat pe toată perioada anului 2024 [13].

După realizarea primei ediții a Programului Național „Investim în profesori”, ministerul a elaborat și a aplicat un chestionar de evaluare a eficienței programului la care au răspuns 1500 de persoane. Prin acest chestionar s-au identificat schimbările la nivel comportamental și organizațional, precum și așteptările realizate prin programul respectiv. Ulterior, ministerul a inițiat o discuție cu mai multe cadre didactice și cu formatorii implicați în formare cu scopul de a evalua programul și de a îmbunătăți conținuturile predate, precum și modalitatea de organizare a instruirilor. În cadrul discuțiilor, unele sugestii au vizat extinderea perioadei formărilor, flexibilitatea orarului,



mărirea numărului de ore la unele conținuturi. Menționăm că cele mai solicitate tematici din cadrul programului se axează pe educația incluzivă, inteligența emoțională, relația cadrului didactic cu elevii și părinții. Totodată, participanții au remarcat interacțiunea binevenită și schimbul de bune practici dintre cadrele didactice din diferite școli, acolo unde a existat un consorțiu, și au apreciat formatul de instruire a întregului colectiv profesional [14].

Tot în anul 2024, Ministerul Educației și Cercetării anunțat că la Programul Național „Investim în profesori” se pot înscrie și educatorii din instituțiile de educație timpurie. În total, 2000 de educatori vor beneficia de instruirii gratuite. Numărul minim de cadre didactice care pot beneficia de cursuri este de 15 persoane pentru o instituție. Educatorii, de asemenea, vor realiza formări cuantificate cu 10 credite profesionale la modulul Psihopedagogie. Programul de formare continuă se va desfășura în instituțiile de învățământ preșcolar selectate (minimum 70 %) și online (maximum 30%). Tematicile formărilor sunt axate pe: legile și regulamentele care se referă la activitatea cadrului didactic; relația educatorului cu copii și cu părinții; relevanța învățării; educația incluzivă. Numărul total de ore, precum și distribuția lor, este identică cu cea din instituțiile de învățământ general.

Programul Național „Investim în profesori” (ediția pentru Educatori) include și servicii de elaborare a planului de învățământ, a proiectelor tematice și a proiectelor activităților integrate. Prin intermediul acestor produse, educatorii vor putea mai ușor și mai eficient realiza procesul educațional și vor putea implementa strategii didactice moderne, adaptate la necesitățile copiilor.

Preocupările ministerului de resort pentru formarea continuă a cadrelor didactice este reflectată și în alte acțiuni și acte normative, ca de exemplu: *Codul Educației al Republicii Moldova* [3]; *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* [9]; *Codul cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova* [2]; *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [11]; *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică* [10] etc.

Printre ultimele acțiuni de modernizare a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice promovate de Ministerul Educației și Cercetării se înscriu și activitățile de mentorat. Instituirea mentoratului în sistemul de învățământ din Republica Moldova este prevăzut în *Codul Educației*, art. 58 [3], *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* [12] și *Programul de implementare a strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025* [8]. Responsabil de instituirea și realizarea activităților de mentorat, la nivel național, este Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL), constituit prin hotărâre de Guvern pe 27.10.2023. Crearea INEL reprezintă una dintre cele 20 de acțiuni guvernamentale care fac parte din Planul Național „Construim Moldova Europeană” [7]. INEL va asigura mentorat pentru stagiile de practică pedagogică pentru elevii și studenții din colegiile și, respectiv, universitățile pedagogice; pentru tinerii specialiști, dar și pentru dezvoltare profesională la locul de muncă, prin intermediul unei rețele de 1000 de mentori din rândul celor mai bune cadre didactice. Instituția nou-creată va mai avea în responsabilitate realizarea cercetărilor în domeniul formării cadrelor didactice, dezvoltarea programelor noi de formare a cadrelor didactice,



elaborarea de resurse metodice, motivarea cadrelor didactice pentru creșterea în cariera profesională, inițierea unor proiecte și colaborări naționale în domeniul educațional, inclusiv pentru implementarea inovațiilor pedagogice. Astfel, procesul de implementare a activităților de mentorat vizează mentoratul pentru stagiile de practică pedagogică, mentoratul pentru tinerii specialiști (de inserție), mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă.

În concluzie, educația este un domeniu în continuă schimbare, ceea ce implică necesitatea unei dezvoltări profesionale constante pentru cadrele didactice. În pofida beneficiilor evidente ale inovațiilor pedagogice, profesorii manifestă adesea rezistență la schimbare din cauza unor factori psihologici și organizaționali. Cultura instituțională conservatoare și lipsa infrastructurii tehnologice adecvate pot accentua această rezistență, afectând transferul inovațiilor în învățământ. Modernizarea sistemului educațional implică dezvoltarea unui cadru clar de management al performanței didactice, cu accent pe inovație și excelență.

Referințe bibliografice:

1. *Către o Europă durabilă până în 2030. Document de reflecție a Comisiei Europene.* Online. Brussels, 2019. 132 p. Disponibil: https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp_sustainable_europe_ro_v2_web.pdf [accesat 2024-04-18].
2. *Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova*, Nr. 259 din 15.07.2004. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2004, nr. 125-129, art. Nr: 663. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110232&lang=ro [accesat 2024-04-17].
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. COD Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2024-04-18].
4. *Comunicarea Comisiei către Parlamentul European*, 2016. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0485_RO.html#def_1_10 [accesat 2024-04-17].
5. *Ghid de evaluare externă a programelor de formare continuă.* Aprobat prin Decizia Consiliului de conducere al ANACEC nr. 41 din 27.01.2023. Disponibil: https://www.anacec.md/files/21.04.2022.Ghid%20EE%20Program_FC%20Auto.pdf [accesat 2024-04-18].
6. *Pact for skills annual report 2022.* European Commission, 2022. Disponibil: <https://pact-for-skills.ec.europa.eu/system/files/2023-05/Pact%20for%20Skills%20Annual%20Report%202022%20-%20V3%20-%20Final%20%281%29.pdf> [accesat 2024-04-17].
7. *Planul Național „Construim Moldova Europeană”. 20 de Acțiuni Guvernamentale.* Disponibil: https://gov.md/ro/20_actiuni [accesat 2024-04-18].
8. *Programul de implementare a strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025”.* Aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 07.05.2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat 2024-04-19].
9. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților.* Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131781&lang=ro [accesat 2024-04-18].
10. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică.* Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf [accesat 2024-04-20].
11. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.* https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf [accesat 2024-04-18].
12. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”.* Aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 07.05.2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro [accesat 2024-04-18].
13. <https://mecc.gov.md/ro/content/programul-national-investim-profesori-va-continua-si-anul-2024> [accesat 2024-04-20].
14. <https://www.mec.gov.md/ro/content/programul-national-investim-profesori-lansat-de-mec-2023-apreciat-si-sustinut-de-cadrele> [accesat 2024-04-20].

**FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE ÎN INSTITUȚII DE
EDUCAȚIE TIMPURIE
CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION**

***Diana CALUȚCHI, metodistă, grad didactic superior,
Instituția de Educație Timpurie „Scufița Roșie”, Drochia, Republica Moldova***

Rezumat: Acest articol abordează problema formării profesionale continuă a cadrelor didactice debutante în instituții de educație timpurie. Unul dintre dezideratele adânci ale acestui articol este căutarea prestigiului meseriei didactice printr-un management performant al sistemului de formare continuă. Problematika articolului este convertită într-o manieră aplicată, iar analizele asupra realităților sistemului educațional modern al Republicii Moldova pun în prim-plan sistemul de inserție profesională a tinerilor specialiști pentru a-i reliefa nevoia de formare continuă de calitate.

Cuvinte-cheie: formarea profesională continuă, cadrul didactic debutant, mentorat, calitatea educației, management eficient

Abstract: This article addresses the issue of continuous professional training of novice teachers in early childhood education institutions. One of the deep desires of this article is the search for the prestige of the teaching profession through an efficient management of the continuous training system. The problem of the article is converted in an applied manner, and the analyzes of the realities of the modern educational system of the Republic of Moldova put in the foreground the system of professional insertion of young specialists in order to highlight their need for continuous quality training.

Keywords: continuous professional training, novice teaching staff, mentoring, quality of education, efficient management

În contextul actual al sistemului educațional din Republica Moldova valorificarea resurselor umane este un obiectiv prioritar al managerilor instituțiilor de învățământ [2]. Dovedit este faptul că resursele umane, atragerea lor, menținerea, motivarea constituie factor important în îmbunătățirea calității educației. Promovarea în învățământ a capitalului uman de calitate devine o oportunitate orientată spre investiția în dezvoltarea profesională a cadrului didactic, aceasta devenind tot mai complex pe fonul dinamicii sociale și profesionale, care solicită permanent noi răspunsuri, ajustări și adaptări. Pentru a implementa anumite idei eficiente, creative, expuse în acte reglatorii, este nevoie de resurse umane de calitate. Astfel, rolul managerului este să pună în legătură, în acord toți factorii educaționali și toți actorii educației, astfel încât sincronizarea lor să ducă la maximizarea rezultatelor.

Un manager eficient este capabil să ia decizii corecte, să organizeze și să coordoneze funcționarea instituției de educație timpurie la nivel înalt și să-i motiveze pentru dezvoltarea continuă a performanțelor toți angajați, inclusiv și tinerii specialiști. Liderii sunt cei care asigură unitatea și continuitatea scopurilor și a direcțiilor de dezvoltare a cadrelor debutante, ei creând și menținând mediul propice pentru participarea tuturor celor interesați la formarea profesională continuă. Ameliorarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice debutante pleacă de la premisa că cea mai importantă și esențială condiție a unei educații eficiente, de calitate, este existența unor cadre didactice bine pregătite profesional, atât din punct de vedere al



pregătirii de specialitate cât și din punct de vedere al pregătirii psihopedagogice și metodice.

O formare profesională adecvată contribuie la conturarea unui profil de competență al cadrului didactic pregătit să-i ofere copiilor sprijin pe toate dimensiunile educaționale. De aceea, formarea inițială și formarea continuă trebuie să aibă în vedere înzestrarea cadrului didactic cu acele competențe necesare, astfel încât acesta să se simtă confortabil în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale didactice [8].

Prin urmare, sprijinirea și motivarea cadrelor didactice debutante, precum și dezvoltarea competențelor profesionale ale acestora trebuie să devină obiectivul strategic prioritar al fiecărei instituții de învățământ. Așadar, politicile educaționale, în ceea ce privește formarea profesională, trebuie să vizeze atât dezvoltarea competențelor profesionale, cât și formarea abilităților de a lua decizii, de a iniția un traseu personal de adaptare și dezvoltare profesională continuă. În acest context, pentru a face față schimbărilor și provocărilor rapide care au loc în mediul profesional se impune abordarea conceptului de formare continuă ca perspectivă în optimizarea procesului de adaptare a cadrelor didactice debutante dintr-o accepțiune modernă și amplă, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărui specialist resursele necesare, pentru a putea descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ de dezvoltare profesională continuă și de a percepe cariera didactică ca o alegere atractivă [4].

Conceptul de formare continuă definește un ansamblu de activități teoretice și practice, instituționalizate la nivel de sistem, care angajează participarea educatorilor în vederea amplificării cunoștințelor lor psihopedagogice, metodice și de specialitate necesare pentru dezvoltarea unor aptitudini și a atitudinii socio-profesionale optime în raport cu cerințele unui învățământ de calitate.

Activitatea de formare continuă a cadrelor didactice angajează două acțiuni complementare: o acțiune de înnoire și perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale și o acțiune care vizează re-orientarea profesională prin noi competențe validate inclusiv prin obținerea unor diplome [7].

Tânărul absolvent al oricărei instituții de învățământ superior pedagogic are o pregătire teoretică și practică semnificativă, care îi permite să activeze ca educator. Acesta nu este însă pregătit pentru evenimentele de natură socială, psihologică sau interrelațională la locul de muncă.

Strategiile de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic necesită permanent noi viziuni și completări pentru îmbunătățirea paradigmelor de dezvoltare profesională, inclusiv la locul de muncă. Mentoratul oferă o posibilitate unică de evitare a efortului individual inefficient, a neîncrederii în sine, de depășire a blocajelor, de afirmare profesională pozitivă. În acest sens, cadrele didactice debutante trebuie să conștientizeze că dinamica adaptării profesionale implică învățare continuă, cultură și mobilitate ocupațională etc [3].

Scopul mentoratului constă în:

- integrarea socioprofesională ale cadrului didactic debutant în instituție de învățământ;



- asigurarea conexiunii dintre achizițiile teoretice a stagiaryului cu realitatea practică a activității didactice;
- ameliorarea continuă a practicilor de predare - evaluare în vederea asigurării educației de calitate;
- dezvoltarea competențelor profesionale necesare pentru avansarea în carieră.

Activitățile de dezvoltare profesională a cadrelor didactice debutane sunt oportune, deoarece asigură o formare continuă la locul de muncă și care prin urmare constituie o activitate sistemică, planificată, individualizată axată pe colaborare, monitorizare, învățare, evaluare, progres și performanță, iar finalitatea vine să asigure calitatea procesului instructiv.

În debutul procesului de formare continuă este necesară o activitate de analiză, de diagnosticare a situației existente, a nevoilor de formare. Diagnoza ne permite identificarea acelor bariere – legate de resurse, de atitudini sau de competențe, care pot interveni și influența negativ procesul de dezvoltare a tânărului specialist și a instituției de învățământ.

Pentru a analiza situație-problemă managerul și metodistul din instituția respectivă pot utiliza următoarele metode: focus-grupul; tehnici de prioritizare; analiza SWOT; tehnica fishboning; cardurile cu sarcini; diagrama Venn; incidentul critic; SINELG; autoevaluarea, etc.

Cunoscând nevoile tinerilor specialiști se demarează traseul potrivit pentru oferirea sprijinului necesar:

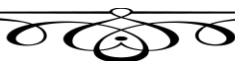
- Identificarea potențialilor mentori (Emiterea ordinului intern de numire a mentorilor, instruirea mentorilor, informarea despre conținutul Regulamentului cu privire la instituționalizarea activității de mentorat);
- Formularea țințelor strategice și a obiectivelor ce vizează dezvoltarea competențelor profesionale a tinerilor specialiști pe termen mediu și lung;
- Elaborarea programului de mentorat (Stabilirea unui program, orar și a calendarului de desfășurare a programului de mentorat: durata programului, desfășurarea cronologică);
- Aplicarea programului de mentorat;
- Monitorizare;
- Evaluarea programului de mentorat.

Dintre metodele utilizate în evaluare se vor menționa: autoevaluarea, aprecierea beneficiarilor (chestionar, interviu), aprecierea colegilor (interasistențe, activități demonstrative), rezultatele elevilor, evaluarea realizată de mentor.

Instrumente utile în evaluare sunt: fișa de observare a progresului profesional, raportul asupra progresului profesional. La sfârșitul anului de studii fiecare mentor vine cu un raport despre activitatea de mentorat, unde se pune accent pe rezultatele obținute de cei mentorați și acțiunile ulterioare în raport cu activitatea acestora;

- Planificarea și realizarea acțiunilor de ameliorare și optimizare a activităților planificate anterior.

Un program de mentorat oferă un cadru structurat, în care se derulează o varietate de experiențe de învățare, sunt create oportunități de relaționare, comunicare



și cooperare la diferite niveluri, diseminare a cunoașterii formale și informale, îmbunătățire a motivației individuale, a performanțelor în muncă etc [1].

Programul de mentorat include următoarele acțiuni:

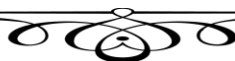
- Informarea cadrelor didactice debutante cu documente de politici educaționale, care reglementează activitatea educațională și care sunt stipulate în Nomenclatorul tipurilor de documentație și rapoarte în educația timpurie (Ordinul nr.111 din 06.02.2024), fișa postului și cadrul normativ a instituției;
- Sprijinirea tinerilor specialiști în elaborarea propriului traseu de dezvoltare profesională;
- Îndrumarea în planificarea, organizarea și desfășurarea activităților didactice, extracurriculare, rutinelor zilnice cu preșcolarii;
- Susținerea în alegerea și aplicarea metodelor interactive, softurilor educaționale în proces de învățare-consolidare-evaluare;
- Organizarea interasistențelor cu participare la debrifare a acestora;
- Implicarea în discuții în cadrul activităților metodice;
- Informarea despre strategii de colaborare efectivă cu toți actanții procesului educațional.

Prima preocupare a fiecărui manager de grădiniță ar fi să creeze un mediu în care angajații se susțin reciproc, își oferă sprijin. Directorii trebuie să ofere condiții adecvate în cadrul cărora cadrele debutante au posibilitate de a se realiza din punct de vedere profesional. De multe ori, investirea în sprijinirea tinerilor specialiști poate însemna mai mult decât acoperirea problemelor asociate cu absența cadrelor în sistemul educațional.

Activitățile de mentorat desfășurate în instituție de educație timpurie (în continuare IET) va satisface necesitățile profesionale ale cadrelor didactice debutante și va contribui la realizarea obiectivelor de formare profesională. Despre eficiența implementării activităților de mentorat la nivel de instituție se va diagnostica în baza indicatorilor de performanță stipulate în Standarde Profesionale Naționale pentru cadrele didactice din IET. Recomandările pentru îmbunătățirea competențelor profesionale, a scopurilor, a strategiilor de lucru vor facilita calitatea procesului educațional în instituție [1].

Dacă în instituție este dezvoltat un sistem de mentorat eficient, sistem care asigură continuitatea formării inițiale, sistem care dezvoltă activități de mentorat pe cele trei dimensiuni:

- mentoratul pentru practica;
- mentoratul de inserție;
- mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă, atunci acestea vor spori calitatea procesului educațional și calitatea educației în general, deoarece:
 - prin mentorat se transmite experiența acumulată de cadre didactice, se face tranziția de la o generație de profesori la alta;
 - mentoratul pune în valoare cadrele didactice cu experiență și profesionalismul acestora;
 - mentoratul oferă oportunități de învățare și de dezvoltare profesională tuturor actorilor implicați.



Colaborarea și munca în echipă coordonată prin mediere permanent a dat rezultate și a făcut din colectiv un grup omogen care prin forțe comune duce la rezultate bune în educație. De aceea, pentru un management performant în educație este necesar ca liderul să fie lucid și obiectiv în luarea deciziilor, cu spirit organizatoric, orientat către acțiune și îmbunătățire condițiilor de lucru a angajaților, să cunoască motivația fiecărui membru al echipei etc.

Managerul IET trebuie să fie într-o permanentă rezonanță cu aspirațiile beneficiarelor procesului educațional și să încurajeze acumulările pozitive. Astfel, cu siguranță instituțiile de educație timpurie vor juca un rol-cheie în formarea educației de calitate, întrucât oferă climatul ideal pentru promovarea bunăstării emoționale pentru copiii și pentru cadre didactice, oferind un mediu consistent, protector și terapeutic, care îi poate ajuta să facă față provocărilor.

În afară Programului de mentorat în scopul formării profesionale continuă a cadrelor debutante în IET se propun:

- Activități metodico-științifice și psihopedagogice realizate în cadrul comisiilor metodice;
- Participări la Consiliile Pedagogice, conferințe, seminare, traininguri, sesiuni de formare la nivel local, municipal, național;
- Sesiuni de comunicări științifice, simpozioane, schimburi de experiență;
- Consultații cu metodistul;
- Centre de formare continuă;
- Asistențe la activitățile colegilor;
- Cursuri de formare profesională continuă;
- Autoformarea și cercetarea pedagogică.

Forme de autoformare, utile cadrelor didactice debutante pentru a dobândi și dezvolta competențe profesionale necesare:



Fig. 1. Forme de autoformare a cadrelor didactice debutante



Formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional [6].

Așadar, profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice este fundamentată pe raportarea la formarea continuă și la autoformare, considerate în actul didactic drept îndatorire profesională.

În această ipostază cadrul didactic își completează profilul de competențe:

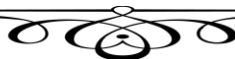
- *Competență profesională didactică de a stabili legături între teorie și practică.* În rolul de constructor al actului de predare – învățare, cadrul didactic este cel care face selecția informațiilor pe care urmează să le transmită învățăcelilor și le adaptează nivelului de înțelegere al elevilor;
- *Competența psiho-socială și managerială.* Responsabilitatea profesională și socială a cadrului didactic, ce reclamă și ținută morală de înaltă calitate, reclamă din partea cadrului didactic capacitatea de a construi și menține raporturi de colaborare cu toți factorii umani care participă la procesul instructiv – educativ. În arhitectura acestei construcții se adaugă și capacitatea organizatorică de a construi modalitățile de lucru (individuale sau în echipă), diversitatea sarcinilor de lucru într-un context profesionist, etc;
- *Competența de a dezvolta bune relații cu beneficiarii educației – elevii, părinții, membri comunității.* Cadrul didactic este pus în situația de a realiza convergența dintre rolul de îndeplinit și personalitatea sa. Bunele relații cu beneficiarii educației se vor reflecta într-un comportament activ de facilitator al învățării, competent să accesibilizeze cunoașterea, să modereze dialogul situațional, să ghideze și să arate direcții alternative de acțiune educațională.

Formarea cadrelor didactice nu înseamnă, însă, doar un simplu program de formare ce are finalități prescrise, ci înseamnă și un proces de cercetare-acțiune ce permite o permanent măsurare a efectelor în plan didactic concret a metodologiei propuse. Iar aceste efecte vizează tocmai deschiderea cadrului didactic format spre noi competențe.

A învăța să fii profesor este un proces permanent, fluid, care se deschide și evoluează pe parcursul vieții noastre profesionale, nu este un program static sau o procedură fixă, pe care cineva o poate stăpâni o dată pentru totdeauna. De aceea, menirea dascălului este de a fi permanent ancorat în prezentul cultural, social, civic, comportamental al lumii în care trăiește, pentru a fi în măsură să ofere un model viu de conduită și de măiestrie pedagogică dicipolilor săi [1].

Aceste motive ne-au determinat să propunem niște recomandări cu caracter practic pentru:

- *Managerii instituției de învățământ:*
 - crearea mecanismelor de motivare a cadrelor didactice pentru formarea profesională continuă;
 - organizarea permanentă și la necesități a activităților de identificare a nevoilor personale și instituționale în formarea profesională continuă a cadrelor didactice;



- informarea cadrelor didactice privind opțiuni de realizare a strategiilor de formare continuă la nivel național și județean;
- organizarea monitorizării impactului cursurilor de formare profesională continuă la nivel de instituție;
- sensibilizarea autorităților locale pentru investiții în dotarea materială și financiară a formării profesionale continuă.
- *Cadre didactice:*
 - identificarea permanentă a nevoilor personale în formarea profesională continuă;
 - stabilirea traiectoriei proprii în formarea profesională continuă prin alegerea programelor ce corespund nevoilor proprii și celor instituționale în formarea continuă;
 - axarea pe autoformare și autoevaluare în vederea realizării nevoilor proprii în formarea continuă;
 - valorificarea conștientă în practica educațională a achizițiilor didactice noi dobândite în procesul de formare continuă.

Formarea continuă garantează actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și de exigențele privind adaptarea competențelor cadrelor didactice la schimbările din procesele de educație [7].

Conștientizăm că formarea cadrelor didactice trebuie considerată și evaluată ca o investiție ce poate aduce un beneficiu major pentru instituțiile educaționale și pentru întreaga comunitate. Interferența și legăturile între nevoile de profesionalizare și eficiența actului educativ s-au evidențiat de-a lungul timpului, iar relevanța acestora poate fi valorificată conform necesităților interne ale formării profesionale și ale nevoilor de dezvoltare personală și profesională anume în faza de proiectare a acesteia.

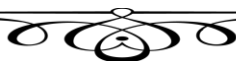
Considerăm că la debutul în cariera didactică, prin participarea profesorilor debutanți la un program de formare structurat, care cuprinde formare continuă directă, colaborativă, dialoguri profesionale, interasistențe sub îndrumarea unui mentor, se vor produce schimbări pozitive semnificative în prestația didactică a acestora și a copiilor cu care lucrează.

Sprijinirea cadrelor didactice aflate la debut, motivarea creionării unui plan de carieră și susținerea pentru construirea faptică a acestuia devin ținte strategice ale planului de dezvoltare instituțională pentru un bun management instituțional [5].

Formarea cadrelor didactice trebuie să constituie o prioritate a sistemului educațional modern. Reformarea sistemului de formare inițială și continuă nu constituie un scop în sine, ci este o premisă pentru realizarea unei misiuni esențiale – construirea unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice din Republica Moldova.

Referințe bibliografice:

1. CERGUȚA, L. *Elemente metodice de promovare a mentoratului în ÎPT*. Online. Disponibil: <https://www.ceef.md/upload/catedre/Elemente%20metodice%20de%20promovare%20a%20mentoratului%20C3%AEn%20C3%8EPT.pdf> [accesat 2024-04-10].
2. CHIRIMBU, S. C. *Cariera didactică: dezvoltare personală, performanță și success*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/175695 [accesat 2024-03-18].



3. GOGOI, E. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/64-68_50.pdf [accesat 2024-04-04].
4. GORAȘ, M. *Formarea cadrelor didactice debutante în contextul educației pentru sănătate – premisă pentru adaptarea profesională*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/76-80_32.pdf [accesat 2024-03-24].
5. NEGREA, V. *Valorificarea mentoratului în comunitatea care învață*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/79-86_29.pdf [accesat 2024-03-18].
6. PERETEATCU, M. *Managementul dezvoltării profesionale a educatorilor din perspectiva calității practicilor educaționale*. Online. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5982/1/Pereteatcu_Managementul_dezvoltarii.pdf [accesat 2024-04-12].
7. POPEL, C. *Formarea profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/183-193_0.pdf [accesat 2024-03-19].
8. ZEAMĂ, J. *Formarea profesională a cadrului didactic din educația timpurie din perspectiva aplicării Standardelor școlii prietenoase copilului*. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/43-45_39.pdf [accesat 2024-03-14].

CZU 371.14:004

**DEZVOLTARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ – DEZIDERAT FUNDAMENTAL ÎN
ASIGURAREA UNUI PROCES EDUCAȚIONAL DE CALITATE
CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT – FUNDAMENTALLY DESIRED IN
ENSURING A QUALITY EDUCATIONAL PROCESS**

**Andriana CERNEI, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
directoare, profesoară de matematică și informatică, grad didactic doi,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Văratîc”, Văratîc, Rîșcani, Republica Moldova**

Rezumat: Într-o lume dinamică, toți profesorii au nevoie de o gamă largă de competențe pentru a se adapta și a presta servicii de calitate într-un domeniu aflat în rapidă schimbare – în educație, prioritate fiind competențele digitale ale cadrelor didactice în contextele: globalizării, aprobării cadrului de competențe digitale ale cadrelor didactice din educație DigCompEdu și a digitalizării tuturor sectoarelor vieții sociale, economice, culturale și educaționale de astăzi. Articolul de față propune un rezumat al activităților realizate cu profesorii în vederea formării și dezvoltării competențelor digitale.

Cuvinte-cheie: competențe digitale, instrumente Web, Socrative, Symbaloo, Gmail, TIC, suport de curs

Abstract: In a dynamic world, all teachers need a wide range of skills in order to provide quality services - a rapidly changing field - in education, priority being digital skills of teaching staff in the context of: globalization, the approval of the DigCompEdu education teachers' digital skills framework and the digitization of all sectors of social, economic and educational life today. This article proposes a summary of the activities carried out with teachers in order to train and develop digital skills.

Keywords: digital skills, Web tools, Socrative, Symbaloo, Gmail, ICT, course support

Introducere. Forța motrică a secolului XXI o reprezintă capitalul intelectual al societății. Progresul politic, social și economic din acest mileniu depinde în mare măsură de potențialul intelectual al generațiilor viitoare. Prin urmare, nu trebuie să fim reticenti la ceea ce învață elevii, cum anume învață și în ce mod investesc profesorii în competențele elevilor.

Urgența formării și dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice, în particular a *competențelor digitale*, este dictată de documentele de politici educaționale atât internaționale cât și naționale:



- *Recomandarea 2006/962/CE* privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, adoptată în anul 2006 de către, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene, conform căreia una dintre cele 8 competențe cheie care sunt fundamentale pentru fiecare persoană în cadrul unei societăți bazate pe cunoaștere, este (4) *competența digitală*: utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare [6];
- Conform *Standardelor de Competență Profesională ale cadrelor didactice*, domeniul de competență proces educațional, pct. 3.4.2., cadrele didactice sunt obligate să integreze în procesul didactic resursele educaționale adecvate, *inclusiv mijloacele oferite de tehnologi informației și a comunicațiilor*, media etc., în concordanță cu nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil/elev [7, p. 7];
- *Cadrul de competențe digitale ale cadrelor didactice din educație*, DigCompEdu aprobat prin ord. ministrului MEC nr. 1110 la 04.09.2023 [1];
- *Codul Educației al Republicii Moldova* stipulează conform art. 11 (2), că educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie:
 - (d) competențe în matematică, științe și tehnologie;
 - (e) competențe digitale [3];
- Conform *Curriculum-ului la disciplina Informatica*, valoarea formativă a disciplinei constă în formarea deprinderilor practice de utilizare a mijloacelor digitale pentru prelucrarea informației, care vor avea ca rezultat competențe digitale [4, p. 2].

Competența digitală urmează să fie formată la elevi încă până la absolvirea liceului, un rol central în formarea acestei competențe avândul anume cadrul didactic. În acest sens cadrul didactic este pus în situația de a fi autodidact sau de a apela la un ajutor din exterior.

Competențele digitale ale cadrelor didactice – de la viziune la acțiune.

Potrivit cercetărilor de la Joint Research Center al UE, *competențele digitale* pot fi „măsurate” folosind deconstrucția competenței digitale, care înglobează 5 mari arii de competență:

- alfabetizare informațională și de date;
- comunicare și colaborare;
- crearea de conținut digital;
- siguranță;
- rezolvarea problemelor.

Continuând ideea anterioară, propunem un suport de curs, util pentru formarea și dezvoltarea graduală a competențelor digitale ale cadrelor didactice – *competențe care facilitează utilizare cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare* – folosind ariile de competență detaliate anterior.

Provenit din engleză „digital content” – *conținut digital* va fi – orice tip de informație în format electronic, care trece prin procesele prezentate în Figura 1, dacă acesta este creat de noi.



Fig. 1. Procesele caracteristice creării conținutului digital

Tot la conținut digital se referă informațiile disponibile în rețeaua Internet (sau alte rețele), care utilizatorii le accesează: pagini web, imagini, muzică, documente audio și video, cărți, drivere și softuri, precum și materiale de referință pentru instruire și educare.

În urma analizei unui eșantion de 62 de cadre didactice (Figura 2) s-a identificat că acestea nu folosesc instrumentele web în activitatea la clasă, iar cel mai des utilizează poșta electronică și filmulețele educative, adică se atribuie la categoria de utilizatori de bază.

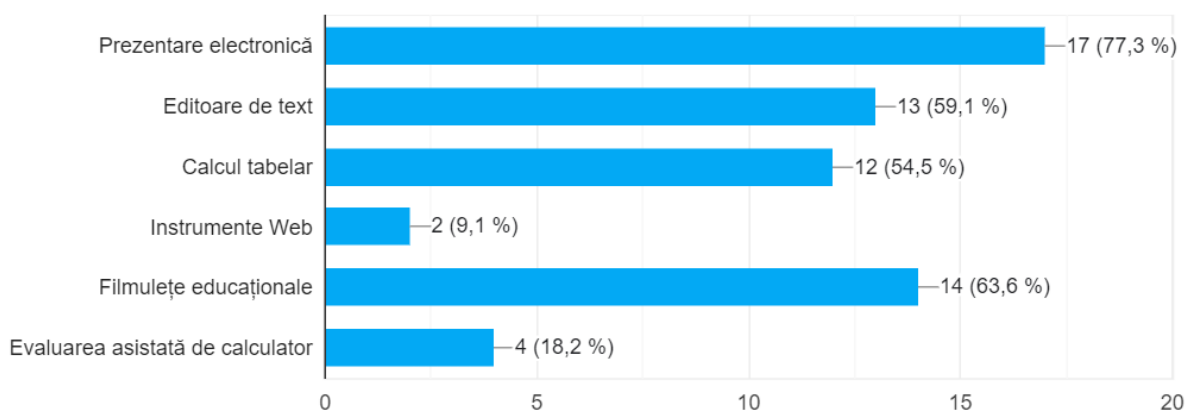
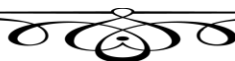


Fig. 2. Ce utilizați cel mai des în activitatea didactică?

În acest sens se va considera *utilizator de bază* profesorul care: poate realiza și edita conținut simplu în formate simple (cum ar fi un document Word, Excel sau o prezentare PowerPoint), poate prelua informația dintr-un tutorial ca să creeze un conținut digital, adică tot cu ajutor, poate identifica reguli simple de copyright pentru un conținut sau i instrucțiuni simple de HTML. Dacă poți, ești tot utilizator de bază.



Cei *avansați* știu să folosească mai multe programe de creare de conținut, să îl aleagă pe cel mai util într-o situație și să creeze conținut original (de ex., cei care fac afișe pentru evenimente). Ei pot și să programeze situații mai complexe și să aleagă regulile potrivite de copyright pentru conținutul pe care-l creează ei.

Societatea noastră se află într-o continuă schimbare, modernizare, motiv pentru care apar modificări considerabile și în sistemul instructiv-educativ. Crearea de conținut digital reprezintă o parte indispensabilă a procesului de învățământ, mai ales după pandemia COVID-19, fiind un element deosebit de important atât în asigurarea calității educației, cât și în măsurarea eficacității și eficienței acesteia.

Pentru diversificarea și îmbunătățirea procesului de elaborare a conținuturilor digitale sunt utilizate dispozitivele de calcul și tehnologiile informaționale, diferite instrumente Web 2.0, sau aplicații.

În vederea ameliorării situației identificate și pentru formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice a fost elaborat suportul de curs: „*TIC – element metodologic de integrare curriculară în vederea realizării unui demers didactic interactiv*” [2], care a fost prezentat sub formă de sesiuni de formare continuă a cadrelor didactice în cadrul mai multor evenimente:

- Consilii Profesorale și Metodice din I.P. Liceul Teoretic Văratc, s. Văratc, Rîșcani;
- Activități de dezvoltare a măiestriei pedagogice din IET Nucușor, s. Văratc, Rîșcani;
- Întunirile metodice Raionale la Informatică 30 noiembrie 2023 și la Matematică 29 martie 2024;
- Cursurile de formare profesională continuă online 02.04.2024 – 13.04.2024 *Excelență digitală în educație* în cadrul AO Inovație în Educație de Performanță (vezi Tabelul 1);
- Cursurile de formare profesională continuă online 26.12.2023 – 03.01.2024 *Inovare în predare: metode TIC pentru demersuri didactice interactive* în cadrul AO Inovație în Educație de Performanță – coordonat de subsemnata (vezi Tabelul 2);
- Participarea cu comunicări la teme ce țin de TIC în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale [5].

Tabelul 1. Curs de formare profesională continuă online 02.04.2024 – 13.04.2024 „Excelență digitală în educație” în cadrul AO Inovație în Educație de Performanță

03.04.2024		
15:00	CAZACIOC Nadejda , doctorandă, cercetător științific	Importanța tehnologiilor digitale inovative în procesul educațional
17:00	CERNEI Andriana , doctorandă, pr. de mat. și informatică, director I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	Accente digitale în valorificarea la clasă a celor 4C: o nouă viziune în educația mondială.
	BALANICI Olga , doctorandă, IP Colegiul Politehnic din Bălți, profesoara la discipline de specialitate în domeniul TIC, grad didactic superior	Integrarea instrumentelor digitale inovatoare pentru un proces educațional adaptativ și interactiv

**Tabelul 2. Curs de formare profesională continuă online 26.12.2023 – 03.01.2024
„Inovare în predare: metode TIC pentru demersuri didactice interactive”**

26.12.2023		
De la 15.00	Coropceanu Eduard, doctor, profesor universitar	Perspective educaționale în secolul XXI
	Cernei Andriana, doctorandă, pr. de mat. și informatică, director I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	DigCompEdu - Ce? Unde? Când?
	Vacarciuc Valentina, profesor de matematică L.T "Miguel de Cervantes Saavedra". grad didactic Unu	Predarea matematicii – între tradiție și inovație
28.12.2023		
De la 15.00	Cazacioc Nadejda, doctorandă, cercetător științific, profesor de chimie	Instrumente WEB 2 pentru realizarea demersului didactic interactiv
	Hariton Ludmila IP Gimnaziul nr.31, mun. Chișinău, grad didactic unu	Resurse educaționale digitale — sursă esențială de dezvoltare a elevilor din învățământul primar
	Cernei Andriana, doctorandă, profesor de matematică și informatică, director I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	Gmail – aliat de încredere în gestionarea activității profesionale
29.10.2023		
De la 15.00	Vatavu Iustina, profesor de matematică, I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	Optimizarea procesului de evaluare prin implementarea mijloacelor TIC
	Cernei Andriana, doctorandă, profesor de matematică și informatică, director I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	Evaluarea asistată de calculator. Instrumentul SOCRATIVE
	Ieșeanu Dumitru, doctorand, profesor de fizică la IP Liceul Teoretic Mihai Eminescu Cahul	Inovarea procesului educațional prin metoda Jocului Didactic online
02.01.2024		
De la 15.00	Proca Agnesea, doctorandă, profesor de biologie, chimie, grad didactic Doi	Demersuri didactice interactive la biologie și chimie
	Șeremet Ileana Simona, doctorandă, profesor de geografie, engleză, grad didactic Doi	Valorificarea instrumentelor TIC în cadrul orelor de geografie
	Cernei Andriana, doctorandă, profesor de matematică și informatică, director I.P.L.T. Varatic, Rîșcani	Symbaloo – organizarea virtuală a activităților profesionale
03.01.2024		
De la 15.00	Prezentarea produselor finale ale cursului	

Concluzii generale. Formarea profesională continuă, în particular competențele digitale reprezintă vectorul competențelor profesionale ale cadru didactic. De competențele profesionale, în special cele digitale ale cadrelor didactice, în contextul erei digitale depinde calitatea procesului de instruire. Alte avantaje ale formării continue ale cadrelor didactice, latura competențe digitale, ar fi: elevii apreciază mai mult materialele didactice digitale vizuale, cum ar fi: videoclipuri scurte, imagini grafice relevante și de calitate înaltă, teste elaborate folosind TIC; procesul de evaluare online pune la dispoziție opțiuni de verificare automată a răspunsurilor, dar necesită și feedback din partea profesorului; instrumentele digitale oferă oportunitatea de a folosi diverse materiale digitale, astfel încât fiecare elev are posibilitatea să studieze în funcție de ritmul și capacitățile sale.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul de competențe digitale ale cadrelor didactice din educație.* Online. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_competente_digcompedu_compressed_1.pdf [accesat 2024-04-14].



2. CERNEI, A. *Suport metodologic de formare a competențelor digitale ale cadrelor didactice*. Online. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/677995644/TIC-element-metodologic-de-integrare-curricular%C4%83-in-realizarea-unui-demers-didactic-interactiv> [accesat 2024-04-14].
3. Codul educației al Republicii Moldova. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. Online. 2014, nr. 319-324 Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138940&lang=ro# [accesat 2024-04-15].
4. *Curriculumul național la disciplina școlară „Informatica”, clasele X-XII*. Online. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf [accesat 2024-04-15].
5. Online. Disponibil: https://www.facebook.com/adriana.cernei1991?locale=ro_RO [accesat 2024-04-16].
6. *Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Online. Disponibil: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090> [accesat 2024-04-16].
7. *Standarde de competență ale cadrelor didactice*. Online. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf [accesat 2024-04-16].

CZU 371.14:373.2(478)

CERINȚE NORMATIVE ÎN EVOLUȚIA PERMANENTĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

NORMATIVE REQUIREMENTS IN THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS

**Ana CIUBOTARU, directoare,
Instituția de Educație Timpurie „Lăcrimioara”, Vărvăreuca, Florești,
Republica Moldova**

Rezumat: Educația adulților și formarea continuă devin esențiale, contribuind la adaptarea rapidă a cadrelor didactice la noile tehnologii și metode pedagogice. Educația permanentă oferă oportunități pentru dezvoltarea profesională, contribuind la îmbunătățirea performanțelor și crearea unui mediu de învățare dinamic. În Republica Moldova, activitatea profesională și formarea continuă a cadrelor didactice sunt reglementate de diverse documente normative, precum Codul educației și Standardele de competență profesională naționale pentru cadrele didactice din instituția de educație timpurie. Formarea continuă a adulților include atât educația generală, cât și formarea profesională continuă, iar statul garantează accesul la competențe digitale de bază. Standardele de competență profesională naționale pentru cadrele didactice din instituția de educație timpurie oferă un cadru de referință pentru autoevaluare și dezvoltare continuă, facilitând identificarea punctelor tari și a ariilor ce necesită îmbunătățiri. Formarea continuă a personalului didactic din învățământul preșcolar este asigurată printr-un sistem bine structurat, menținut la nivel național pentru a respecta standardele de calitate.

Cuvinte-cheie: educație permanentă, educația adulților, formare continuă a cadrelor didactice

Abstract: Adult education and continuous training are becoming essential, contributing to the rapid adaptation of teachers to new technologies and pedagogical methods. Lifelong education offers opportunities for professional development, helping to improve performance and create a dynamic learning environment. In the Republic of Moldova, professional activities and continuous training of teachers are regulated by various normative documents, such as the Education Code and the National Professional Competence Standards for early childhood education teachers. Continuous adult education includes both general education and continuous professional training, with the state guaranteeing access to basic digital skills. The National Professional Competence Standards for early childhood education teachers provide a reference framework for self-evaluation and continuous development, facilitating the identification of strengths and areas that need improvement. The continuous training of preschool teaching staff is ensured through a well-structured system, maintained at the national level to meet quality standards.

Keywords: lifelong education, adult education, continuous teacher training



Într-o societate bazată pe schimbare, educația adulților și, implicit, formarea continuă apare ca o necesitate. Principiile educației permanente devin linii orientative pentru acțiune educativă în general, iar educația adulților constituie un segment al cărui accesare nu poate fi considerată un element neprioritar.

Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrale în contextul mai larg al educației permanente. *Paul Lengard* vedea educație permanentă ca o acțiune în stare să favorizeze crearea structurilor și a modelelor care să ajute ființa umană, în tot cursul existenței sale, la Progresul continuu, de pregătire și Dezvoltare; să pregătească individul pentru că acesta să devină cât mai mult propriul subiect și propriul unui instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire [4].

Există mai multe argumente care susțin valorificarea educației permanente în contextul evoluției profesionale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar:

- Educația permanentă oferă cadrelor didactice oportunități de a-și dezvolta și îmbunătăți continuu competențele și cunoștințele, învățând noi abordări și tehnologii în pedagogie. Acest lucru poate ajuta la creșterea performanței și la promovarea unui mediu de învățare dinamic și inovativ în școlile primare;
- Învățământul este un domeniu în continua schimbare, cu noile tehnologii și metode de predare care apar în mod constant. Educația permanentă poate ajuta cadrele didactice să se adapteze mai rapid la aceste schimbări, să învețe noile tehnologii și să-și adapteze metodele de predare în funcție de nevoile copiilor.

De asemenea și *Jessup* afirmă că educația permanentă „este o stare, o calitate a societății care se manifestă ea însăși în atitudini, în relații și în organizarea socială” [7].

Ca semnificație strategică, educația permanentă poate fi definită la nivel funcțional-structural-operațional, prin care se evidențiază [Apud 1]:

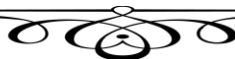
- scopul său final: a menține și a îmbunătăți calitatea vieții;
- caracterul său universal (reprezintă democratizarea educației) și dinamic (permite adaptarea materialelor și a mijloacelor de învățare la noile condiții impuse de dezvoltare);
- sensul său managerial (educația permanentă este un principiu organizator pentru toate tipurile de educație).

Reglementarea activității profesionale în Republica Moldova se realizează în temeiul următoarelor documente normativ-reglatorii:

- Codul Muncii;
- Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova;
- Standardul ocupațional, validat de piața muncii, conform rigorilor stabilite, pentru nivelurile de calificare 3-7 CNCRM;
- Standardul de competențe;
- Fișa postului, etc.

Reglementarea activităților de formare profesională inițială și învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în temeiul următoarelor documente normativ-reglatorii [2]:

- Codul educației, nr. 152/ 2014;
- Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor;



- Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar;
- Nomenclatorul specialităților științifice;
- Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților;
- Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova;
- Standardelor de calificare, aprobate prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării;
- Standarde de formare continuă a cadrelor didactice;
- Programelor de studii/ de formare profesională acreditate sau autorizate provizoriu.

Există o serie de cerințe normative și de reglementare care trebuie respectate pentru a asigura dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, în conformitate cu legislația națională și politicile și standardele internaționale în domeniul educației. Aceste cerințe pot varia în funcție de țară sau regiune, dar în general includ următoarele aspecte:

- *Certificarea profesională:* Cadrele didactice trebuie să obțină o certificare profesională pentru a putea preda într-un anumit domeniu. Această certificare poate fi emisă de Ministerul Educației sau de o organizație profesională relevantă;
- *Formarea continuă:* Cadrele didactice trebuie să participe la programe de formare continuă pentru a-și menține și actualiza competențele și cunoștințele în domeniul lor de specialitate. Aceste programe pot fi organizate de instituțiile de învățământ, organizații profesionale sau alte entități relevante;
- *Evaluarea performanței:* Cadrele didactice trebuie evaluate periodic pentru a se asigura că își îndeplinesc sarcinile și responsabilitățile eficient și că își mențin standardele profesionale. Aceste evaluări pot fi realizate de directorul școlii, colegi sau organizații profesionale;
- *Respectarea standardelor profesionale:* Cadrele didactice trebuie să respecte standardele profesionale și etice în domeniul lor de specialitate. Aceste standarde includ deontologia profesională, practicile didactice și comportamentul etic în raport cu elevii, colegii și comunitatea.

Politica în domeniul educației este orientată spre asigurarea calității pregătirii profesionale, iar personalul didactic are misiunea de a asigura respectarea standardelor educaționale de stat.

În *Codul educației al Republicii Moldova* Art. 3, *formare continuă a adulților* - componentă a învățării pe tot parcursul vieții, care asigură accesul continuu la știință, informație, cultură, în vederea adaptării flexibile a individului la noile realități socioeconomice în permanentă schimbare și în scopul dezvoltării competențelor necesare pentru activitatea profesională și social.

În *Capitolul II. Formarea continuă a adulților, Articolul 126*. Organizarea formării continue a adulților, se menționează ce include formarea continuă și în *Articolul 127* despre finanțarea formării continue a adulților.

Articolul 126. Organizarea formării continue a adulților

(1) Formarea continuă a adulților include:



a) educația generală, prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic;

b) formarea profesională continuă, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective.

(2) Statul garantează adulților formarea competențelor digitale de bază, în condițiile stabilite de Ministerul Educației și Cercetării.

(3) Formarea continuă a adulților se realizează în conformitate cu Regulamentul de formare continuă a adulților, aprobat de Guvern.

(4) Formele de organizare a formării continue a adulților sunt:

a) cu frecvență;

b) cu frecvență redusă;

c) la distanță.

Articolul 127. Finanțarea formării continue a adulților

Formarea continuă a adulților se finanțează din mijloace achitate de persoane fizice și juridice, din mijloace ale asociațiilor profesionale și ale patronatelor, din sponsorizări, donații, taxe pentru studii, contribuții personale, fonduri externe (proiecte) și din alte surse legale [6].

Standardele de competență profesională profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituția de educație timpurie prezintă un sistem de referință important pentru evaluarea/autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Standardele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Standardele se referă la funcțiile didactice prevăzute în art. 53, p. 3-6 ale *Codului Educației din RM*.

Fiecare educator, cunoaște aceste standarde, poate reflecta asupra propriei sale pregătiri și practici psihopedagogice, poate să se 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 carierei ar trebui să se concentreze în carieră, își pot proiecta un plan de dezvoltare profesională în baza cercetării să opteze pentru diverse forme de perfecționare: consultare de materiale de specialitate, cursuri de formare continuă și perfecționare, schimburi de experiență, participare la conferințe tematice etc.

Preocuparea pentru îmbunătățirea practicii și pregătirea psihopedagogice în condițiile constante a profesiei didactice, iar standardele profesionale un instrument de sprijin în creșterea calității serviciului educațional. Pentru a îndeplini cerințele de bază, cadrul didactic trebuie să aibă studii pedagogice și să demonstreze cunoștințe solide în domeniul psihopedagogiei, precum și în aria sa de specializare pedagogică. De asemenea, este esențial să cunoască copiii și particularitățile acestora, asigurând accesibilitatea conținuturilor și aplicarea unor strategii de predare-învățare-evaluare individualizate și diferențiate. Cadrele didactice din învățământul preșcolar trebuie să



demonstreze competențe în realizarea curriculumului și respectarea actelor normative în vigoare, pentru a proiecta un demers educațional de calitate. Este important să promoveze incluziunea și egalitatea de șanse în organizarea procesului educațional, să comunice eficient cu familiile copiilor și membrii comunității și să își asume responsabilitatea pentru îmbunătățirea predării și dezvoltarea profesională continuă. Cunoscând standardele profesionale, fiecare cadru didactic va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și ariile care necesită îmbunătățiri constante pentru dezvoltarea sa profesională.

Standardele constituie un cadru de referință pentru *dezvoltarea continuă* a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate. De asemenea, standardele sunt repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră [3, p. 3].

Formare continuă personalului didactic din învățământul preșcolar se realizează printr-un sistem de instituții, organizații și structuri ale acestora, între care se stabilesc relații ierarhice și relații funcționale menite să asigure coerență, compatibilitatea și respectarea standardelor de calitate în proiectarea, realizarea și evaluarea programelor de formare continuă la nivel național [4].

În *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* se regăsește perspectiva psihologică și pedagogică promovată prin standardele de învățare și dezvoltare timpurie. Dorim un copil sănătos, activ, dornic de cunoaștere, independent, creativ, cu inițiativă, asertiv, capabil să stabilească interacțiuni sociale cu copii și adulți, să se exprime liber, să știe să coopereze, să gândească critic și creativ, să știe să aleagă, să fie responsabil etc.? Pentru aceasta cadrul didactic trebuie să dețină anumite competențe care să facă posibilă această devenire a copilului. Aceste competențe vizează:

- un anumit mod global de a privi copilul, dezvoltarea lui și educația timpurie, respectând unicitatea și drepturile copilului, precum și importanța crucială pe care o are perioada timpurie în devenirea lui;
- competențe ce vizează planificarea învățării: ce obiective educaționale se vor urmări și pentru ce perioadă, cum se va asigura integrarea domeniilor de dezvoltare prin planificarea activităților, etc.;
- competențe ce vizează organizarea învățării: ce strategii de învățare vor fi utilizate și cum se va organiza mediul de învățare pentru a răspunde cerințelor de vârstă, de grup și individuale ale copiilor;
- competențe ce vizează evaluarea învățării: cum va fi utilizată observarea copiilor, ce strategii de evaluare vor fi utilizate pentru a înregistra progresul real al copiilor în toate domeniile dezvoltării;
- competențe privind dezvoltarea profesională: participarea la cursuri de formare și perfecționare pentru îmbunătățirea practicii didactice, autoreflexia și autoevaluarea;



- competențe privind parteneriatul cu familia: cunoașterea familiei, informarea și comunicarea cu familia, implicarea familiei în activitățile grădiniței, luarea de decizii în comun cu familia, etc.

Toate aceste competențe sunt necesare pentru ca educatorul să fie capabil să ofere copiilor în contextul instituției de educație timpurie condițiile optime pentru învățarea și dezvoltarea lor deplină.

În planul formării cadrelor didactice se urmărește, cu precădere:

- îmbunătățirea calității și capacității de învățare prin mutarea accentului de la achiziții de cunoștințe performare și dezvoltare de competențe;
- natura formării – orientată spre practica reflexivă și universalizarea cadrelor didactice;
- dezvoltarea cooperării dintre cadrele didactice în cadrul programelor de formare, favorizarea energiei centrării întreprinse în colaborare;
- dezvoltarea unui corp de cunoștințe proprii praxiologiei pedagogice, abilitarea cu lucrul în echipă;
- formarea pentru folosirea metodelor și experiențelor științifice [5, pp. 9-10].

Formele de formare profesională continuă sunt [1]: cursuri organizate de angajatori în cadrul unității proprii sau de instituțiile specializate în formarea profesională; cursuri și programe de formare sau recalificare, stagii și specializări în unități din țară sau din străinătate; seminare, conferințe, mese rotunde, ateliere, training-uri; cursuri de formare continuă la distanță; alte forme prevăzute de acte normative reglatoare.

În concluzie, evoluția permanentă a cadrelor didactice este esențială pentru a se asigura că copiii beneficiază de o educație de calitate și actualizată, iar respectarea cerințelor normative și de reglementare este vitală pentru a se menține standardele profesionale și etice în domeniul educației timpurii. În general, activitățile cadrelor didactice din învățământul preșcolar sunt variate și complexe și necesită o dedicare deplină și o pasiune pentru educație. Cadrele didactice din învățământul preșcolar au un rol esențial în dezvoltarea copiilor la nivel cognitiv, social și emoțional și trebuie să își dedice timpul și resursele pentru a asigura un mediu de învățare adecvat și pozitiv pentru fiecare copil în parte.

Referințe bibliografice:

1. DAVE, R. H. (coord.) *Fundamentele educației permanente*. București: Didactică și Pedagogică, 1991. 429 p. ISBN 973-30-1645-4.
2. *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*. Materialele Conferinței științifico-practice Internaționale. Chișinău, 15-16 mai 2008. Chișinău, 2008, 264 p. ISBN 978-9975-921-65-7.
3. RAILEAN, E. Contribuții epistemologice la cultura planetară a profesorului inovator. In: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*: International Scientific Symposium, Chișinău, 16th-17th of May 2013. Chișinău, 2013, pp. 114-117.
4. SACALIUC, N. *Andragogia*. Suport de curs. Bălți, 2008. 168 p.
5. *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Online. Disponibil: https://www.academia.edu/10242824/STANDARDE_PROFESIONALE_NA%C5%A2IONALALE [accesat 2024-04-20].
6. ȘERBĂNESCU, L.; M. BOCOȘ și I. LOJA. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Iași: Polirom, 2020. 276 p. ISBN 978-973-46-8245-4.
7. VĂIDEANU, G. *Educația la frontieră dintre milenii*. București: Politica, 1988. 327 p.

**REGLEMENTAREA COMPORTAMENTULUI PERSOANELOR IMPLICATE ÎN
PROCESUL DE TRANSPORTARE A ELEVILOR
REGULATION OF THE BEHAVIOR OF INDIVIDUALS INVOLVED IN THE STUDENT
TRANSPORTATION PROCESS**

Ana **Ana** *DAICU, lector universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Vasile* **Vasile** *ONCEANU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Centrul Național de Educație Rutieră, Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: În articol este examinată importanța cunoașterii și respectării regulilor ce țin de transportarea organizată a elevilor cu autobuzele școlare cât și cu autobuzele agenților transportatori, reguli prescrise de Regulamentul circulației rutiere și Regulamentul cu privire la transportarea elevilor. Este menționată semnificația și importanța primordială a responsabilității, în desfășurarea acestui proces, a persoanei desemnate pentru însoțirea elevilor în autobuz și conducătorului autobuzului, întrucât aceștia sunt implicați direct în proces, astfel că dânsii au obligația să cunoască perfect și să respecte în tocmai regulile prescrise, precum și să le impună elevilor comportamentul corespunzător în timpul transportării.

Cuvinte-cheie: proces de transportare a elevilor, cultură de comportament; responsabilitate; persoană însoțitoare, siguranță rutieră

Abstract: The article examines the importance of knowing and respecting the rules related to the organized transportation of students with school buses as well as with the buses of transport agents. The rules are prescribed by the Road Traffic Regulation and the Regulations regarding the transportation of students. The significance and primary importance, the person designated to accompany the students on the bus and the bus driver, as they are directly involved in the process, is to carry out this process. They have the obligation to know and to follow exactly the prescribed rules, as well as to impose on the students the appropriate behavior during transportation.

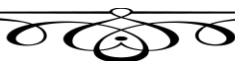
Keywords: process of transporting students, behavior culture; responsibility; accompanying person, road safety

Introducere. În ultimii ani sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop modernizarea și democratizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, dezvoltarea armonioasă, formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții.

Prin urmare, pentru a fi posibilă realizarea acestor deziderate, garanta accesul copiilor la studiile de calitate, deoarece instituții respective de învățământ nu sunt în toate localitățile, mai cu seamă în cele rurale, a apărut problema transportării copiilor cu autobuzele școlare, precum și cu unitățile de transport folosite prin contract cu agenții transportatori.

Pentru garantarea siguranței de transportare a elevilor a fost elaborat și aprobat în 2014 Regulamentul cu privire la transportarea elevilor, care ulterior în 2019 și 2023 a suportat unele modificări și completări. Astfel, pentru garantarea siguranței de transportare a elevilor se impune cunoașterea și respectarea acestor reguli de către toți cei implicați în proces.

De menționat, transportarea cu autobuzul în grup a copiilor reprezintă un proces organizat, fie că acesta are loc în cazul transportării de la locul de domiciliu spre școală



sau de la școală spre domiciliu. În același rând, ca proces organizat de transportare în grup se consideră și cazul în care școala sau părinții organizează în mod independent o excursie sau alt eveniment pentru copiii lor. Indiferent de scopul de transportare a copiilor organizatorii împreună cu agentul transportator trebuie să respecte regulile de transportare organizată a copiilor.

Desfășurarea procesului privind transportarea elevilor. Pentru efectuarea transportului în grup a copiilor trebuie să se respecte anumite exigențe.

Așadar, ce ține de starea tehnică a autobuzului aceasta trebuie să corespundă normelor tehnice de exploatare, fiind dotat în conformitate cu condițiilor tehnice pentru admiterea în circulație, prevăzute de Regulamentul circulației rutiere (RCR), astfel: autobuzul sistematic trebuie supus inspecției tehnice periodice, fapt confirmat prin ecusonul imprimat pe raportul de inspecție tehnică periodică; dotat cu centurile respective de siguranță; camerele video de înregistrare a deplasării și spațiului din salonul autobuzului; sistemul de blocare a deplasării în cazul în care ușile nu sunt închise totalmente sau închise parțial; oglinzile retrovizoare cu unghi mare de vizibilitate; trusa medicală; două stingătoare de incendiu, cu un volum mai mare de 2/– unul fiind fixat în cabina conducătorului, iar celălalt în salon; triunghiul de presemnalizare sau lanterna portativă cu lumină de culoare roșie intermitentă; cu cel puțin două pene pentru asigurarea staționării în cazul în care masa maximă autorizată a acestuia depășește 5000 kg. Autobuzul trebuie să fie semnalizat cu semnul distinctiv 6 „Copii”, anexa nr. 6 RCR și în timpul deplasării pe timp de zi să aibă pusă în funcțiune în faruri lumina de întâlnire, p. 34, subp. 3), litera d) RCR [3]. Respectarea acestor exigențe sigur va contribui la garantarea siguranței de transportare a copiilor.



Fig. 1. Semnalizarea autobuzului, impusă de RCR, în timpul îmbarcării/debarcării elevilor

La transportarea elevilor pot fi admiși doar conducătorii de autobuze ce posedă categoria „D”, cu o vechime în muncă nu mai mică de 5 ani și care în ultimii 3 ani nu au admis abateri grave de la Regulamentul circulației rutiere (fapt dovedit prin cazierul contravențional), verificat medical confirmat prin adeverința medicală valabilă a conducătorilor de vehicule F 083/e.

În procesul de transportare a elevilor conducătorului autobuzului, i se interzice: să circule cu o viteză mai mare de 60 km/oră (în localități – mai mare de 40 km/oră); să fumeze; să utilizeze aparate audio și video; să iasă din vehicul până nu s-a finalizat îmbarcarea sau debarcarea tuturor elevilor; să utilizeze telefonul mobil fără accesoriile speciale care-i permit utilizarea acestuia fără mâini; să schimbe traseul/itinerarul doar



dacă acesta este aprobat în modul corespunzător; să transporte marfă, bagaje sau echipamente, altele decât bagajele personale ale elevilor; să admită prezența în salonul vehiculului a substanțelor mirositoare, inflamabile, buteliilor de aragaz, oxigen sau alte gaze, butoaielor cu carbid, materialelor explozibile, produselor caustice și acide, altor materiale sau obiecte care, prin format ori dimensiune pot produce daune, vătămări corporale sau, prin natura materialului, pot murdări pasagerii, ori alte obiecte, precum și mărfuri interzise la transportul public de călători; să părăsească vehiculul în cazul în care în el sunt elevii, cu excepția cazurilor în care acest lucru este necesar și doar cu condiția că a luat toate măsurile necesare pentru a evita mișcarea necontrolată a acestuia sau utilizarea lui de către elevi; să poarte, în timpul transportării, discuții cu alte persoane, să permită accesul altor persoane în cabina șoferului (dacă este), să consume alimente sau băuturi.

Conducătorul autobuzului de transport elevi este obligat să respecte cu strictețe *Regulamentul circulației rutiere*, să pornească și să oprească lent, să respecte distanța, să nu frâneze brusc decât în cazurile urgente impuse de situația rutieră. La sfârșitul călătoriei, conducătorul autobuzului este obligat să inspecteze interiorul vehiculului. În caz de depistare a obiectelor personale ale elevilor, le transmite însoțitorului. Conducătorul autobuzului de transport elevi în timpul îmbarcării/debarcării elevilor trebuie să pună în funcțiune avertizorul de avarie.

În caz de încălcare a prevederilor *Regulamentului cu privire la transportarea elevilor*, conducătorul autobuzului este pasibil de răspundere disciplinară, care, în funcție de frecvența și gravitatea abaterilor, poate conduce la rezilierea contractului de muncă.

Mecanicul auto este responsabil de:

- efectuarea instructajelor specifice a conducătorilor auto asociate cu locul de muncă;
- verificarea zilnică a stării tehnice a autobuzului, asigurarea funcționalității continue a acestuia, întreținerea corespunzătoare și funcționarea corectă a echipamentelor, întreținerea preventivă;
- ținerea legăturii cu furnizorul autobuzelor din gestiunea sau folosința direcției sau a administrației publice locale în garanția/gestiunea căruia se află autobuzele, anunțarea imediată a problemelor depistate;
- cunoașterea caracteristicilor tehnice, particularităților constructive, funcționalitatea, regimurile de lucru și ordinea de exploatare a echipamentelor;
- cunoașterea regulilor de transmitere și acceptare în caz de efectuare a reparației în perioada de garanție și post-garanție.

În procesul de transportare elevii trebuie să fie însoțiți pe întreaga durată de deplasare de către un însoțitor, numit sau selectat de către organul local de specialitate în domeniul învățământului sau instituția de învățământ, de regulă, cadru didactic, care beneficiază de spor cu caracter specific, în conformitate cu Regulamentul cu privire la tipurile și modul de stabilire a sporurilor cu caracter specific, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1231/2018.



Responsabilul (însoțitorul) desemnat pentru a însoți elevii în procesul de transportare cu autobuzul trebuie să fie instruit în privința următoarelor aspecte de siguranță rutieră:

- la îmbarcarea-debarcarea elevilor însoțitorul trebuie să fie la ușa deschisă a autobuzului (să ajute în caz de necesitate elevii să urce/coboare);
- să mențină ordinea în salonul autobuzului în timpul transportării;
- să mențină în câmpul vizual, în timpul transportării pe toți elevii din autobuz;
- în timpul deplasării să impună elevilor așezarea pe scaune și să aibă centurile de siguranță cuplate, să nu admită ridicarea acestora de pe scaune și deplasarea lor prin salon, să nu admită deschiderea ferestrelor și scoaterea părților corpului sau altor obiecte în afară;
- să cunoască toți copiii înscriși în lista de transportare cu respectivul autobuz;
- să cunoască traseul/itinerarul autobuzului;
- să explice copiilor regulile de comportament, să-i instruiască ori de câte ori este cazul în privința siguranței de transportare;
- să anunțe imediat conducerea instituției despre problemele ce apar în procesul de transportare;
- în caz de necesitate să acorde primul ajutor;
- să anunțe părinții (tutorii) despre încălcările regulilor în procesul de transportare a elevilor;
- în cazul defectării autobuzului să întreprindă măsurile respective de siguranță a elevilor, să anunțe despre acest fapt administrația școlii și a coordonatorului de transportare.

Evident că pentru a realiza transportarea elevilor în siguranță însăși elevii trebuie să fie instruiți unor reguli elementare de comportament care constau în:

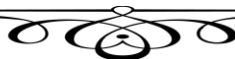
- cunoașterea traseului/itinerarului de deplasare a autobuzului;
- cunoașterea regulilor minime în privința comportamentului, prescrise de RCR;
- obligația privind menținerea centurii de siguranță cuplate pe tot parcursul deplasării;
- neadmiterea distragerii atenției conducătorului autobuzului în timpul deplasării;
- menținerea curățeniei și neadmiterea deteriorărilor în salonul autobuzului.

Responsabilitatea părinților sau după caz a tutorilor rezidă în:

- contribuirea acestora la informarea elevilor în privința regulilor de circulație și de comportament în autobuz;
- suportarea compensațiilor în caz de cauzare prejudiciilor de către copiii lor;
- comunicarea administrației școlii a cazurilor de periclitarea a siguranței copiilor în procesul de transportare.

Pentru supravegherea și coordonarea procesului de transportare a elevilor este numită o persoană care trebuie să:

- gestioneze procesul de transportare a elevilor;
- supraveghează și țină sub control desfășurarea operațiunilor de transport;
- instruiască personalul implicat în operațiunile de transport;



- asigure zilnic controlul treziei conducătorului autobuzului implicat la transportarea elevilor;
- coordoneze întocmirea actelor prevăzute de reglementările în vigoare la efectuarea operațiunilor de transportare (eliberarea foilor de parcurs, semnarea, admiterea conducătorilor autobuzelor pe traseele stabilite);
- redacteze raportul anual privind activitatea desfășurată vehiculele implicate în transportarea elevilor, care trebuie arhivat pentru o perioadă de 5 ani, pentru a fi prezentat, în caz de necesitate, organelor de control;
- țină evidența actelor de realizare a procesului de transportare;
- întocmească, în caz de producere, rapoartele cu privire la accidentele rutiere, alte incidente sau încălcări constatate în timpul operațiunilor de transportare;
- monitorizeze activitățile conducătorilor de autobuze angajați de direcție.

Directorul instituției de învățământ este responsabil de:

- coordonarea traseului/itinerarului autobuzului în comun acord cu *Direcția raională/municipală de învățământ* și ulterior îl comunică părinților (tutorilor) și elevilor;
- coordonarea cu *Direcția raională/municipală de învățământ* a orarului de începere/finalizare a lecțiilor;
- informarea elevilor despre regulile de circulație și comportament în timpul deplasării autobuzelor;
- organizarea regulată conform orarului a antrenamentelor/orelor practice, efectuarea în siguranță a îmbarcărilor/debarcărilor în/din autobuze, comportamentul însoțitorului și elevilor în timpul deplasării, măsurile de prim ajutor în caz de accidente/incidente;
- întocmirea listelor elevilor din localitățile de unde se transportă elevii;
- asigurarea amenajării spațiilor pentru parcare autobuzelor;
- monitorizarea zilnică a prezenței elevilor la lecții, verificarea motivelor de lipsă.

Direcția raională/municipală învățământ este responsabilă de următoarele operațiuni:

- estimarea, elaborarea și finanțarea cheltuielilor în vederea gestionării, exploatării și întreținerii autobuzelor școlare aflate în gestiunea sau folosința sa;
- încheierea contractelor cu agenții transportatori;
- aprobarea, după consultarea cu administrația publică locală de nivelul întâi, din localitățile de unde sunt transportați copiii, cu directorul instituției de învățământ și cu părinții (tutorii), și după obținerea avizului din partea subdiviziunii teritoriale a Inspectoratului General al Poliției, determinarea traseului/itinerarului care includ și punctele de oprire (îmbarcare-debarcare), orarul de transportare și spațiile de parcare pentru fiecare autobuz în parte;
- angajarea conducătorilor de autobuze, pentru autobuzele aflate în gestiune sau folosință;
- angajarea cu contract individual de muncă sau de prestări servicii a mecanicului auto care este responsabil de exercitarea controlului tehnic a autobuzelor aflate în gestiunea sau folosința direcției sau a administrației publice locale;

-
- desemnarea persoanelor însoțitoare;
 - numirea unui coordonator a procesului de transportare din cadrul direcției pentru gestionarea acțiunilor legate de transportul elevilor;
 - aprobarea decalărilor orelor de începere a cursurilor pentru oferirea timpului necesar transportării elevilor în cazul efectuării mai multor curse de către un autobuz;
 - monitorizarea ce ține de obținerea autorizațiilor, licențelor de transportare a persoanelor, asigurarea cu combustibil, alte autorizații necesare bunei funcționări a autobuzului, verificarea zilnică a stării sănătății conducătorului auto.

În procesul de transportare a elevilor au responsabilitate și autorităților publice locale acestea au obligația să: încheie contracte cu agenții transportatori în cazul în care unitățile sau direcțiile de învățământ nu au în posesie autobuze; finanțeze, gestioneze, exploateze și să întrețină autobuzele școlare aflate în proprietatea sau folosința sa; angajeze conducătorii pentru autobuzele aflate în proprietate sau folosință; amenajeze căile folosite de copii pentru a ajunge la instituția de învățământ; amenajarea punctelor de oprire; selectarea locurilor pentru punctele de oprire; selectarea locurile pentru parcare; mențină partea carosabilă a traseului și a punctelor de oprire în stare bună, să instaleze indicatoarele rutiere și să aplice pe partea carosabilă marcajele rutiere corespunzătoare, conforme normelor tehnice.

Tipul autobuzului utilizat în procesul de transportare a elevilor hotărâtor influențează siguranța de transportare a acestora. Conform literaturii de specialitate [2], dimensiunile de gabarit și masă ale autobuzului determină gradul de protecție a conducătorului și pasagerilor. Cu cât acești parametri constructivi sunt mai mari, cu atât gradul de protejare a celor din autobuz este mai înalt.

În Statele Unite ale Americii (SUA) se utilizează autobuze care au constructiv dimensiunile de gabarit și masă impresionante, imaginea alăturată. Pe lângă aceasta, pe partea stângă a caroseriei autobuzului este montat rabatabil indicatorul 2.2 „Oprire obligatorie” RCR, care în timpul deplasării autobuzului acesta este lipit de suprafața caroseriei. În timpul opririi autobuzului, pentru efectuarea îmbarcării/debarcării elevilor, conducătorul autobuzului poziționează indicatorul, după cum se observă din imagine. Conform RCR al SUA, atunci când autobuzul este oprit, iar indicatorul este în poziția menționată, circulația altor vehicule este categoric interzisă în ambele direcții, atâta timp până când conducătorul autobuzului nu repune indicatorul în poziția inițială, adică atâta timp cât are loc procesul de îmbarcare/debarcare a elevilor. Prin aceasta se garantează nivelul adecvat de siguranță în procesul de transportare a elevilor.



Fig. 2. Autobuze utilizate pentru transportarea elevilor în SUA



În concluzie. Cunoașterea și respectarea regulilor prescrise, procesului de transportare a elevilor cu autobuzele școlare cât și cu autobuzele agenților transportatori, în *Regulamentul circulației rutiere și Regulamentul cu privire la transportarea elevilor* va garanta siguranța de efectuare a acestui proces. Responsabilul desemnat pentru însoțirea elevilor în autobuz și conducătorul autobuzului trebuie să cunoască perfect și să respecte regulile menționate, precum și să impună elevilor un comportament corespunzător în timpul transportării. De menționat, comportamentul copiilor, din motivul energiei ce o posedă, incapacitatea de a percepe pericolul, imprevizibilitatea acestora în acțiuni impun celor maturi, în cazul dat persoanei însoțitoare și conducătorului de autobuz, o prudență sporită în timpul desfășurării procesului de transportare a elevilor.

Referințe bibliografice:

1. Hotărârea Guvernului nr. 903 din 30.10.2014 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la transportarea elevilor. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 333-338, art. 971 din 07.11.2014 cu modificările ulterioare.
2. ONCEANU, V. și S. ARMAȘU. *Management și Audit în Siguranța Traficului Rutier*. Chișinău, 2011.
3. Regulamentul circulației rutiere. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 357 din 13 mai 2009. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2009, nr. 92-93, art. 409 din 15.05.2009 cu modificările ulterioare.

CZU 371.12:316.772.2

**MANAGEMENTUL LIMBAJULUI NONVERBAL ÎN ACTIVITATEA CADRELOR
DIDACTICE
THE MANAGEMENT OF NONVERBAL LANGUAGE IN THE ACTIVITY OF
TEACHERS**

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

Rezumat: În articol este argumentată necesitatea și importanța dezvoltării abilităților de comunicare nonverbală și paraverbală la cadrele didactice, de asemenea sunt prezentate caracteristicile tipurilor de comunicare și funcțiile limbajului nonverbal. În demersul aplicativ al cercetării sunt elucidate modalități de dezvoltare a abilităților de comunicare și interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice. Fiecare cadru didactic trebuie să posede indicii non-verbali pe care îi putem utiliza pentru a transmite și primi informații.

Cuvinte-cheie: comunicare, limbaj verbal, limbaj nonverbal, paralimbaj, tehnici de comunicare

Abstract: The article argues the necessity and importance of developing nonverbal and paraverbal communication skills in teaching staff, moreover the characteristics of communication types and the functions of nonverbal language are also presented. In the applied approach of the research, ways of developing communication skills and interpreting the non-verbal behavior of teaching staff are elucidated. Every teacher must possess non-verbal cues that can be used to transmit and receive information.

Keywords: communication, verbal language, non-verbal language, paralanguage, communication techniques

În prezent, toate domeniile vieții, întregul univers cultural gravitează în jurul comunicării, ea devenind un vast și pasionant câmp de reflecție, de studii și de realizări.



Educația își extinde permanent sfera de cuprindere, însă în centrul său va sta întotdeauna comunicarea. Între comunicare și educație există o relație reciprocă, din ce în ce mai complexă. Practica educațională solicită ca, în permanență, cunoașterea teoretică să fie în mod firesc și necesar îmbinată cu înțelegerea și semnificarea psihologică și pedagogică a procesului instructiv-educativ, cu posibilitățile sau limitele lui firești, și, nu în ultimul rând, cu știința comunicării eficiente și cu experiența la catedră. Importanța acordată procesului de comunicare în mediul școlar este justificată de faptul că acesta se află la baza altui proces important: cel de învățare.

Problema comunicării a fost abordată multiaspectual în psihologie și pedagogie, înregistrându-se studii solide care ne oferă multiple descoperiri științifice: cu privire la geneza formelor de comunicare la copii (Lisina M.I.), problemele ontogenezei comunicării (Lisina M.I., Bolboceanu A.), impactul comunicării didactice asupra procesului de predare (Cosmovici A., Iacob D.) etc. [7, 9].

Deși limbajul este principalul mijloc de comunicare și invenția cheie în „evoluția” capacității comunicative a omului, el nu este singura formă de comunicare interumană, fiind chiar subsidiar în unele împrejurări. Unicitatea sa provine din marea sa putere în comparație cu celelalte moduri de comunicare, capacitatea de dezvoltare și influența cauzală pe care a avut-o asupra istoriei și culturii umane. Paralel cu limbajul verbal omul administrează în procesul comunicării o gamă variată de coduri nonverbale, care corect citite, ușurează enorm procesul înțelegerii comunicării umane. Capacitățile de „decodare” a semnalelor neverbale influențează pozitiv comunicabilitatea ca trăsătură de personalitate.

Capacitățile de comunicare au semnificație majoră în asigurarea calității activității didactice. În literatura de specialitate se reflectă frecvent rezultatele studiilor experimentale care indică nevoia de exersare a abilităților comunicative de către cadrele didactice. Până nu demult cercetarea în învățământ se concentra în primul rând asupra comunicării verbale dintre profesori și elevi, acordându-se însă prea puțină atenție acțiunilor neverbale ale acestora. Explorarea aspectelor neverbale ale comunicării ce are loc în clasele școlii elementare sporește înțelegerea procesului de predare.

Aceste și alte momente au generat noi cercetări în problema comunicării, noi direcții de abordare a ei. Învățații sunt preocupați la moment de îmbunătățirea relaționării umane prin comunicare asertivă, nonviolentă, care se impune a fi realizată de către cadrele didactice. În acest context se înscrie și cercetarea noastră. Comunicarea nonverbală înseamnă cu totul altceva decât cuvintele prin care se transmite mesajul. Felul în care stăm, mergem, dam din umeri, hainele pe care le purtăm, mașina pe care o conducem sau serviciul unde lucrăm, toate comunică idei pentru ceilalți.

Puteți spune despre cineva: „El a spus că este o idee bună, dar eu am sentimentul că nu o susține”. Cum a-ți recepționat acest sentiment, acest mesaj? Ar fi putut proveni dintr-o particulară a expresiei a feței sale, care exprimă dispreț în legătură cu ceea ce spunea indicându-ne ca nu i-a plăcut ideea. Putea fi ceva în tonul vocii sale care nu a sunat foarte entuziast, ceva care de fapt nu se potrivea cu ceea ce a spus [1].

Toate aceste lucruri pe care le luăm în considerare în interpretarea celor spuse



de cineva, înainte și după rostirea cuvintelor, se referă la o „metacomunicare”. „Meta” provine din limba greacă și înseamnă „dincolo” sau „în completare la”. Prin urmare, „metacomunicarea este ceva în completarea comunicării”.

Dacă ați recepționat mesajul din inflexiunile vocii sale, el a comunicat aceasta prin ceea ce numim „paralimbaj”. Frecvent paralimbajul transmite sensul opus al cuvintelor. Când se întâmplă aceasta, apelăm la înțelesurile paralimbajului și nu la semnificația limbajului folosit. Cu alte cuvinte, putem spune: „Nu este important ceea ce spune, ci felul în care o spune” [13].

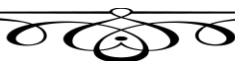
Desigur, deseori noi comunicăm într-un mod nonverbal, cu ajutorul gesturilor, expresiilor feței și a altor mișcări ale corpului. O mișcare a umerilor (indicând „Nu mă întrebă pe mine, eu nu știu!”), apropierea mâinilor (exprimând aprecierea) sau cineva care iese ca o furtună dintr-o încăpere trântind ușa (indicând furia) exprima mesaje la fel de dure ca și cuvintele. Deși nu reacționați, deseori sunteți afectat în mod inconștient de aceste comunicări nonverbale. Similar, nu sunteți totdeauna conștient de modul în care transmite-ți mesaje nonverbale nedorite [17].

Căile de comunicare nonverbale sunt reacțiile neconștientizate, dar care sunt evidente pentru cei din jur. Aurel Codoban menționa, că ca și comunicare, limbajul corporal se referă la expresii faciale, mișcarea ochilor, aparența fizică, mișcări și gesturi corporale, mesaje tactile, caracteristicile vocale, condiționate de utilizarea timpului, dinamica spațială și implicațiile diferențelor de gen și de vârstă, de etnie și de statut social care intervin în toate aceste domenii. Această denumire implică interpretarea gesturilor, mimicii, posturii, comportamentului etc., și descoperirea semnificațiilor și sensurilor care fac din toate acestea semne un limbaj, fie că ele însoțesc și susțin limbajul verbal, fie că îl contestă sau contrazic în semnificațiile enunțate, fie că sunt pur și simplu autonome [6].

În ultimii ani, limbajului corpului i s-a acordat un interes din ce în ce mai mare, iar cercetările riguroase au încercat să stabilească natura exactă a relației dintre acest tip de comunicare și efectul acesteia asupra receptorului. Deși studiile sunt încă la început, există deja câteva cărți care acoperă acest subiect, mai bine decât o putem face noi în această lucrare. Totuși, nici o lucrare despre modurile de comunicare nu va fi completă fără cel puțin o introducere în acest subiect. Este esențial să încercăm să ne îmbunătățim tehnicile de comunicare pentru a deveni sensibili la aspectul relațiilor umane în procesele de comunicare – și aceste elemente umane sunt de evident exprimate prin limbajul trupului.

Analiza structurii comunicării corporale impune luarea în considerare a codurilor, modelelor și scopurilor specifice implicate. În comunicarea nonverbală se folosesc seturi de semne, coduri care, prin combinare, dau o anumită structură. De fapt, aceste semnale sunt stimuli senzoriali care impresionează simțurile omului: văz, auz, pipăit, miros. Pe baza tipului semnelor și a canalelor de transmitere a lor s-au produs multiple clasificări ale comportamentelor nonverbale și ale comunicării nonverbale.

Mesajele nonverbale ale vorbitorului tind să dezvăluie dorința de sinceritate, să convingă corectitudinea, abilitatea și cunoașterea; ele dezvăluie de asemenea, o mulțime de lucruri despre vorbitor, despre atitudinea și sentimentele sale, în legătura cu mesajul pe care îl transmite. De asemenea, dacă se analizează mișcările trupului ale



celui ce primește mesajul, se pot dezvălui o asemenea mulțime de lucruri. Dar, lucrul cel mai important, este acela că frecvent i se transmite vorbitorului măsura în care auditoriul îi acceptă mesajul. Cu alte cuvinte, limbajul corpului furnizează instantaneu un răspuns vorbitorului și îi comunică acestuia cum se prezintă. Dacă această reacție este prezentă, iar vorbitorul nu este sensibil la acest aspect și nici conștient de importanța lui, fără a putea interpreta sau a citi acest limbaj, atunci o mare parte din propria sa comunicare s-a pierdut [10].

Deci, pentru a fi un bun cititor al limbajului trupului, trebuie să vă stimulați capacitatea de observație și abilitatea de a descifra aceste mesaje, trebuie să vă dați seama de prezența acestor mesaje și de posibilele lor semnificații; să fiți permanent atent la efectul limbajului trupului dumneavoastră asupra altor persoane și să fiți tot timpul atent la răspunsul posibil, astfel încât puteți imediat folosi propriile dumneavoastră tehnici de comunicare, dacă simțiți că este necesar.

Spațiul. Înainte de a vedea modul în care ne mișcăm diverse părți ale corpului, ar trebui să examinăm atitudinea noastră referitoare la spațiul în care această mișcare are loc. Așa cum tăcerea sau timpul vorbesc, așa se întâmplă și cu spațiul. Nu numai că spațiul afectează felul în care noi comunicăm dar ar trebui să știm cum să-l folosim pentru a comunica.

Fiecare dintre noi a sesizat că percepem spațiul în mod diferit. Un personaj din „Trei urși” se plângea că „Cineva s-a așezat pe scaunul meu!” – aceasta poate părea un lucru mărunț, de importanță, dar aceasta reacție reflectă un adevărat simț al posesiunii spațiului exemplificat prin atitudinea față de „o invazie” a unui teritoriu privat. Multe familii au un scaun „special” este al „tatălui” și apar probleme dacă altcineva îndrăznește să se așeze pe el [5].

Similar, este de neconceput ca un subordonat să intre în biroul directorului și să se așeze pe scaunul acestuia, dacă nu ești invitat în mod special să o faci.

Când are loc o invadare a teritoriului sau a spațiului personal, cel care se simte agresat se va retrage adesea pentru a menține distanța, dar, atunci când nu se mai poate retrage, dacă își va da seama ce se întâmplă, va începe să avanseze amenințător către invadator, forțându-l astfel să se retragă. Această reacție este valabilă în Statele Unite sau Marea Britanie, dar nu o vom întâlni în țările latine deoarece acolo orice apropiere este bine venită [8].

De vreme ce spațiul și utilizarea sa au o contribuție la efortul de comunicare, ar trebui să știți cum să codificați și să decodificați aceste mesaje „spațiale”, pentru a evita reacțiile negative, inconștiente, ale celorlalți.

Mișcările capului. Dăm din cap în sus și în jos pentru a indica aprobarea sau pentru a încuraja o altă persoană în ceea ce spune sau face. De fapt, așa după cum am văzut, un bun ascultător ar face bine să-și amintească acest lucru ca pe o încurajare. Este de asemenea unul dintre semnalele nonverbale pe care îl folosim pentru a controla sau sincroniza discuția cu alte persoane. În Marea Britanie, o încuviințare din cap către celelalte persoane permisiunea să continue, iar o succesiune rapidă de înclinări ale capului indică faptul că cel ce dă din cap dorește el însuși să vorbească. În India înclinarea capului în sus și în jos înseamnă „nu”, o dezaprobare [15].



Expresia feței. Dintre toate mișcările trupului, expresia feței poate fi ținută sub control. Fața unei persoane poate furniza în mod continuu un comentariu al reacției la ceea ce dumneavoastră spuneți – surprindere, neîncredere, aprobare, dezaprobare, furie etc., iar dumneavoastră puteți învăța mult despre adevăratele sentimente ale unei persoane, studiindu-i expresiile feței. Toate acestea vor putea fi deduse din relația dintre cuvintele rostite și alte mișcări ale corpului, care sunt mai evidente și comunică adevăratele sentimente, ele fiind mult mai greu de controlat.

Mișcarea ochilor. În contrast cu alte semnale ale corpului, mișcarea ochilor are un efect puternic comparativ cu alte semnale fizice folosite. Unele mișcări ale ochilor sunt necontrolabile, ele trimit mesaje foarte puternice pe care le recepționăm aproape fără a fi conștienți.

Mișcarea ochilor îndeplinește un număr important de funcții în interacțiunea socială. Când doi oameni sunt angajați într-o conversație, ei se privesc ochi în ochi intermitent. De obicei, aceasta se întâmplă în 25% până la 75 % din timpul discuției. Privirea variază în durată, noi avem tendința să privim de două ori mai mult decât să ascultăm sau să vorbim [15].

Gesturi. Alte mișcări ale părților corpului grupate sub denumirea de gesturi sunt moduri obișnuite de comunicare nonverbală. Cu toții știm ce înseamnă „să vorbești cu mâinile”. Unii oameni își punctează discuția cu gesturi extravagante astfel încât poate fi periculos să stați prea aproape de cel ce vorbește [3, 4].

Modurile de comunicare prin gesturi sunt desigur prea numeroase pentru a fi menționate dar, în general, gesturile servesc următoarelor scopuri:

Comunicarea informației. O mână ridicată pentru a saluta, semnul „V” al lui Winston pumnul strâns, ridicarea unui deget etc., toate sunt exemple privind modul în care comunicarea nonverbală poate fi folosită fie pentru a completa înțelesul cuvintelor fie, în unele cazuri, chiar pentru a înlocui discursul. Exemplele de mișcare a mâinilor și gesturile au fost dezvoltate și sistematizate într-un limbaj care poate înlocui complet discursul, cum sunt limbajele folosite în studiourile de televiziune, pe aerodromuri, cele folosite de surzi etc.

Deși semnificația gesturilor este diferită de la o cultură la alta, există câteva gesturi de bază care sunt percepute în același mod în mai multe culturi.

Comunicarea emoției. O dată cu gesturile folosite se transmite unele informații, există câteva gesturi specifice, cum ar fi: palmele puse peste gura, ca semn al surprizei; tremurăturile mâinilor care însoțesc emoțiile speciale, pe care le putem întâlni în diferite culturi. Aceasta sugerează că astfel de expresii sunt înnăscute și sunt universale.

Emoția difuză poate produce o accentuare a mișcărilor corpului, un vorbitor nervos este într-o continuă mișcare. Pe de altă parte, emoțiile specifice au tendința să producă gesturi specifice: apropierea mâinilor (apreciere), pumnul strâns (agresiune), atingerea feței (anxietate) etc. [13].

Susținerea discursului. O persoană care vorbește își mișcă continuu mâinile, corpul și capul. Aceste mișcări sunt corelate cu discursul și constituie componente ale comunicării.

Mișcările capului și corpului sunt deseori utilizate pentru a sublinia și a da un



înțeles cuvintelor, pentru a desemna oameni și obiecte sau pentru a ilustra forme, mărimi, mișcări. Ele sunt de asemenea într-o strânsă relație cu structura discursului, cu alte cuvinte mișcările ample corespund unor unități verbale mai mari cum ar fi paragrafele, iar mișcările scurte, corespund propozițiilor, frazelor sau unor cuvinte specifice.

De, exemplu un vorbitor care își ridică brațul într-un gest larg, cu trei degete ridicate și spune: „Aici sunt trei motive principale....”. Apoi, în funcție de numărul de degete ridicate, în cazul nostru trei, înțelegem că a ales cel de-al treilea motiv.

Aceste tipuri de gesturi sunt deseori echivalente, într-un discurs, cu semnele de punctuație care ne ajută la o mai bună lecturare.

Gesturile contribuie de asemenea la o sincronizare a discuțiilor între doi sau mai mulți oameni. O mână ridicată poate însemna că ascultătorul dorește o întrerupere, pentru a spune el însuși ceva sau pentru a pune o întrebare. O palmă ridicată cu fața în sus poate indica o invitație către cealaltă persoană de a vorbi [3, 4].

Documentarea teoretică realizată ne-a permis să formulăm următoarele *concluzii*:

- Deși limbajul este principalul mijloc de comunicare și invenția cheie în „evoluția” capacității comunicative a omului, el nu este singura formă de comunicare interumană, fiind chiar subsidiar în unele împrejurări. Unicitatea sa provine din marea sa putere în comparație cu celelalte moduri de comunicare, capacitatea de dezvoltare și influența cauzală pe care a avut-o asupra istoriei și culturii umane;
- Paralel cu limbajul verbal omul administrează în procesul comunicării o gamă variată de coduri nonverbale, care corect citite, ușurează enorm procesul înțelegerii comunicării umane;
- Capacitățile de „decodare” a semnalelor neverbale influențează pozitiv comunicabilitatea ca trăsătură de personalitate;
- Toate culturile au un sistem semnificativ de comunicare gestuală care precede sau însoțește discursul și poate să-l și înlocuiască pentru a vehicula anumite mesaje.

Demersul aplicativ al cercetării în cauză a avut ca scop investigația experimentală a abilităților de comunicare și interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice și identificarea disponibilităților de dezvoltare a lor prin programe formative.

Obiectivele experimentului de constatare au vizat:

- evaluarea abilităților de a comunica a cadrelor didactice;
- diagnosticarea capacităților cadrelor didactice de interpretare a comportamentului nonverbal;
- analiza și interpretarea psihopedagogică a rezultatelor obținute;
- identificarea posibilităților de dezvoltare a abilităților de interpretare a comunicării nonverbale la cadrele didactice.

Pentru realizarea scopului nominalizat am administrat următoarele *metode*:

- metoda testelor:
- Sunte-ți o persoană comunicativă?;

- Ce vă comunică mimica și gesturile?;
- chestionarul de evaluare a abilităților de comunicare.
- metoda observării.

Rezultatele ne vorbesc de la sine despre faptul că cadrele didactice întâmpină dificultăți în comunicare, dat fiind faptul că numai două cadre didactice dețin un nivel înalt de dezvoltare a abilităților comunicative (până la 55 puncte – nivel jos, de la 55-100 nivel mediu, mai mult de 100 puncte-nivel înalt).

Administrarea testului „Sunteți o persoană comunicativă?”, ne-a permis să constatăm că cele mai multe cadre didactice au o atitudine de viață socială nu ușor de determinat: pe de o parte au calități caracteristice unui om agreabil, iar pe de altă parte, posedă calități ce contravin primelor.

La *nivelul superior* au fost plasați 13,33 %, la *nivelul mediu* au fost plasate 7 cadre didactice, ceea ce constituie 46,67 %, iar la *nivel inferior* – 40 %.

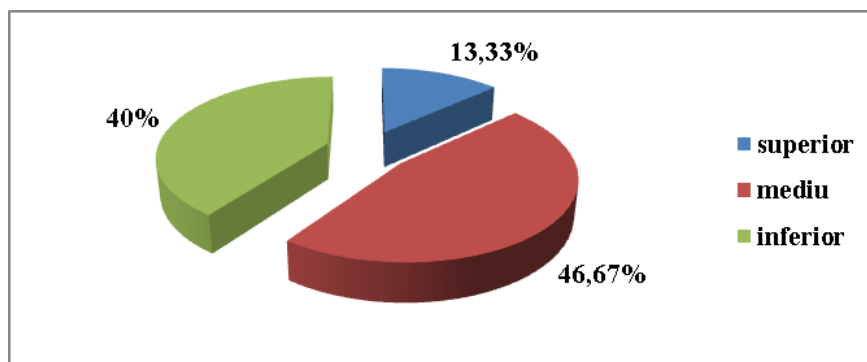


Fig. 1. Indici cantitativi vizând gradul de dezvoltare a abilității de a comunica

În rezultatul aplicării testului „Ce vă comunică mimica și gesturile?”, am constat că numărul celor pentru care limbajul nonverbal este „limbaj chitaian” este reprezentativ. În dependență de numărul punctelor acumulate se identifică *trei niveluri* la care se pot plasa indivizii umani din perspectiva abilităților de interpretare a mimicii și gesturilor:

- *Nivelul superior (77-56 puncte)*. Posedați capacități de înțelegere a altor oameni, spirit de observație, intuiție excelentă. În procesul judecării vă bazați, însă, prea mult pe aceste calități, cuvintele având pentru Dvs. semnificație secundară. Dacă vă zâmbește cineva sunteți gata să credeți că vi se face declarație de dragoste. „Sentimentele” Dvs. sunt prea rapizi și-n ele se camuflează pericolul – puteți nimeri cu degetul în cer/Faceți corectările necesare și aveți toate șansele de a vă învăța să vă clarificați perfect în oameni. Doar aceasta este important și-n viața personală și-n cea profesională, nu-i așa?;
- *Nivelul mediu (55-34 puncte)*. Aveți anumită plăcere să observați alți oameni și interpretați nu rău și gesturile lor. Nu sunteți încă apt să folosiți această informație în viața cotidiană de exemplu pentru a construi corect interrelațiile cu cei din jur. Sunteți predispus să percepeți întocmai cuvintele ce vi se spun și să vă ghidați de ele. De exemplu: Dacă cineva va spune: „Nu mă plictisesc de loc cu tine” și face în acest timp o mână acră, Dvs. credeți cuvintelor, dar nu



expresiei faciale, cu toate că este foarte „vorbitoare”. Dezvoltați-vă intuiția, bazați-vă mai mult pe simțuri;

- *Nivel inferior (33-11 puncte)*. Limbajul mimicii și gesturile este pentru Dvs. „gramatica chitaiană”. Vă este foarte dificil să apreciați just oamenii și aceasta nu constă în faptul că nu sunteți apt-pur și simplu nu acordați importanță acestui lucru, dar degeaba! Străduiți-vă să vă fixați voluntar atenția asupra gesturilor oamenilor din jur, antrenați-vă spiritul de observație. Amintiți-vă proverbul: corpul este mânășa sufletului. Să înțelegeți cât de puțin sufletul altuia-este un mijloc sigur de a nu cădea în capcana singurătății.

Analizând răspunsurile la întrebările testului nominalizat am obținut indici cantitativi, care ne-au permis să identificăm trei niveluri la care au fost plasați subiecții experimentali în interpretarea mimicii și gesturilor.

La *nivelul superior* au fost plasate 3 cadre didactice, ceea ce constituie 20 %, la *nivelul mediu* au fost plasate 5 cadre didactice, ceea ce constituie 33,33 % și la *nivelul inferior* sunt plasate aproape jumătate din profesori ceea ce constituie 46,67 %.

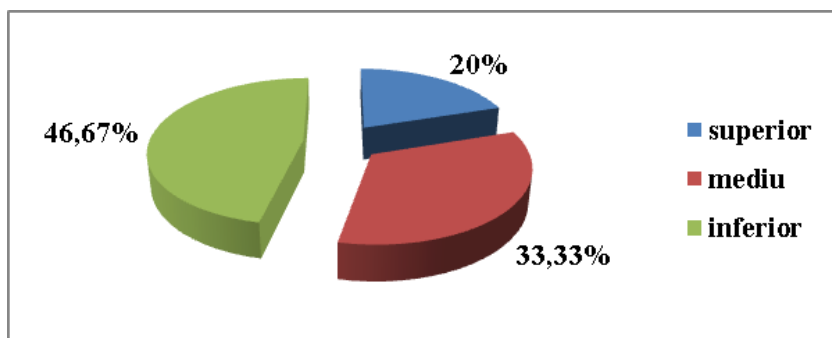


Fig. 2. Nivelul abilităților de interpretare a mesajelor transmise prin mimică și gest

Concluzii: Rezultatele obținute în baza administrării chestionarului și a testului la etapa incipientă au demonstrat că abilitățile de comunicare la subiecții investigați sunt la majoritatea la nivelul mediu și inferior.

Nivelul abilităților de interpretare a mesajelor transmise prin mimică și gest numai la trei subiecți sunt la nivelul superior. Restul subiecților nu-și pot concentra atenția asupra gesturilor oamenilor din jur și au un spirit de observație slab dezvoltat. Posibilitățile de dezvoltare a abilităților de interpretare a comunicării nonverbale la cadrele didactice sunt substanțiale și aceste abilități vor fi dezvoltate pe parcursul experimentului formativ.

Experimentul formativ a avut ca scop major dezvoltarea la cadrele didactice a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal al interlocutorului.

Proiectarea programelor de antrenament a derivat din documentarea teoretică realizată în prima fază a cercetării. Amplul program administrat în grupa experimentală a fost convențional grupat în mai multe subiecte, care au fost selectate din literatura corespunzătoare:

- Spațiul și organizarea lui în comunicarea interpersonală;
- Blocajele care apar în calea unei bune ascultări;
- Caracteristicile limbajului paraverbal;



- Dezvoltarea mijloacelor neverbale de comunicare, conștientizarea legităților procesului de comunicare;
- Jocuri de dezvoltare a înțelegerii nonverbalului;
- Interpretarea comportamentului nonverbal [2, 3, 8, 11, 16].

În cele ce urmează propunem câteva secvențe din programele nominalizate:

Spațiul și organizarea lui în comunicarea interpersonală

Scopuri:

- conștientizarea importanței spațiului în comunicare;
- identificarea influenței aranjamentului spațial al partenerilor asupra procesului de comunicare.

Scopurile nominalizate vor fi realizate prin intermediul următoarelor *exerciții*:

- „Spărgătorul de gheață”. Participanții formează două șiruri stând cu fața unul la altul. Sarcina fiecăruia este să-și împingă (îmbrâncească) partenerul.

Se discută:

- sentimentele apărute;
- cauza apariției sentimentelor neplăcute.
- „Tu și eu”. Grupa se împarte în perechi. Partenerii au sarcina de a se apropia și a se îndepărta unul de altul în diferite forme (din spate, din față, dintr-o parte), identificând propriile senzații, sentimente în fiecare ipostază.

Se discută:

- sentimentele /senzațiile trăite în timpul nerespectării distanței personale;
- legitatea creșterii anxietății în momentul privării de spațiu personal.
- „Eu și voi”. Un participant stă în mijlocul cercului. Cei ce formează cercul încearcă să se apropie toți odată de cel din cerc, apoi reiau poziția inițială. Ulterior participantul din mijlocul cercului încearcă să se apropie cât mai mult de cei din cerc.

Se discută:

- sentimentele trăite în situațiile nominalizate;
- legitățile manifestării sentimentelor sesizate de fiecare participant.

Ascultarea activă

Scopuri:

- conștientizarea importanței unei bune ascultări;
- identificarea blocajelor care apar în calea unei bune ascultări;
- caracterizarea ascultătorului activ.

Există trei tipuri de ascultare:

Ascultarea flotantă e prezentă atunci când, într-o mulțime de conversații simultane și diferite, la care participăm sau nu în chip direct, putem auzi numele persoanei care ne interesează sau alte cuvinte specifice.

Al doilea tip, *ascultarea participativă* are loc atunci când participăm la conversație fiind în același timp cu gândul în altă parte.

Ascultarea activă, al treilea tip și cel mai interesant pentru noi aici, apare atunci când suntem în întregime concentrați asupra a ceea ce se discută. Ascultarea activă nu are cel mai potrivit nume pentru că sugerează activitate exterioară; or ea înseamnă în primul rând evitarea unor obstacole interne.



Lucrul în grup mic: simularea situațiilor și analiza lor

Concluzii: Adică ascultătorul activ știe că nevoia de atenție este una foarte reală: cel care vorbește e mai degrabă și în chip omenesc interesat de propria persoană decât de ascultător și îi place să-și poată auzi vocea și să fie ascultat. El se angajează pozitiv în jocul eu-celălalt (adică ce fac eu – și ce percepe interlocutorul): dacă eu tac el constată că poate vorbi fără să fie întrerupt; dacă eu îi respect tăcerile de dialog simte că se poate exprima liber; dacă privirea mea se îndreaptă spre el, neagresiv, dacă îl aprob și îl stimulez să continue ideea el constată că i se acordă atenție și are cel puțin sentimentul că este înțeles). Ascultătorul activ încurajează interlocutorul să vorbească, necenzurându-i sentimentele și atitudinile; el nu minimalizează și nu anticipă sentimentele vorbitorului, nu îl învață pe celălalt ce să simtă sau să facă, nu îl aprobă sau dezaprobă, ci doar îl încurajează să-și exprime deplin și liber reacțiile emoționale pentru a menține dialogul deschis.

Limbajul paraverbal

Scopuri:

- identificarea caracteristicilor limbajului paraverbal;
- conștientizarea importanței tonului și volumului vocii.

Intervenția mesajului paraverbal peste conținutul mesajului verbal provoacă intensificarea, slăbirea, distorsionarea sau anularea semnificației cuvintelor. Dacă, pe parcursul unui discurs, mesajul verbal îl contrazice pe cel paraverbal, auditoriul va acorda involuntar mai multă încredere tonului decât cuvintelor.

Atelier: „Tonul și volumul vocii”

Propuneți o temă de discuție pătimașă unui grup de comunicare, format din peste zece membri, aflați într-o încăpere cu luminile stinse. În cursul dezbaterii, faceți ca moderatorul grupului să se retragă discret din confruntare, lăsând grupul să negocieze liber. Dacă dezbaterea este aprinsă, chiar pătimașă, membrii grupului vor interveni la întâmplare, vor vorbi mai mulți deodată, se vor bloca unii pe alții și vor forma bisericuțe. Practic, cei mai mulți dintre vorbitori nu vor mai putea fi auziți de toți ceilalți membri ai grupului. Cu toate acestea, vor fi unele momente în care unii vorbitori vor reuși să reducă grupul la tăcere și să-l pună în poziție de ascultare. Când vor vorbi ei, se va face liniște.

Identificați cu grijă și înregistrați pe bandă astfel de momente. Apoi, ascultați banda și comentați-le în grup. Încercați să descoperiți secretul celor care s-au făcut ascultați. În mod normal, se va constata că tonul și volumul vocii sunt decisive, iar nu cuvintele.

Discuție: calitățile vocii, tonul vocii, claritatea, accentul, modulația vocii, ritmul vorbirii, volumul vocii.

Atelier:

Plămânii sunt principalii responsabili de forța și volumul vocii. Secretul reușitei ne obligă să respirăm corect și să avem suficient aer în plămâni. Exercițiul ce urmează poate dezvălui acest secret.

Pasul 1. Inspiră adânc, până se umple plămânii cu aer, de la stomac până la laringe. Exersează până te obișnuiești cu senzația de plămân plin cu aer.



Pasul 2. Când plămâni sunt plini cu aer, rostește cât poți de tare BUNĂ ZIUA! Împinge aerul cu putere afară din plămâni o dată cu sunetele. Repetă mișcarea până realizezi diferența, până simți vocea ta mult mai puternică decât credeai că este.

Pasul 3. Rostește alte cuvinte, propoziții și fraze mai lungi, având grijă ca plămâni să fie plini cu aer. Repetă până când vorbești tare, fără să lași impresia că strigi.

Concluzii: Volumul vocii ne ajută să dominăm sau să fim dominați. Ne face loc în față sau la coadă. Volumul vocii depinde de volumul plămânilor și de capacitatea toracică, de calitatea corzilor vocale, de respirație, de poziția corpului și de multe alte elemente, ce pot fi antrenate prin exercițiu. El este mai ușor de antrenat și controlat decât tonul. Ritmul și forța respirației sunt esențiale pentru intensitatea sonoră a vocii.

Dezvoltarea mijloacelor neverbale de comunicare, conștientizarea legităților procesului de comunicare

Scopuri:

- dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală;
- conștientizarea legităților procesului de comunicare nonverbală;
- cultivarea spiritului de observație.
- „Saluturi”. Participanții își adresează unul altuia „salutări tăcute” – se deplasează tăcând prin auditoriu, atingându-se unul de altul și se privesc în ochi fără a comunica verbal.

Se discută:

- mijloacele neverbale folosite în comunicare;
- sentimentele trăite în timpul comunicării neverbale;
- mesajele „primite” și „transmise” nonverbal.
- „Mimica și gesturile”. Grupul se divizează în perechi. Fiecare participant exprimă pe rând două stări emoționale opuse (de exemplu, furie și bucurie) doar prin intermediul mâinilor. Ulterior se exprimă cu ajutorul mimicii, apoi cu ajutorul mimicii și gesturilor.

Se discută:

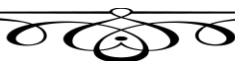
- dificultățile întâlnite în timpul exprimării sau sesizării trăirilor emoționale;
- modul transmiterii informațiilor.
- „Dans în doi”. Atingem cu degetul arător partenerul, apoi pe fonul unei muzici dansante facem diferite mișcări cu mâinile, suntem în mișcare, străduindu-ne să nu întrerupem contactul.

Se discută:

- simțurile trăite;
- tipul de dificultăți și cauzele lor.
- „Oglinda”. Toți partenerii se împart în perechi. Unul din ei este „oglinda”, ce reflectă stările emoționale demonstrate de partener. Exercițiul se realizează în tăcere, stările emoționale exprimându-se cu ajutorul mimicii și gesturilor. Fiecare participant exprimă trei stări emoționale diferite.

Se discută:

- factorii care au ușurat sau au făcut dificilă procedura de exprimare și recepționare a mesajelor;



- abilitățile participanților vizând comunicarea nonverbală.
- „Bețișorul de ceară”. Participanții formează un cerc mic, fiind strânși lipiți unul de altul. Un participant vine în centru și încearcă să se „topească”, ceilalți se străduie să mențină în picioare „bețișorul de ceară”: îl „leagănă” întinzând mâinile spre centru și încercând să nu-l lese să cadă. Astfel, participantul din mijloc se clatină dintr-o parte în alta, dar nu este lăsat să cadă, fiind susținut 1-2 min. de participanți. Prin procedura dată trece fiecare participant.

Se discută:

- posibilitățile de relaxare oferite „bețișorului de ceară”;
- sentimentele fricii de a cădea și încrederea în participanți;
- caracterul atingerilor în procesul menținerii echilibrului.
- „Proverbe și zicători”. Participanților li se propune să comunice nonverbal conținutul unui proverb sau a unei zicători.

Se discută:

- cauza înțelegerii rapide sau a neînțelegerii mesajelor nonverbale;
- dificultățile întâlnite de participanți.
- „Apăsări”. Participanții se grupează în perechi, se aranjează unul în fața altuia, ridică mâinile la nivelul pieptului și-și ating ușurel palmele. Se înțeleg între ei cine va fi conducătorul. Lui îi revine sarcina de a apăsa palmele partenerului. Apoi se schimbă cu rolurile.

Se discută:

- situațiile care au provocat confort emoțional (apăsările) oferite sau privirea apăsărilor;
- contactul psihoenergetic realizat.

Concluzionând, constatăm că:

- Dezvoltarea abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal a cadrelor didactice, a sporit substanțial calitatea comunicării interpersonale;
- Trainingul axat pe dezvoltarea abilităților de interpretare a comunicării nonverbale poate fi apreciat drept mijloc eficient de dezvoltare a capacităților de „citire” a mesajelor corporale ale elevilor și ale colegilor;
- Relațiile și comunicarea cu colegii și elevii ocupă un loc important în viața cadrelor didactice. De aici rezultă că pentru a fi un bun cititor al limbajului trupului, trebuie permanent stimulată capacitatea de observație și abilitatea de a descifra mesajele transmise prin limbajul corpului, trebuie identificate mesajele transmise și semnificația lor. Cadrul didactic va fi permanent atent la efectul limbajului trupului propriu asupra altor persoane pentru a reacționa corespunzător;
- Comunicarea non-verbală are o pondere enormă în comunicarea interpersonală. Fiecare cadru didactic trebuie să posede indicii non-verbali pe care îi putem utiliza pentru a transmite și primi informații.

Referințe bibliografice:

1. ANIȚEI, M. și B.-R. HUMĂ. Comunicarea nonverbală și formarea primei impresii. *Psihologie*. 2009, nr. 3-4, pp. 181-196.
2. BORG, J. *Limbajul trupului: 7 lecții simple pentru a stăpâni limbajul non-verbal*. București: ALL Educational, 2010. 271 p. ISBN 978-973-684-734-9.



3. CAMERON, M. *Arta de a-l asculta pe celălalt: Secretele unei comunicări reușite*. Iași: Polirom, 2006. 132 p. ISBN 973-46-0245-4; ISBN 978-973-46-0245-2.
4. CAMERON, M. *Comunicarea prin gesturi și atitudini: Cum să înveți limbajul trupului*. Iași: Polirom, 2005. 158 p. ISBN 973-46-0197-0.
5. CĂTĂLINA, I. Comportamentul verbal și nonverbal și mediul. *Intellectus*. 1999, nr. 4, pp. 76-79.
6. CODOBAN, A. *Gesturi, vorbe și minciuni. Mic tratat de semiotică gestuală extinsă și aplicată*. Cluj-Napoca: EIKON, 2014. 158 p. ISBN 978-3-659-47345-6.
7. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996. 256 p. ISBN 973-9248-27-6.
8. GREEN, A. *Comunicarea eficientă în relațiile publice: Crearea mesajelor și relațiile sociale*. Iași: Polirom, 2009. 300 p. ISBN 978-973-46-1345-8.
9. IACOB, D. și D. CISMARU. *Relațiile publice: eficiență prin comunicare*. București: Comunicare.ro, 2003, 274 p. ISBN 978-973-711-300-9.
10. IVAN, L. și A. DUDUCIUC. *Comunicare nonverbală și construcții sociale*. București: Tritonic, 2011. 383 p. ISBN 978-606-8320-22-9.
11. MÎNDRU, N. și S. PRISACARI. *Arta discuției în clasele primare: orientări metodologice*. Chișinău: Lyceum, 2004. 72 p. ISBN 9975-9794-8-3.
12. NECULAU, A. *Psihologie socială*. Iași: Polirom, 1996. 261 p. ISBN 979-973-9248-27-2.
13. PAȘCA, E. Eficientizarea comunicării didactice prin limbajul nonverbal și paraverbal, cu ajutorul tehnicilor teatrale. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*: conferința științifică internațională, Chișinău, 2-3 noiembrie 2012. Chișinău, 2012, pp. 255-257.
14. PEASE, A. *Limbajul trupului*. București: Polimark, 1997. 174 p. ISBN 973-95969-6-7.
15. QUILLIAM, S. *Tainele limbajului trupului*. București: Polimark, 2001. 224 p. ISBN 973-9302-16-5.
16. RIBBENS, G. și R. THOMPSON. *Învață limbajul trupului într-o săptămână*. București: Cosmos, 2007. 96 p. ISBN 973-86929-4-1.
17. SBURLESCU, A. *Comunicarea eficientă*. Ed. a 2-a. București: BIC ALL, 2005. 138 p. ISBN 973-571-592-9.

CZU 371.12:316.46

STRATEGII DE LEADERSHIP ȘI SPRIJIN PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALULUI DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

*Tatiana PROCOPCIUC, metodistă, grad didactic doi,
Instituția de Educație Timpurie nr. 54, Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: *Preocupările științifice în domeniul leadership-ului educațional sunt multiple și complexe. Ele pun în lumină paradigme, modele, caracteristici, principii de strategie educațională având ca finalitate creșterea eficienței, a calității proceselor educaționale.*

Cuvinte-cheie: *strategii, educație, stilul de leadership, manager*

Abstract: *Scientific endeavors in educational leadership are multiples and complex. They reveal paradigms, models, characteristics and principles of educational strategy aimed to increase the efficiency and quality of educational processes.*

Keywords: *strategy, education, leadership style, manager*

Din ce în ce mai mult și în cele mai diverse situații se vorbește despre leadership. Ne convingem de acest lucru dacă urmărim diverse emisiuni economice la radio sau TV, dacă răsfoim publicații de specialitate (și nu numai), dacă analizăm modul de organizare și funcționare a unor societăți care activează în economia de piață etc.

Analiza abordărilor, interpretărilor și referințelor existente permite definirea de leadership. Leadership-ul înseamnă capacitate: capacitatea liderilor de a asculta și observa, de a-și folosi expertiza ca punct de plecare pentru a încuraja dialogul între toate nivelurile de luare a deciziilor, pentru a stabili procese și transparență în luarea deciziilor, pentru a-și articula propriile valori și viziuni.



Etimologia cuvântului leadership provine de la „lead”, cuvânt anglo-saxon care înseamnă „cale”, „drum”. Verbul „laeden” înseamnă „a călători” și, prin urmare, lider (preluat în această formă în limba română), este „cel care îi călăuzește, le arată calea celorlalți”.

În opinia lui Pearce „leadership-ul înseamnă stabilirea și nu doar reacția la agende, identificarea problemelor și inițierea schimbărilor care conduc la îmbunătățiri substanțiale, mai degrabă decât gestionarea schimbării” [4, p. 12]. Concluzia este clară: termenul de leadership este ceva nou, interesant, „la modă” și merită înțeles.

Leadershipul educational este o componentă esențială a procesului de autoevaluare a școlii, o ofertă pentru planul de dezvoltare strategică a instituției. Astfel, cadrele didactice pot învăța să își analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare și de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea ar facilita instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient [2, p. 14].

De-a lungul timpului, au fost enunțate o serie de teorii pentru a explica modul în care ia naștere leadership-ul, punându-se problema dacă liderii au calități înnăscute sau devenirea lor este influențată de un factor situațional. Unii specialiști consideră că leadership-ul este rezultatul carismei, în timp ce alții susțin că leadership-ul reprezintă suma comportamentelor care pot fi deprinse /învățate.

Liderii de succes acordă o mai mare importanță anumitor activități de conducere precum planificarea sau instruirea oamenilor și mai multă încredere subalternilor, fiind mai puternic orientați către oameni.

Deși unele abilități din leadership pot fi învățate, este sortită eșecului încercarea de a-i instrui pe cei care nu consideră că au o nevoie de a-și îmbunătăți aceste abilități.

Astfel, *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță ale cadrelor didactice/manageri din învățământul general. Standardele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic/managerul, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Ele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic/managerul, mereu deschis și motivat spre dezvoltare personală și profesională continuă.

Un alt act normativ ce monitorizează activitățile cadrelor didactice în procesul educațional este *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ*. Regulamentul reprezintă actul normativ ce abordează realizarea activităților de îndrumare, ghidare și sprijin a învățării, educației și dezvoltării profesionale. În acest context, mentorul – cadrul 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. Prin urmare, documentele sus nominalizate reglementează dezvoltarea continuă a cadrelor didactice / de conducere, implicate în leadership-ul, managementul educațional.

În cele ce urmează, voi prezenta și descrie detaliat cele patru câmpuri ale ghidării și conducerii care descriu dimensiunile corespunzătoare. Pe baza celor patru câmpuri, apar perspectivele centrale ale ghidării și conducerii pentru leadership și management [4, p. 96]:

- Ghidarea ca dezvoltare, care este determinate de valori experiențiale și de expertiză;
- Conducerea prin strategie, obiective și planificare, care este determinate de valorile creării;
- Conducerea prin ordine, care este determinate de valorile de ordine;
- Ghidarea prin cultură, care este determinate de valorile atitudinale.

Reeșind din aceste câmpuri ce ne ghidează pentru o dezvoltare de success, vom urma trei dimensiuni care sunt esențiale pentru toate procesele de conducere în organizațiile care învață și anume: „gestionarea proceselor de schimbare”, „formularea obiectivelor” și „gestionarea sarcinilor (pedagogice)” [1, p. 97].

Prin intermediul acestui câmp sunt planificate și introduse măsurile calității și sunt formulate obiectivele procesului calității, care permite optimizarea proceselor calității, adică așa numitele măsuri de îmbunătățire a calității prin setări strategice.

Analizând dimensiunea „*gestionarea proceselor de schimbare*”, câmpul de ghidare *Strategii și planificare* împarte dimensiunea proceselor de schimbare și dezvoltare, care pot fi gestionate și ghidate. De obicei dezvoltarea nu se realizează prin intermediul proceselor de schimbare. Procesele de schimbare se concentrează pe optimizări, îmbunătățiri și se axează, în primul rând pe planificare și finalități. Acest lucru presupune retragerea liderului și schimbarea de rutină zilnică, precum și a lumii experiențiale, schimbând accentual pe gândirea strategică, pe planificare, pe analiză și pe setarea obiectivelor. O componentă esențială a schimbării este stimularea, adică acceptarea provocărilor și organizarea muncii și a creației individuale într-un mod cât mai stimulat, mai motivant și mai variat posibil.

Distincția dintre procesele de schimbare și procesele de dezvoltare în dimensiunea *gestionarea proceselor de schimbare*, face posibilă concentrarea asupra clarificării modalităților de ghidare și de conducere. Ele deschid aspecte productive și inhibitoare, în dependență de modul în care sunt practicate și poziționate.

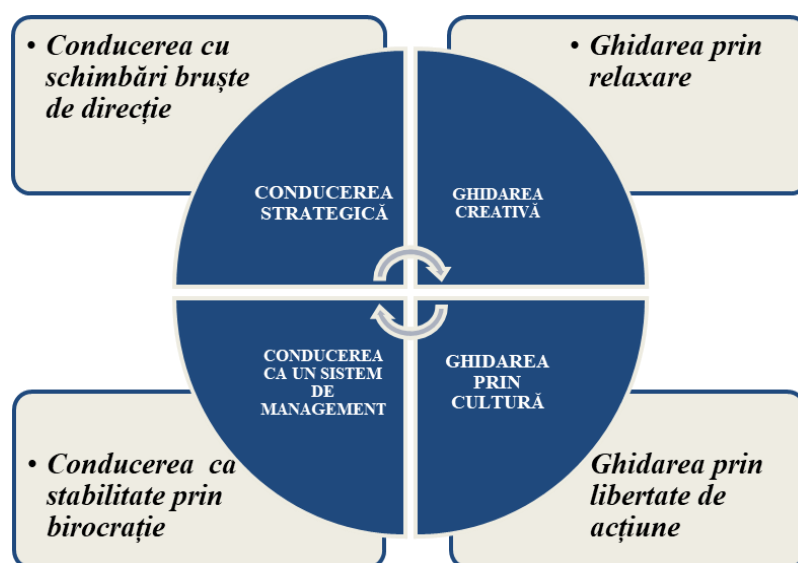
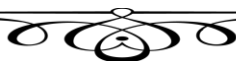


Fig. 1. Modalități de ghidare și de conducere în raport cu procesele de schimbare și dezvoltare



În urma unei analize în baza Figurei 1, aş putea menţiona precum că procesele de schimbare pot suferi schimbări bruşte, deoarece schimbările, optimizările şi obiectivele care nu sunt ancorate în procesele de dezvoltare depind adesea doar de sarcinile organizaţionale. Finalităţile care aparţin acestei dimensiuni ar fi „promovarea”, „optimizarea”, „dezghiocare”, „o pondere spre bine”, „intuirea schimbărilor” [4, p. 100].

Pentru un sprijin şi o dezvoltare armonioasă a personalului din instituţia gestionată, este nevoie de orientarea şi stabilirea corectă a obiectivelor. Obiectivele determină adesea rezultatele individuale sau colective. Clarificarea şi explorarea obiectivelor defineşte standardele profesionale, organizaţionale şi pedagogice prin formularea obiectivelor concrete. Cu toate acestea, obiectivele ar trebui să fie întotdeauna privite ca fiind deschise la schimbare şi dezvoltare şi să fie analizate în mod critic.

Dimensiunea „gestionarea sarcinilor” vizează în special, dimensiunea „ghidarea celorlalţi” şi „formularea obiectivelor pedagogice”, prin care toate schimbările pedagogice se bazează pe ideea că însăşi pedagogia este o relaţie. Faţetele acestei dimensiuni ar fi, „dirijarea pedagogică”, „intermedierea pedagogică”, „descrierea pedagogică”, „gestionarea pedagogică eficientă”, „gestionarea pedagogică eficientă”, „a fi ambiţios din punct de vedere pedagogic”, „a avea succes pedagogic”.

Una din strategiile de a te autoevalua fiind un lider, de a evalua realizarea calitativă a obiectivelor ar fi: „Descrierea exemplelor de succes”.

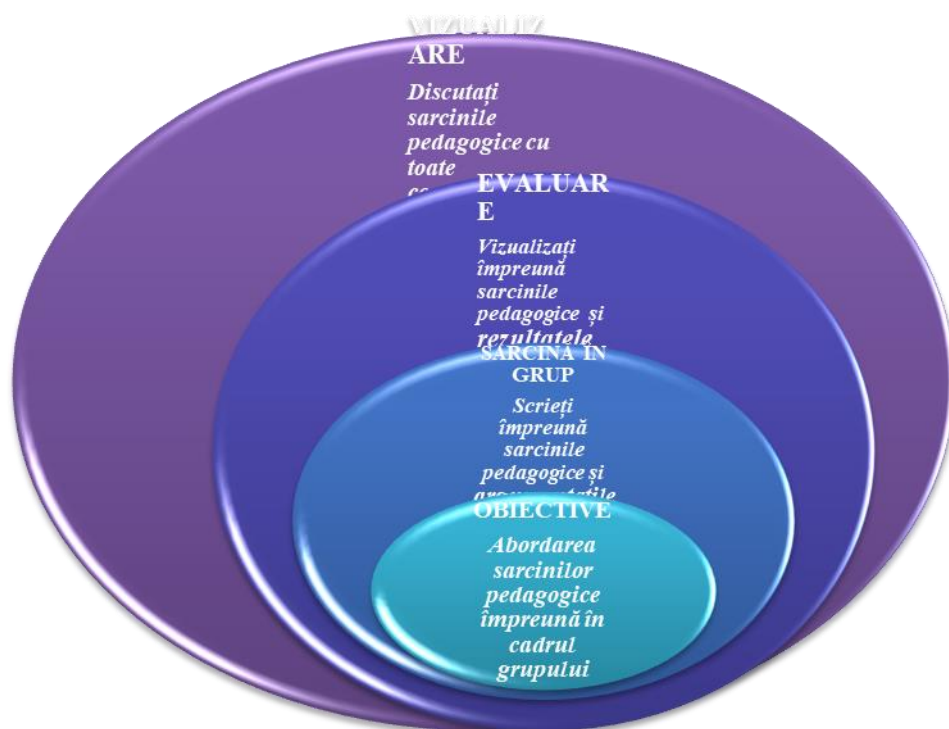


Fig. 2. Descrierea exemplelor de succes

Având în vedere schimbările rapide şi permanente din sistemul de învăţământ, este necesară utilizarea optimă a resurselor umane existente în instituţia de învăţământ, formarea şi dezvoltarea coerentă a lui, precum şi stabilirea unor relaţii de colaborare şi promovare a experienţelor didactice dobândite. Practicarea unui leadership calitativ,



bazat pe informare corectă și complexă, ar însemna stabilirea unor obiective corecte pe termen lung și stimularea în baza evaluării continue a indicatorilor de performanță.

Există mai multe opinii științifice ale conceptului de leadership educațional, așa cum este denumit în literatura de specialitate. Astfel, strategiile de leadership reprezintă ansamblu activităților specializate care urmăresc conceperea, implementarea și susținerea obiectivelor esențiale ale instituției cu privire la utilizarea angajaților săi. Întreaga activitate a unui manager constituie un ciclu permanent de culegere de informații, de analize, de adoptări de decizii, de control, etc. Eficiența deciziei depinde de competența profesională a managerului, de capacitatea de a mobiliza și îndruma colectivul instituției de învățământ, de asigurare a valorificării la maximum a potențialului uman și material cu scopul de a răspunde la toate cerințele și acțiunile factorilor educativi.

Referințe bibliografice:

1. BENNIS, W. și B. NANUS. *Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii*. București: Business Tech International Press, 1999. 236 p. ISBN 973-999367-0-2.
2. GOLEMAN, D.; R. ROYATZIS și A. MCKEE. *Inteligența emoțională în leadership*. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 390 p. ISBN 978-606-44-0165-6.
3. GORAȘ-POSTICĂ, V. și V. BEZEDE. *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea cadrelor didactice*. Chișinău: Pro Didactica, 2011. 92 p. ISBN 978-9975-4125-4-4.
4. WIESNER, C. și P. HEIBENBERGER. *Leadership și management pentru schimbare*. Chișinău: [s. n.], 2023. 170 p. ISBN 978-5-85886-100-3.

CZU 371.1

**MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – ȘTIINȚA DE A PREGĂTI RESURSELE UMANE
EDUCATIONAL MANAGEMENT – THE SCIENCE OF PREPARING HUMAN
RESOURCES**

**Ioana Corina ROTARU, doctor, profesoară, grad didactic unu,
Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași, România**

Rezumat: Managementul Educațional este arta, știința de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități solicitate de societate și acceptate de individ. Managerii din domeniul educației trebuie să fie un vector al schimbării și să îndeplinească instruirea tinerei generații pe baza limbajului și tehnologiei informaționale, astfel încât fiecare om pregătit de școală să poată răspunde nevoilor de pe piața muncii.

Cuvinte-cheie: management educațional, principii manageriale, funcții, caracteristicile managementului educațional

Abstract: Educational Management is the art, the science of preparing human resources, of forming personalities, according to some purposes requested by society and accepted by the individual. Managers in the field of education must be a vector of change and carry out the training of the young generation based on language and information technology, so that every person prepared by school can respond to the needs of the labor market.

Keywords: educational management, managerial principles, functions, characteristics of educational management

Managementul poate fi definit ca știința, arta și tehnica de a planifica, a conduce, a organiza și a controla elementele unui sistem, ale unui domeniu de activitate specific,



în așa fel încât să genereze profit. Managementul educațional este o practică relativ recentă, apărută în secolul al XX-lea în lume, inspirat din sfera economicului-începuturile pornind de la F. Taylor și H. Fayol, alți teoreticieni fiind de părere că are rădăcinile încă în antichitate.

Conceptul de management educațional poate fi privit ca o acțiune, ce include un întreg ansamblu de norme, funcții și metode de conducere orientate spre obținerea succesului în educație.

Managementul educațional – arta, știința de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități solicitate de societate și acceptate de individ.

Principii manageriale. Nici o știință care manifestă în raport cu sine însăși exigență nu poate ființa în lipsa unui sistem de principii cu rol axiologic, orientativ și prescriptiv. În ceea ce privește managementul educației se pune problema a două categorii de *principii*:

- principiile care au valabilitate generală, în orice domeniu (cum ar fi principiul ordinii, al unității dintre decizie și acțiune practică, al promovării cadrelor pe bază de competență sau principiul corelării resurselor cu obiectivele);
- principiile specifice domeniului educațional (principiile didactice pentru conducerea procesului de învățământ, principiul accesului nediscriminatoriu al populației la instrucția școlară ș.a.).

Reeșind din cele menționate, putem afirma că principiile managementului pedagogic desemnează liniile normative inițiale necesare pentru eficientizarea socială a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității la toate nivelurile ierarhice, verticale și orizontale, ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Depășind distincțiile pe categorii, S. Cristea sugerează și analizează următoarele *principii ale managementului educației*:

- *Principiul conducerii globale, optime și strategice* a sistemului și a procesului de învățământ sintetizează și direcționează trăsăturile specifice ale managementului pedagogic în contextul abordării doar a problemelor curente sau individuale, oportuniste sau adaptative, ale sistemului și ale procesului de învățământ;
- *Principiul conducerii eficiente* a sistemului și a procesului de învățământ, prin acțiuni de informare-evaluare-comunicare managerială vizează perfecționarea continua a politicilor educaționale la nivel global, teritorial, local, asigurând diagnoza, prognoza și evoluția sistemului și procesului de învățământ;
- *Principiul conducerii superioare* a sistemului și a procesului de învățământ vizează interdependența funcțiilor și a structurilor asumate la nivel social:
 - proiectarea corectă a structurilor instituționale care trebuie să corespundă permanent, din punct de vedere calitativ și cantitativ, funcțiilor manageriale definite la nivelul sistemului și al procesului de învățământ;
 - selectarea corectă a managerilor (inspectori școlari, directori de unități de învățământ, profesori-metodiști, profesori-consilieri, profesori-cercetători etc.) pe criteriul capacității acestora de îndeplinirea funcțiilor manageriale reprezentate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.
- *Principiul conducerii complexe* a sistemului și a procesului de învățământ vizează interdependența funcțiilor și a structurilor manageriale asumate la nivel social.

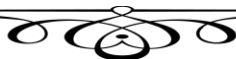


Acest principiu evidențiază caracterul unitar, integral, al conducerii manageriale care stimulează permanent raporturile de interdependență și de complementaritate pedagogică dintre:

- funcțiile și structurile manageriale de planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ;
- acțiunile manageriale de informare - evaluare - comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului și a procesului de învățământ;
- operațiile manageriale de diagnoză și de prognoză a sistemului și a procesului de învățământ.

Funcțiile ale managementului educațional sunt:

- *conducere* – funcția de conducere implică comunicarea sarcinilor către subalterni și motivarea lor, astfel încât să obțină un maxim de performanțe, pentru a atinge obiectivele propuse;
- *organizare* – planificarea muncii și structurarea pentru finalitate, prin valorificarea resurselor pedagogice: umane (profesori, elevi, părinți, etc); materiale (spațiu, timp, baza didactico-materială); financiare (buget central, local); informaționale (planuri, programe de învățământ, materiale curriculare). Manager / leadership. Deși este de preferat ca managerul să fie și un leadership, totuși fiecare dintre cuvinte definește o altă calitate. A. Gherguț menționează că „managerul este cel care asigură atingerea obiectivelor prin planificare și organizarea muncii către finalitate, pe când leadership este o persoană care are capacitatea de a determina oamenii să acționeze”.
- *comunicare* – realizarea obiectivelor unei organizații depinde în mare măsură de modul în care se face distribuția informației și analiza ei.
În cadrul instituției, comunicarea este de mai multe feluri și anume:
 - comunicare interpersonală – când informația este transmisă de la om la om-orală (atenție la modul cum sunt folosite cuvintele, rostite sau doar gândite, pot face atât bine cât și rău prin forță, putere lor de sugestie; explicațiile trebuie să fie foarte clare cu intonația adecvată pentru ca rezultatul obținut să fie cel scontat.); scrisă; nonverbală (gestica, mimica, prezența estetică);
 - comunicare organizațională – când informația este transmisă la nivel de compartimente, departamente, servicii, etc.
- *îndrumare* – pornind de la înțelesul cuvântului, a îndruma este calitatea de a călăuzi, dirija, orienta activitatea educativă (a învățământului în sens larg și a cadrului didactic în sens restrâns). Așadar, acest fapt implică pe lângă transmiterea strictă a cunoștințelor într-un anumit domeniu sau obiect de studiu și rolul de consilier, orientator, formator al educabilului (elev, student) pentru devenirea lui, viitor om social;
- *supervizare* – pentru a avea un învățământ de calitate, cu personal pregătit la standarde performante de competență profesională și etică, care la rândul lui să poată controla și îndruma, în Sistemul Educațional sunt prevăzute activități de perfecționare a cadrelor didactice prin diverse programe de specialitate. Acestea pot fi cu caracter periodic – cursuri de specialitate, management pedagogic,



instruiri, consfătuiri și cu caracter permanent – studiu individual, activități educative, dezbateri tematice.

- *decizie* – se referă la alegerea unui mod operațional de a rezolva o situație, din mai multe variante existente. La nivel macro (sistem), se recomandă luarea deciziilor de grup, pe când la un nivel (micro) de școală, clasă se poate aplica și decizia (inițiativa) personală. Un manager eficient, nu se implică doar el – implică, împarte luarea deciziilor, responsabilizând absolut toți subalternii, în scopul eficientizării procesului managerial și a rezultatului;
- *inovare* – identificarea și implementarea unor programe, metode, abordări, cu scopul final – un Sistem Educațional (ca „scena, teatru” conform cu timpul, nevoile și așteptările „actorilor” implicați: educatori și educabili).

Aplicarea managementului în domeniul educației este posibilă la nivel de paradigmă și de teorie a conducerii (sistemul de învățământ, procesul de învățământ, școlii ca instituție/organizație, clasei de elevi, activității concrete de educație/instruire etc.). În ambele ipostaze, trebuie elaborat și valorificat conceptual de management al educației.

În calitate de concept pedagogic, construit prin analogie cu managementul promovat de multe alte științe socioumane (economie, sociologie, politologie, psihologie socială), managementul educațional definește activitatea de conducere globală, optimă, strategică și inovatoare a sistemului de învățământ dezvoltat în societatea postmodernă, informațională în plan tehnologic și democratic în plan politic.

În raport de dimensiunea obiectului de cercetare, reflectat la nivelul sferei de cuprindere a conceptului de management al educației, sunt dezvoltate noi științe ale educației, bazate pe o metodologie de cercetare intradisciplinară și pluridisciplinară:

- *Managementul organizației școlare* – definește și analizează modelele, principiile, obiectivele, metodologia școlii, resursele pedagogice ale școlii ca organizație socială cu statut și rol specific în contextual global și deschis, propriu societății postindustriale, bazată pe cunoaștere;
- *Managementul clasei de elevi* – definește și analizează dimensiunile funcțional-structurale și contextuale ale activității specific clasei de elevi, ca grup școlar de bază în cadrul organizației școlare;
- *Managementul activității didactice (lecția)* – definește și analizează modul de valorificare global, optimă și strategică a resurselor pedagogice ale clasei în contextual obiectivelor instruirii, angajarea la nivel general și specific, operaționalizate de profesor într-o perspectivă sistematică, deschisă, inovatoare, (auto)perfectabilă pe termen scurt, mediu și lung.

O zonă importantă de aplicare a managementului educației este cea care privește elaborarea și dezvoltarea curriculumului școlar. Înțelegerea acestei probleme – rezumată în formula de managementul curriculumului – solicită evidențierea și structurilor de bază ale activității de conducere managerială a educației, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Caracteristicile managementului educațional. Managementul educațional este știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități solicitate de societate și acceptate de individ. Managementul sistemului și al



instituțiilor de învățământ cuprinde: formularea clară a finalităților, proiectarea rețelei instituționale, elaborarea conținuturilor învățării, asigurarea cadrului legislativ-normativ, formarea inițială și pe parcurs a personalului de conducere și instruire, stabilirea unor tehnici de evaluare care să permită reglarea pe parcurs a sistemului și procesului de învățământ și optimizarea rezultatelor. Managementul educațional presupune o abordare interdisciplinară, care studiază evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative. Coducerea managerială implică și accente pe idei, pe abordare sistematică, pe schimbare, pe strategie pe inovare.

Managementul educațional reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente). Managementul educațional are obiective clare și ierarhizate, principii de eficiență și calitate, funcții specifice, elemente strategice, afirmarea creativității în soluționarea situațiilor, abordare interdisciplinară și sistematică, cercetări fundamentale. Se diferențiază de managementul general prin raportare specifică la finalitățile educației, la conținut, la resursele umane antrenat, la activitățile centrate pe informare, comunicare și participare prin strategii educaționale specifice la comportamentele actorilor implicați (bazate pe motivație, responsabilitate, cooperare, logică, afectivitate). Acest tip de management este o disciplină, necesară pentru a fi eficienți și productivi în relațiile educaționale, în stimularea transformării la nivelul personalităților, atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice. Distincția majoră la nivelul acestui concept este cea între managementul educațional *la nivel macrostructural* (la nivelul sistemului de învățământ, regăsit în politicile educaționale naționale, europene, mondiale – ex. minister, inspectorate etc.), la nivel intermediar (la nivelul instituției și avem în vedere managerul educațional al instituției școlare, directorul școlii) și *la nivel microstructural* (la nivelul clasei de elevi și avem în vedere managerul educațional al clasei de elevi, profesorul).

Distincția celor trei abordări se realizează nu numai pe baza denumirii, a autorității, a elementelor formale, ci are în vedere și formarea de specialitate, experiența (evaluată nu neapărat în ani de vechime) care se concretizează în cunoștințe, competente, atitudini, și valori ce determină manifestarea unei conduite responsabile, eficiente, autentice în relațiile atât cu elevii, cât și cu profesorii. Cele trei abordări ale managementului educațional vor fi tratate nediferențiat din simplul motiv că ele nu pot fi separate, cel puțin deocamdată în sistemul educațional românesc (în Canada, SUA, etc. instituțiile școlare sunt conduse de specialiști în management, nu neapărat de cadre didactice. Această condiție, ca directorul școlii să fie cadru didactic, este prevăzută în toate legislațiile educaționale europene). Sunt aspecte care vizează doar managementul clasei așa cum există și cele specifice managementului instituției școlare, dar majoritatea aspectelor tratate se referă la cele trei abordări.

Managementul educațional cunoaște, integrează și adaptează date oferite de științe conexe socio-umane: economie (organizarea prim utilizarea eficientă a resurselor educaționale și în raport cu obiectivele), sociologie (managementul organizațiilor, grupurilor, relațiilor, fenomenelor sociale generate în context educațional),



psihosociologie (dimensiunile personalității managerului în exercitarea rolurilor), politologie (luarea deciziilor, organizarea, conducerea grupurilor conform unor obiective). Activitatea unor persoane care determină și direcționează activitatea celorlalți prin urmărirea realizării de activități în cele mai bune condiții, prin conștientizarea și asumarea de responsabilități asupra realizărilor și insucceselor.

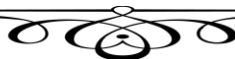
Arta conducătorului de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizației. Managementul educațional este, din acest punct de vedere, arta de a lucra cu idei (obiectivele educaționale, programele analitice, strategiile didactice), relații (structura organizatorică, legături între elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizarea/descentralizare), oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare), resurse (precizare, diversificare, preocupare, adaptare, integrare).

Managementul educațional depinde de respectarea unor cerințe de de bază: prioritatea calității, claritatea obiectivelor, motivarea și participarea factorilor implicați, utilizarea rațională a resurselor și a elementelor educației, adaptarea continuă a proceselor la rezultate. El reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente).

Sistemul managerial are obiective ierarhizate, principii de eficiență și calitate, funcții specifice, elemente strategice, afirmarea creativității în soluționarea situațiilor, abordare interdisciplinară și sistemică, cercetări fundamentale. Se diferențiază de managementul general prin raportare specifică la finalitățile educației, la conținut, la resursele umane antrenate, la activitățile centrate pe informare, comunicare și participare prin strategii educaționale specifice, la comportamentele actorilor implicați (bazate pe motivație, responsabilitate, cooperare, logică, afectivitate). Managementul educațional implică stăpânirea teoriei, metodologiei, a principiilor, o anumită mentalitate, o manieră proprie, o artă de dirijare, antrenare a resurselor.

Între caracteristicile managementului educațional se înscriu:

- complexitatea acțiunilor ce asigură funcționarea optimă a sistemului educațional (planificare, decizie, coordonare, control, strategii și metodologii educaționale) și dimensiunea interdisciplinară implicată de problematica educațională;
- caracterul participativ generat de implicarea activă a tuturor actorilor (elevi, părinți, profesori etc.);
- structurarea problematicii educaționale, a procesului și a factorilor educaționali după particularitățile colectivității;
- realizarea la nivel macropedagogic (managementul instituțiilor școlare) și la nivel micropedagogic (managementul clasei);
- precizează reguli, condiții și principii specifice, care orientează în elaborarea programelor manageriale educaționale;
- este dynamic, atât în ceea ce privește bazele teoretice, cât aplicațiile în domeniu, prezintă deschidere și spre alte domenii;
- are caracter sistematic și este integrative, întrucât sintetizează date din domenii conexe;



- este prospectivă, pentru că anticipează pe baza tendințelor de evoluție a sistemului;
- este indicativ-instrumental, pentru că arată cum trebuie realizate obiectivele, respectate principiile, aplicate metodologiile;
- este multifuncțional prin descrierea, utilizarea și aplicarea mai multor roluri, atribuții, operații.

Concluzii: În domeniul educației, managerul ocupă un rol important, fiind responsabil de evoluția instituției pe care o reprezintă. Acesta trebuie eliberat de presiunile supracentralizării și presiunilor birocrăției administrative, ale diferitelor nivele ierarhice, oferindu-i-se posibilitatea reală de a-și formula priorități de valoare și eficiență în acțiune. În acest context, managerul trebuie să se preocupe de stabilirea (definirea) cât mai corectă și reală a strategiei de dezvoltare și acțiune a unității de învățământ pe care o conduce. Pentru ca managerul să poată performa, este necesar să dețină competență profesională și experiență în domeniu, însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare corectă (justă) a problemelor și să își poată asuma eventualele riscuri. Pentru succesul actului de conducere, managerul școlar și universitar trebuie să dovedească exigență, dar și înțelegere, comportare corectă, demnă și civilizată în toate situațiile, precum și: flexibilitate, spirit novator și creativ. Managerii din domeniul educației trebuie să fie un vector al schimbării și să îndeplinească instruirea tinerei generații pe baza limbajului și tehnologiei informaționale, astfel încât fiecare om pregătit de școală să poată răspunde nevoilor de pe piața muncii.

Succesul managementului în general și al celui educațional în special, pot fi sporite de acțiunile inteligente ale managerilor și de realizarea a mai mult și mai performant, cu mai puțin, acestea referindu-se la timp, resurse materiale și financiare, resurse umane, eforturi etc, caracteristici determinate de situația că noi toți gestionăm viața și activitatea noastră, iar unii dintre noi și pe ale altora. În acest context, sunt de luat în seamă aprecierile unor experți (instructori în domeniul managementului), care spun: „Fiecare dintre noi gestionează propria persoană și, totodată, și sarcinile de serviciu; unii gestionăm timpul și activitatea altor persoane și am putea să ne mărim eficiența acționând inteligent (...) Imperativul zilei este să realizăm mai mult cu mai puțin”.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, București: Ed. Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, 2002. ISBN 973-30-5130-6.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Ed. Polirom, 2010. ISBN 978-973-1562-9.
3. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare*. Ed. a 2-a. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2003. ISBN 973-30-5130-6.
4. CRISTEA, S. *Studii de pedagogie generală*. Ed. a 2-a. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. ISBN 978-973-30-2450-7.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Ed. Polirom, 2002. ISBN 973-683-542-1.
6. DEEP, S. și L. SUSSMAN. *Secretul unui succes: Să acționăm inteligent. Management modern*. București: Ed. Polimark, 1996. ISBN 973-97637-3-1.
7. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București, 2000.
8. MAIOR, C. *Management educațional*. Arad: Ed. Vasile Goldiș University Press, 2011. ISBN 978-973-664-498-6.
9. RADU, I. și D. JUNCAN. *Tratat de didactică modernă*. Ed. a 2-a. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001. ISBN 978-606-31-0783-2.

ANXIETATE ȘI TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE LA ADOLESCENȚI ANXIÉTÉ ET TRAITS DE PERSONNALITÉ CHEZ LES ADOLESCENTS

**Luminița SECRIERU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Irina DOMBROVSKI, psiholog,
Organizația Internațională pentru Migrație, Republica Moldova**

Rezumat: Studiul și-a propus să identifice relația de interdependență dintre anxietate și trăsăturile de personalitate la adolescenți. Rezultatele cercetării au arătat că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate demonstrează trăsături de personalitate distincte: emotivitate, inhibiție, labilitate emoțională. Ulterior asupra acestor adolescenți a fost implementat un program de diminuare a nivelului anxietății și emotivității. Analiza rezultatelor obținute în faza aplicării diagnosticului post-test, ne-au arătat faptul că intervențiile psihologice prin programul elaborat au diminuat considerabil nivelul anxietății, inhibiției și a labilității emoționale la adolescenți.

Cuvinte-cheie: adolescent, anxietate, caracter calm, emotivitate, inhibiție, labilitate emoțională, trăsătură de personalitate

Résumé: Cette recherche visait à identifier la relation d'interdépendance entre l'anxiété et les traits de personnalité chez les adolescents. Les résultats de la recherche ont montré que les adolescents présentant un niveau élevé d'anxiété présentent des traits de personnalité distincts : émotivité, inhibition, labilité émotionnelle. Plus tard, un programme a été mis en place sur ces adolescents pour réduire le niveau d'anxiété et d'émotivité. L'analyse des résultats obtenus dans la phase post-test nous a montré que les interventions psychologiques à travers le programme développé ont considérablement réduit le niveau d'anxiété, d'inhibition et de labilité émotionnelle chez les adolescents.

Mots-clés: adolescent, anxiété, caractère calme, émotivité, inhibition, labilité émotionnelle, trait de personnalité

Anxietatea la adolescenți prezintă o problemă majoră a etapei contemporane. Încă de la începutul istoriei, subiectul anxietății a fost abordat de filozofi, lideri religioși, oameni de știință, și acum, mai recent, medicii, cercetătorii din domeniul științelor sociale, cu scopul de a distinge tainele anxietății și de a găsi o soluție rezonabilă.

Studiile metaanalitice sugerează că anxietatea în rândul populației generale a crescut semnificativ în ultimii 40 de ani. Rezultatele expuse sunt valabile și pentru populația reprezentată de copii și adolescenți. Astfel, cu toate cele expuse în ultimii ani un obiectiv prioritar al politicilor de sănătate mentală este starea de bine emoțională și socială a copiilor și adolescenților [5].

Prezența anxietății precum și dezechilibrele la nivelul stării de bine și a sănătății mintale a omului sunt determinate de *noile realități*: schimbările profunde și importante în viața societății și a omului în particular: dezvoltarea tehnologiilor moderne, computerizarea, excesul de informații, impactul mass-mediei, al internetului și al rețelelor sociale [5, p. 9].

La fel, alte fenomene existente în Republica Moldova favorizează dezvoltarea anxietății, ca migrația masivă a tineretului, astfel familiile se dezintegrează, crește rata divorțului, ceea ce duce la probleme de ordin afectiv. Pe lângă acest fenomen mai există și problemele cotidiene întâlnite în familiile complete – dezorientarea și/sau confuzia, trăirea acută a stărilor de singurătate și deprimare, insecuritatea socială,



situațiile limită, dificultățile de relaționare, conflictualitatea frecventă între soți, violența verbală și fizică [3, 4, 5].

Consecințele fenomenelor descrise sunt o creștere a numărului de copii și adolescenți care sunt lipsiți de iubire, protecție și securitate parentală, provocând dezvoltarea nefavorabilă a afectivității. Deci, nu trebuie să ne mire faptul că persistă creșterea fără precedent a bolilor mintale și a problemelor psihosociale, inclusiv anxietatea.

Adolescența fiind o etapă de tranziție între copilărie și maturitate, un linat între vârsta copilăriei și vârsta adultă, iar acest statut nedefinit, de tranziție imprimă adolescentului trăiri de confuzie, de neliniște, nesiguranță, oscilații între diverse stări afective și comportamentale. Acest caracter nedefinit încă, al adolescenței, este terenul propice pentru nașterea a ceea ce este nou: emoții, comportamente, idei, atitudini [2].

Ursula Șchiopu afirmă că adolescenții trec prin adevărate crize de identitate, caracterizate prin iritabilitate, timiditate, orgoliu, adicții (consum de droguri, etnobotanice) modificări de dispoziție, comportamente delincvente și toate acestea pe fondul modificărilor hormonale, care au impact direct asupra comportamentului [6, p. 191].

Există numeroase cercetări corelaționale și analize factoriale care demonstrează asociația dintre emotivitatea negativă și anxietate în eșantioane clinice și non-clinice (Longley, Watson, Noyes și Yoder, 2006). Emotivitatea accentuată este evidentă în toate tulburările de anxietate, precum și în depresie (Bienvenu și colab., 2004; Cox, Enns, Walker, Kjernisted și Pidl ubny, 2001; Trull și Sher, 1994; Watson, Clark și Carey, 1988) și ea prezice simptomele anxioase viitoare (Gershuny și Sher, 1998; Levenson, Aldwin, Bossé și Spiro, 1988). Astfel, afectivitatea negativă crescută sau emotivitatea crescută reprezintă un factor de vulnerabilitate general, nespecific pentru anxietate și pentru tulburările sale și constituie o caracteristică temperamentală de predispoziții pentru neliniște, tensiune și îngrijorare cu rădăcini genetice și experiențele din prima copilărie [1, p. 122].

Episodic cercetările din domeniu presupun implicațiile anxietății în alte variabile psihologice, ca: predictorii temperamentalii, aptitudinile intelectuale, emoții, autoaprecierea și nivelul de aspirații (I. Holdevici, R. Holic, I. Țincaș, L. Vasilescu).

Scopul studiului vizează identificarea relației dintre anxietate și trăsăturile de personalitate la adolescenți.

Ipotezele cercetării:

- Presupunem că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate demonstrează trăsături de personalitate distincte;
- Presupunem că intervențiile psihologice prin programul elaborat vor diminua nivelul anxietății și emotivității la adolescenți.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 32 de adolescenți din Liceul Teoretic Republican „Ion Creangă” din mun. Bălți, dintre care 23 de sexul femin și 9 de sexul masculin, cu vârsta cuprinsă între 15-17 ani.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente:

- Scala de determinare a nivelului anxietății (Taylor). Instrumentul conține 50 de întrebări. Cu cât scorul obținut de către respondent este mai înalt, cu atât gradul de manifestare a anxietății este mai pronunțat.
- Chestionarul de personalitate FPI, forma B. Forma B a chestionarului conține 114 itemi, prin care se diagnostichează nervozitatea, agresivitatea spontană, depresia, emotivitatea, sociabilitatea, caracterul calm, dominarea, inhibiția, firea deschisă, extraversiunea – introversiunea, labilitatea emoțională, masculinitatea – feminitatea.

Pentru verificarea ipotezei 1 am determinat rezultatele privind nivelul anxietății a respondenților. Rezultatele obținute au fost sintetizate în Figura 1.

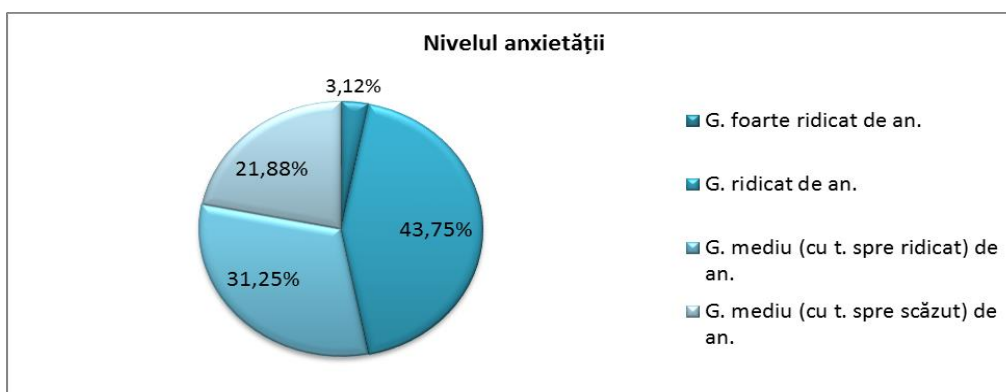


Fig. 1. Distribuția datelor privind nivelul anxietății a respondenților (N=32)

Conform distribuției din Figura 1, observăm că adolescenții prezintă următoarele nivele ale anxietății: 21,88 % din adolescenți manifestă un grad mediu cu tendința spre scăzut de anxietate. Ei manifestă o anxietate ușoară, aceasta fiind necesară ca motivator care permite anticiparea realistă a unei situații amenințătoare sau nedorite. Aceștia se caracterizează prin comportamentul lor natural, relaxat, sunt liniștiți și cumpătați. Ei nu își fac griji în privința viitorului și avansează cu încredere și seninătate făcând față cerințelor școlare. Atunci când consideră că este necesar aceștia nu se jenează să ceară ajutor. Ei manifestă acuratețe în cadrul desfășurării activităților și pun pe cântar șansele oferite de către viitor.

Adolescenții cu un grad mediu cu tendința spre un grad ridicat de anxietate (31,25 %) dau dovadă de nivel moderat de anxietate. Ei prezintă acele manifestații de anxietate care implică anumite costuri ce țin de energia pe care o consumă și care menține corpul și mintea într-o continuă stare de activitate. Uneori aceștia simt că viața lor e plină de necazuri, că sunt mereu amenințați și se duc cu gândul la un viitor întunecat. Mințile lor sunt aproape constant dispuse să se îngrijoreze, să anticipeze scenarii nedorite, să caute soluții. Acești adolescenți tind să își ascundă starea psihică de incertitudine. Când vine vorba de un test sau examen aceștia se eliberează cu ușurință de neliniște permițându-le să se mobilizeze pentru muncă și să se orienteze spre obținerea unor rezultate dorite.

Îngrijorător este faptul că tocmai 43,75 % din adolescenți prezintă grad ridicat de anxietate și 3,12 % grad foarte ridicat de anxietate. Acești adolescenți se caracterizează prin starea constantă de oboseală, eschivare, iritabilitate. Sunt mereu însoțiți de o

dificultate de concentrare, dificultatea de a dormi sau de a menține starea de somn. Suferă de îngrijorări excesive care sunt asociate cu experiențe de neliniște și dificultăți de relaxare. De cele mai multe ori înaintea unui concurs aceștia se simt total epuizați și trăiesc acut o dorință de a termina ceva ce de fapt încă nici nu a început. Alteori însă este foarte posibil ca starea neplăcută resimțită de adolescenți să fie însoțită de stări fiziologice iritante.

La fel, am determinat nivelul:

- emotivității;
- caracterului calm;
- inhibiției;
- lăbilității emoționale a adolescenților.



Fig. 2. Distribuția datelor privind nivelul emotivității a respondenților (N=32)

Deci, putem observa că 15,63 % de adolescenți au valori mici a emotivității, manifestându-se stări de impulsivitate redusă. Adolescenții sunt calmi, flegmatici, stăpâniți emoțional, răbdători. 28,12 % dintre adolescenți au valori medii, iar majoritatea dintre aceștia (56,25 %) au valori mari de testare, ceea ce denotă o stare de instabilitate emotivă, iritabilitate, tensiune. Adolescenții sunt nerăbdători, neliniștiți, tulburați chiar la dificultăți minore, banale, devin ușor furioși, apoi agresivi.

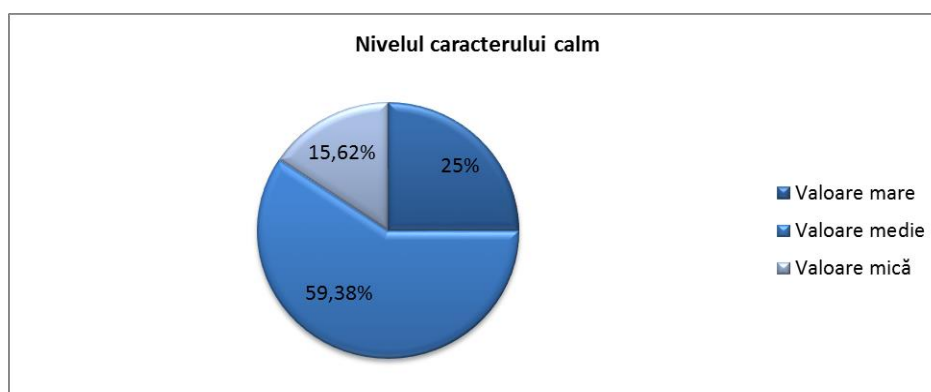


Fig. 3. Distribuția datelor privind nivelul caracterului calm a respondenților (N=32)

Conform distribuției de frecvențe din Figura 3, 15,62 % dintre adolescenți au valori mici a caracterului calm, ceea ce indică niște adolescenți iritabili, decepționați, supărăcioși, susceptibili, descurajați, pesimiști. Majoritatea (59,38 %) au valorii medii,

iar 25 % au valori mari de testare, ceea ce ar indica subiecți care au încredere în sine, care nu pot fi enervați ușor, nu se abat din drumul său, sunt răbdători, optimiști, energici.

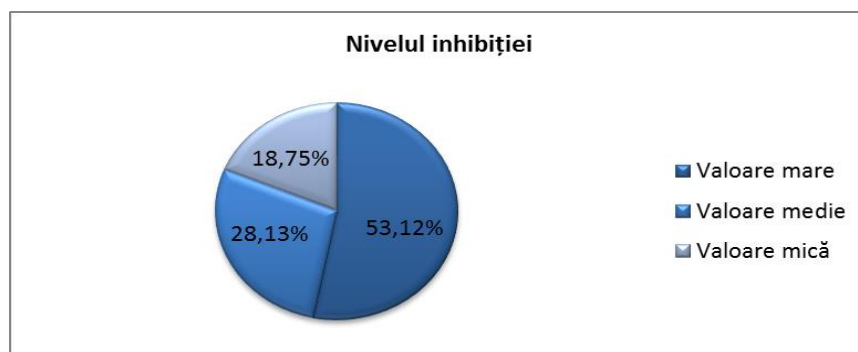


Fig. 4. Distribuția datelor privind nivelul inhibiției a respondenților (N=32)

Se poate observa că:

- 18,75 % dintre adolescenți manifestă valori mici a inhibiției, indicând subiecți care au încredere în propriile puteri, manifestă dezinvoltură, abnegație;
- 28,13 % dintre aceștia au valori medii;
- majoritatea (53,12 %) au valori mari, ceea ce indică timiditate, inhibare în contactul cu alte persoane, incapacitate de contact, neliniște, tremurături, paloare sau roșeață, tulburări digestive.

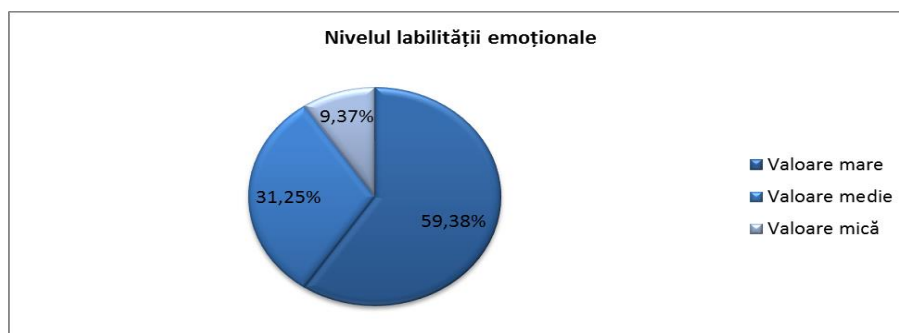


Fig. 5. Distribuția datelor privind nivelul labilității emoționale a respondenților (N=32)

Conform distribuției de frecvențe din Figura 5:

- 9,37 % din adolescenți au valori mici a labilității emoționale, ceea ce indică o dispoziție stabilă și echilibrată, degajare, stăpânire de sine, siguranță de sine, capacitate de concentrare;
- 31,25 % dintre adolescenți au valori medii;
- majoritatea (59,38 %) dintre ei au valori mari de testare indicând indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, violență, agitație, meditații inutile, sentiment de culpabilitate, apatie, dificultăți de contact.

În continuare, am corelat rezultatele obținute la cele două variabile (după coeficientul de corelație lineară Pearson).



Tabelul 1. Studiul corelației între anxietate și emotivitate

Correlations

		anxietate	emotivitate
anxietate	Pearson Correlation	1	,505**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	32	32
emotivitate	Pearson Correlation	,505**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	32	32

Datele obținute și prezentate în Tabelul 1, ilustrează o corelație semnificativă pozitivă: între anxietate și emotivitate ($r = 0,505$, $p = 0,003$), ceea ce confirmă ipoteza cercetării, și anume că adolescenții cu nivel înalt de anxietate, manifestă un nivel înalt de emotivitate.

Tabelul 2. Studiul corelației între anxietate și caracter calm

Correlations

		anxietate	carcter calm
anxietate	Pearson Correlation	1	-,521**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	32	32
carcter calm	Pearson Correlation	-,521**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	32	32

Datele obținute și prezentate în Tabelul 2, ilustrează o corelație semnificativă negativă: între anxietate și caracter calm ($r = -0,521$, $p = 0,002$), ceea ce confirmă ipoteza cercetării, și anume că adolescenții cu nivel înalt de anxietate, manifestă un nivel scăzut al caracterului calm.

Tabelul 3. Studiul corelației între anxietate și inhibiție

Correlations

		anxietate	inhibiție
anxietate	Pearson Correlation	1	,748**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	32	32
inhibiție	Pearson Correlation	,748**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	32	32

Datele obținute și prezentate în Tabelul 3, ilustrează o corelație semnificativă pozitivă: între anxietate și inhibiție ($r = 0,748$, $p < 0,001$), ceea ce confirmă că adolescenții cu nivel înalt de anxietate, manifestă un nivel înalt de emotivitate.



Tabelul 4. Studiul corelației între anxietate și labilitate emoțională

		anxietate	labilitate
anxietate	Pearson Correlation	1	,685**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	32	32
labilitate	Pearson Correlation	,685**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	32	32

Datele obținute și prezentate în Tabelul 4, ilustrează o corelație semnificativă pozitivă: între anxietate și labilitate emoțională ($r = 0,748$, $p < 0.001$), ceea ce confirmă că adolescenții cu nivel înalt de anxietate, manifestă un nivel înalt de labilitate emoțională.

Corelațiile prezentate vin să confirme ipoteza cercetării nr. 1.

În urma experimentului de constatare au fost evidențiați: 15 adolescenți cu grad foarte ridicat de anxietate și grad ridicat de anxietate, cu valori mari și medii spre mari la emotivitate, inhibiție, labilitate emoțională și cote mici, medii spre mici la caracter calm. Ulterior asupra acestor adolescenți a fost aplicat un program de diminuare a nivelului anxietății și emotivității.

Obiective:

- Educarea managementului emoțional;
- Conștientizarea riscurilor potențiale ale anxietății;
- Reglarea emoțională prin căutarea de soluții de rezolvare a problemelor;
- Îmbunătățirea abilităților de relaționare.

Programul a fost structurat în șapte ședințe.

Prima ședință a fost orientată spre introducerea participanților în subiectul: Anxietatea.

În cadrul acesteia s-a realizat:

- stabilirea contactului;
- crearea unei ambianțe favorabile pentru desfășurarea activităților;
- stabilirea regulilor;
- familiarizarea participanților cu conceptele de bază la temă.

A doua ședință. Adolescenții s-au familiarizat cu problematica stabilității emoționale, rolul stabilității emoționale, familiarizarea cu emoțiile, conștientizarea importanței fiecăreia dintre emoții.

A treia ședință a fost orientată spre învățarea metodelor de eliminare a anxietății, însușirea modalităților de depășire a conjuncturilor stresante, cu menținerea unui nivel funcțional al stabilității emoționale, conștientizarea părților negative ale fricii.

În cadrul celei de-a *patra ședință* participanții au fost implicați în activități de autoreglare emoțională, autocunoașterea reacțiilor emoționale, exersarea exprimării propriilor stări emoționale, debarasarea de gândurile, convingerile, obiceiurile destructive.

Ședința a cincea a fost orientată spre reducerea stărilor emoționale negative.

A șasea ședință a avut ca scop diminuarea anxietății, astfel elevii au însușit deprinderile de relaxare și autoreglare a stării psihice, dezvoltarea încrederea în forțele proprii, menținerea unui nivel optimal al stabilității emoționale în situații cu impact emoțional negativ major, inclusiv cele care s-au derulat fără participarea persoanei dezvoltarea abilităților reflexive.

Ședința a șaptea a fost orientată spre menținerea stabilității emoționale, dezvoltarea asertivitatea, menținerea stabilitatea emoțională prin aprecierea corectă, obiectivă a situației și evaluarea cunoștințelor obținute.

În scopul evaluării programului de intervenție am administrat repetat testele *Scala de determinare a nivelului anxietății* (Taylor) și *Chestionarul de personalitate FPI*, forma B. Au fost evaluate rezultatele obținute de adolescenți după etapa de intervenție comparativ cu cele din etapa constatativă.

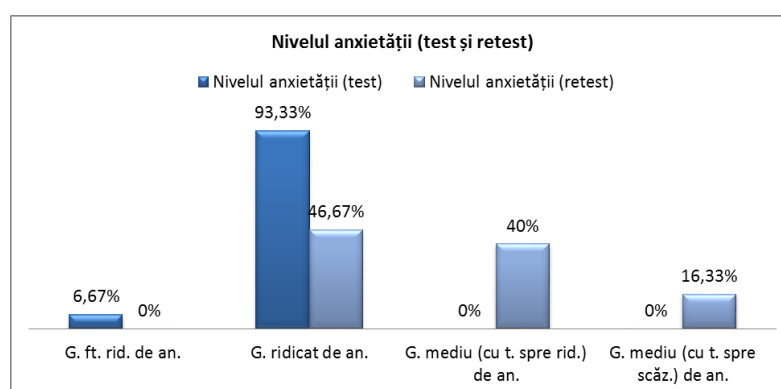


Fig. 6. Frecvențele pentru rezultatele test și retest la scala de determinare a nivelului anxietății (Taylor)

Analizând datele din Figura 6, observăm că după aplicarea programului de diminuare a nivelului anxietății și emotivității la adolescenți: niciun adolescent nu posedă un grad foarte ridicat de anxietate; 46,67 % posedă un grad ridicat de anxietate; 40 % posedă grad mediu (cu tendința spre ridicat) de anxietate; 16,33 % posedă un grad mediu (cu tendința spre scăzut) de anxietate.

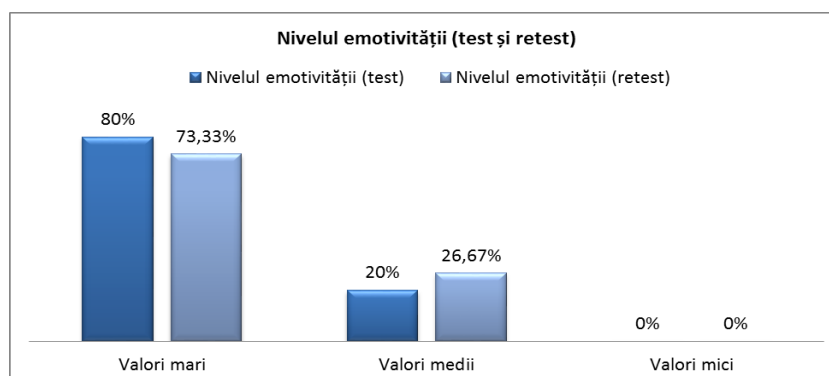
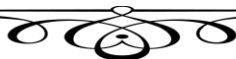


Fig. 7. Frecvențele pentru rezultatele test și retest la Chestionarul de personalitate FPI, forma B de determinare a nivelului emotivității



Analizând datele din Figura 7, observăm că după aplicarea programului de diminuare a nivelului anxietății și emotivității la adolescenți: 73,33 % din adolescenți posedă valori mari la scala emotivitate; 26,67 % posedă valori medii la scala emotivitate; 0 % posedă valori mici la scala emotivitate.

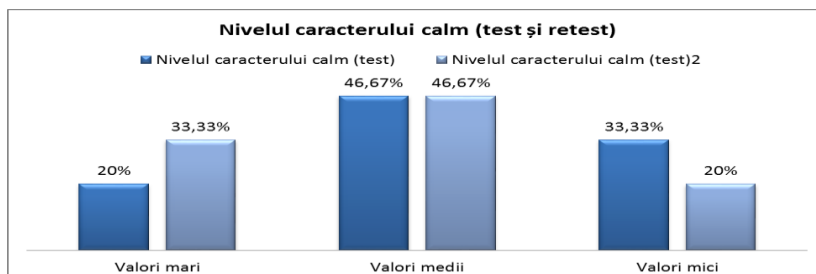


Fig. 8. Frecvențele pentru rezultatele test și retest la Chestionarul de personalitate FPI, forma B de determinare a nivelului caracterului calm

Analizând datele din Figura 8, observăm că după aplicarea programului de diminuare a nivelului anxietății și emotivității la adolescenți, 33,33 % din adolescenți posedă valori mari la scala caracter calm, 46,67 % posedă valori medii la scala caracter calm, 20 % posedă valori mici la scala caracter calm.

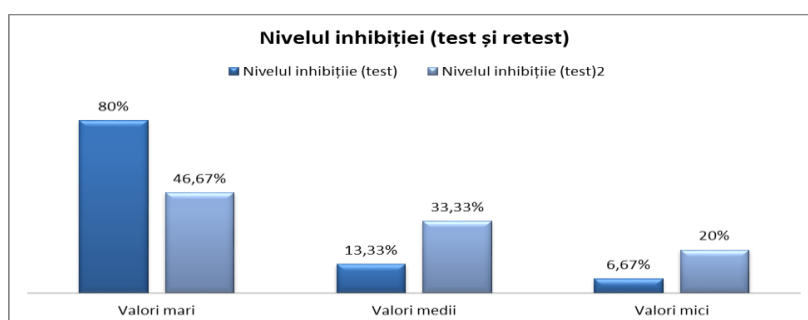


Fig. 9. Frecvențele pentru rezultatele test și retest la Chestionarul de personalitate FPI, forma B de determinare a nivelului inhibiției

Analizând datele din Figura 9, observăm că după aplicarea programului de diminuare a nivelului anxietății și emotivității la adolescenți: 46,67 % din adolescenți posedă valori mari la scala inhibiție; 33,33 % posedă valori medii la scala inhibiție; 20 % posedă valori mici la scala inhibiție.

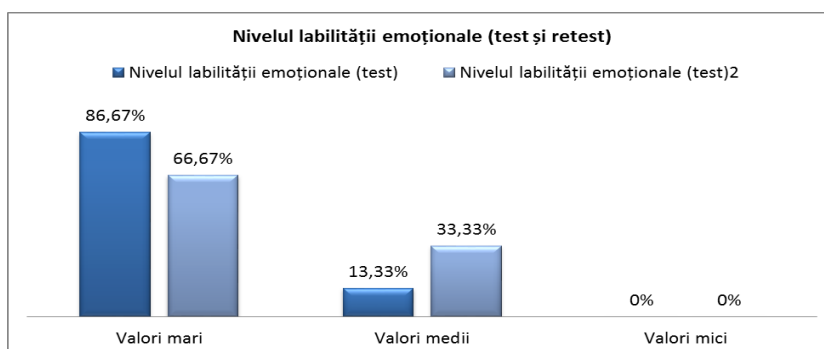
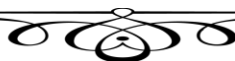


Fig. 10. Frecvențele pentru rezultatele test și retest la Chestionarul de personalitate FPI, forma B de determinare a nivelului labilității emoționale



Analizând datele din Figura 10, observăm că după aplicarea programului de diminuare a nivelului anxietății și emotivității la adolescenți:

- 66,67 % din adolescenți posedă valori mari la scala labilitate emoțională;
- 33,33 % posedă valori medii la scala labilitate emoțională;
- 0 % posedă valori mici la scala labilitate emoțională.

Pentru a confirma ipoteza nr. 2 am utilizat *testul t pentru eșantioane dependente*. Astfel, s-au obținut diferențe semnificative în ceea ce privește anxietatea, inhibiția și labilitatea emoțională înainte de intervenție și după aceasta ($p < 0,05$), iar în cazul caracterului calm și al emotivității nu s-au atestat diferențe semnificative ($p > 0,05$). Aceste rezultate au fost sintetizate în Tabelul 5.

Tabelul 5. Rezultatele testului t pentru eșantioane dependente

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	nivelul anxietatii teste - nivelul anxietatii retest	5,600	3,851	,994	3,468	7,732	5,632	14	,000
Pair 2	nivelul inhibiției test - n inhibiției retest	,867	1,187	,307	,209	1,524	2,827	14	,013
Pair 3	nivelul labilității emotionale test - n labilității emotionale retest	,800	1,146	,296	,165	1,435	2,703	14	,017
Pair 4	nivelul caracterului calm test - n caracterului calm	-,400	1,993	,515	-1,504	,704	-,777	14	,450
Pair 5	nivelul emotivității test - n emotivității retest	,400	,828	,214	-,059	,859	1,871	14	,082

Prin ședințele de grup realizate, adolescentul a conștientizat că:

- nu este singurul în această situație;
- se poate exprima liber într-un mediu securizant;
- nu se simte judecat;
- a conștientizat impactul comunicării asertive, al relaxării, al creșterii stimei de sine, dar și importanța înțelegerii propriei persoane, a celor din jur, monitorizării și exprimării emoțiilor.

Modificările semnificative care au apărut în urma aplicării programului de intervenție se datorează în special identificării gândurilor și convingerilor negative, dezadaptative, precum și substituirii modului negativ de a gândi cu unul mai realist.

Deci putem constata că intervențiile psihologice prin programul elaborat au diminuat considerabil nivelul anxietății, inhibiției și a labilității emoționale la adolescenți, iar nivelul emotivității și al caracterului calm au fost diminuate nu atât de semnificativ, dar oricum se urmăresc diferențe dintre mediile rezultatelor la test și retest.

Astfel, în urma demersului metodologic efectuat putem afirma că obiectivele cercetării au fost atinse.

Referințe bibliografice:

1. CLARK, D. și A. BECK. *Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate*. Cluj Napoca: ASCR, 2012. 313 p. ISBN 978-606-824-449-5.
2. COSMOVICI, A. și L. IACOB. *Psihologie școlară*. Iași: Ed. Polirom, 1988. 304 p.



3. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*: ghid pentru studenți și masteranzi. Chișinău: Totex-Lux SRL, 2013. 154 p. ISBN 978-9975-4201-8-1.
4. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. 291 p. ISBN 978-9975-46-425-3.
5. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2020. 351 p.
6. ȘCHIOPU, U. și E. VERZA. *Adolescența – personalitate și limbaj*. București: Ed. Albatross, 1989. 290 p.

CZU 37.048.45

**НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ОБЩЕМ И СПЕЦИАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**
**SOME STRATEGIC DIRECTIONS OF WORK ON PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION IN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION**

*Игорь ЗАЙЦЕВ, доцент, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики,
Государственное учреждение образования «Академия образования», Минск
Республика Беларусь*

Аннотация: Материалы посвящены проблеме профессионального самоопределения нормально развивающихся школьников и сверстников с особенностями психофизического развития с позиции реализации тенденции к организации совместного обучения. Совершенствование личностного потенциала и накопление социального опыта представлены как направления профессионального самоопределения в аспекте образовательного процесса в общем и специальном образовании.

Ключевые слова: готовность к профессиональному становлению, выбор профессии, профориентационная работа, психофизическая готовность, социальный опыт

Abstract: The materials are devoted to the problem of professional self-determination of normally developing schoolchildren and peers with special needs of psychophysical development from the position of implementing the trend towards organizing joint education. Improving personal potential and accumulating social experience are presented as areas of professional self-determination in the aspect of the educational process in general and special education.

Keywords: readiness for professional development, choice of profession, career guidance work, psychophysical readiness, social experience

На настоящем этапе развития психолого-педагогической науки на первый план выходят вопросы социального становления человека. Одной из наиболее востребованных проблем в данном ракурсе представляется именно профессиональное развитие, во многом определяющее весь жизненный стиль индивида.

Целостное профессиональное развитие начинается уже в дошкольном возрасте в виде приобретения ребенком тех навыков коммуникационного поведения, которые лягут в основу дальнейшей организации взаимоотношений с окружающими. Неся положительную окраску, такие взаимоотношения определяют весь стиль поведения в коллективе и обществе и постепенно, при условии адекватной и грамотной помощи со стороны других людей и общественных



институтов, в последующем сформируют стиль жизни индивида как полноценного члена социума.

Отмеченное позволяет рассматривать профессиональное развитие в значении перманентного процесса, определяющего в целом социальное становление деятельностно активного равноправного участника всех общественных событий. Другими словами – человека, и развивающегося под влиянием коллектива, и оказывающего влияние на развитие этого коллектива.

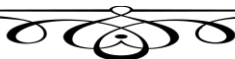
В условиях современных педагогических трансформаций актуальным представляется вопрос эффективной и адекватной реализации процесса совместного обучения нормально развивающихся школьников и детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Такой подход определяет необходимость выделения тех позиций в организации общего и специального образования, которые бы имели точки соприкосновения, то есть подходили для реализации совместного педагогического процесса.

Одним из наиболее актуальных вопросов, требующих качественного решения, является профессиональное самоопределение. Решение вопроса профессионального самоопределения в целом предполагает на основе осознания собственных психофизических характеристик приобретение готовности к профессиональному становлению в условиях общества [6]. Здесь следует обратить внимание на специфичность самоопределения в профессиональной сфере лиц с ОПФР.

Специфической характеристикой профессионального самоопределения при ОПФР выступает состояние готовности к осознанному выбору профессии в специальных условиях, заданных недостаточностью полноценного жизненного опыта, ограниченностью знаний и представлений, несформированностью социально значимых интересов, неадекватностью самооценки [3].

Лица с ОПФР и к окончанию школьного обучения не в состоянии адекватно оценивать свои способности, то есть не достигают необходимого для эффективного профессионального самоопределения уровня самопознания. Поэтому профессиональное самоопределение учащихся с ОПФР должно осуществляться под руководством взрослых как регуляторов этого процесса. Не отрицая значимости взрослого в процессе самоопределения и школьников с нормальным развитием, следует обратить внимание на то, что при ОПФР роль взрослого значительно возрастает. Данное объяснимо тем, что лица указанного контингента требуют больше специальной помощи в решении жизненно важных вопросов, к которым, что не вызывает сомнений, следует отнести профессиональное самоопределение.

Следует обратить внимание, что учет действия общих закономерностей развития в норме и при различных отклонениях [2] определяет понимание профессионального самоопределения лиц с ОПФР как этапа личностного становления индивида, повторяющего таковой при сохранном психофизическом развитии. Разница – в специфике овладения именно индивидуальным стилем жизни, предполагающим последующую возможность реализации в профессии. В этой ситуации актуализируется проблема личностного потенциала в условиях



ОПФР как основы для самореализации во всех жизненных сферах, в том числе и профессиональной. Отмеченное позволяет рассматривать совершенствование личностного потенциала как развитие взаимосвязанных характеристик индивида в качестве стратегического направления профессионального самоопределения лиц с ОПФР. Проблема личностного потенциала является одной из важных проблем современной психолого-педагогической науки.

Это – проблема психологических факторов эффективности деятельности человека в изменяющихся условиях, актуальность которой (деятельности) имеет постоянную значимость. Исходя из отмеченной позиции следует обратить внимание на то, что в настоящем нет обоснованных показателей общих закономерностей психического развития при ОПФР. Здесь действует признание специфики развития индивида в условиях различных нозологий.

Следовательно, актуальным представляется очерчивание возможных общих проявлений разнообразных отклонений от нормального психофизического развития, что ориентирует на те показатели, которые требуют первоочередного внимания при совершенствовании личностного потенциала лиц с ОПФР как стратегического направления профессионального самоопределения данной категории. Это реализуемо именно в ракурсе четкой ориентированности на профессиональное самоопределение как желаемую в претворении позицию социального достижения.

Взгляд на совершенствование личностного потенциала как основы профессионального самоопределения и нормально развивающихся, и лиц с ОПФР позволяет сформулировать некоторые направления педагогической работы. Следует отметить, что в настоящем активно проводится профориентационная работа с лицами, имеющими ОПФР. Однако осуществление такой работы детерминировано специфическими характеристиками каждой нозологической группы. Это определяет необходимость осмысления общего подхода при профориентации именно через осознание специфичности психофизических проявлений.

В таком аспекте очевидна настоятельность разрешения вопроса психологической готовности лиц с ОПФР к профессиональному самоопределению, т. к. психологическая готовность и может в определенной мере гарантировать вероятность в последующем профессиональной самореализации. Именно о психологической готовности и возможно судить на основе знаний об общих психофизических проявлениях представителей разных нозологий.

Поскольку работа по профессиональной ориентации нацелена на последующую профессиональную самореализацию, то вопросы профессиональной самореализации лиц с ОПФР находятся в актуальном круге первоочередного решения. Очевидно, что в отношении подрастающего поколения данной группы (как и нормально развивающихся) более актуальной представляется подготовка к профессиональной самореализации. Именно такую подготовку и следует понимать в качестве одного из важных направлений совершенствования специального образования по профессиональному самоопределению в норме и при психофизических нарушениях.



Личностный потенциал представляет ценности индивида, отражающие мотивацию и направленность на самореализацию, что позволяет говорить о взаимопроникновении понятий «личностный потенциал» и «личностные ценности». Развитие любого человека, прежде всего, является социальным развитием, определяя и специфику психического становления, что позволяет говорить о единстве социального и психического развития при ведущей роли именно социального.

Сказанное с определенной правомерностью разрешает подойти к личностным ценностям с позиции социальной значимости, но не отказываясь от их осмысления и в преломлении специфики психического состояния при ОПФР. Здесь следует, в первую очередь, учесть представление о собственных реальных способностях и возможностях в структуре общественной жизни. Следовательно, формирование личностных ценностей надо понимать как воспитание адекватного отношения к себе и окружающим людям.

Воспитание адекватного отношения к себе и окружающим людям в качестве механизма формирования личностных ценностей объяснимо в аспекте понимания того, что именно такое отношение гарантирует заданность совершаемых социальных действий и поступков в коллективе чертами адекватного социально ориентированного поведения, характеризующегося готовностью к ответственности за действия, выполняемые в коллективных условиях, а также определенные коллективом к индивидуальному исполнению социальные обязанности. В представленном ракурсе важен именно школьный возраст как период закладывания основы для взращивания личностных ценностей, к которым следует отнести честное и достойное поведение по отношению к окружающим.

Честное и достойное поведение по отношению к окружающим характеризует человека как субъекта сложного многообразия отношений с другими людьми, носителя ценностей и совместной деятельности, и своих в значении исполнителя этой деятельности [1]. Означенный подход определяет актуализацию психической саморегуляции, включающей принятие субъектом общей со всеми цели деятельности, понимание результатов ее достижения, самоконтроль в реализации, верную оценку конечных достижений [7].

Способность верной оценки и понимания сущности конечных достижений совместной деятельности определяет наличие у индивида готовности к ее грамотному осуществлению, становлению у исполнителя этой деятельности эмоционального отношения и осознания ценности результатов. Это – формирование эмоционально-личностного отношения к собственной деятельности.

Становление эмоционально-личностного отношения к собственной деятельности как один из механизмов формирования у лиц с ОПФР личностных ценностей не может быть осуществлено без наличия личностной зрелости. Личностную зрелость следует рассматривать в значении человеческого качества, определяющего регуляцию отношений с окружающими, отношение к результатам собственной деятельности, что позволяет ее рассматривать и как социальную зрелость. Именно социальная зрелость характеризует индивида не просто с



позиции его свойств и характеристик, а в ракурсе сознательного участника коллективных дел при четком понимании своей роли исполнителя собственных функций в деле совместного деятельностного проживания [10], то есть в условиях коллективной деятельности.

Коллективная деятельность всегда окрашена эмоциональным состоянием каждого из ее участников. Подразумевается и личностное отношение к выполняемой совместной деятельности, и характер взаимоотношений при ее выполнении между членами коллектива. В таких условиях важно избегать актуализации событий в совместных усилиях, способных привести к изменению привычной, выработанной в период приобретения опыта предшествующих коллективных свершений, модели взаимодействия.

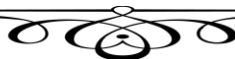
Подобное может привести к «слому» этой модели, то есть ее качественному деструктурированию. Возникает ситуация беспомощности индивида как деятеля в общей структуре социума. Это – кризисное событие, понимаемое в позиции нежелательности из-за угрозы эффективности общей деятельности [12]. Следовательно, одним из механизмов формирования у лиц с ОПФР личностных ценностей явится предупреждение возникновения кризисных событий. К таким событиям следует отнести возможные жизненные трудности.

У старшеклассников с ОПФР возникновение возможных кризисных событий в первую очередь окрашено недостаточностью полноценного речевого общения с окружающими. Необходимо выявление тех индикаторов (указателей), которые также способны предупредить указанные ситуации, помимо разумеющейся нормализации вербальных контактов.

По нашему мнению, на первый план следует вынести способность к преодолению трудностей. Данное касается не трудностей, обусловленных нарушением общения, а трудностей, заданных именно многогранностью событий окружающей действительности. Здесь очевидна необходимость правильной оценки таких событий, в первую очередь с точки зрения осознания их влияния на самого себя.

Для этого необходимо четкое представление о своем месте в совместной деятельности. Иной же ракурс рассмотрения и осознания собственного места в общей жизнедеятельности коллектива явится показателем эгоистических склонностей. Выходим на необходимость взгляда на себя как человека с настоятельностью быть готовым внести свой вклад в преодоление коллективных трудностей.

Следует учесть, что означенные трудности в рамках коллектива более правомерно понимать как объективно существующие, обусловленные постоянно меняющимися условиями социальной среды, заданными непрекращающейся сменой событий. И здесь важно быть готовым индивидуализировать каждое возможное событие в преломлении с собственными интересами проживания в коллективных условиях. При реализации отмеченного любое событийное явление может быть индивидуализировано человеком с ОПФР, что определит самостоятельность действий, их адекватность. Тут важно принять во внимание



отсутствии в настоящем какой-либо унифицированной эффективной деятельности в представленном направлении [9].

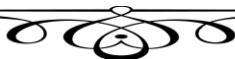
Выход из охарактеризованной ситуации видится в ориентации на природосообразность педагогической деятельности, то есть ориентации на ход естественного развития в социуме лица с ОПФР, на его актуальные возможности с учетом происходящих изменений в личностном развитии каждого индивида [11]. Еще раз подчеркнута необходимость тесной взаимосвязи диагностической и коррекционно-педагогической работы. Следовательно, ориентация на природосообразность педагогической деятельности есть механизм формирования у лиц с ОПФР личностных ценностей.

В свою очередь ориентация на природосообразность педагогической работы будет действительно актуальна как ценностная ориентация. Ценностные ориентации отражают богатство ценностей общества в целом в понимании конкретного человека, что позволяет говорить о конкретизации ценностей социума как личной позиции индивида [4]. Именно ценностные ориентации определяют поведение человека и как конкретного индивида, и как члена социальной группы, поскольку задают понимание конкретной ситуации в аспекте общих коллективных запросов.

Здесь следует особо обратить внимание на организацию сотрудничества на основе паритетности, согласованности коллективных действий, приемлемости и доступности каждому в достижении коллективно желаемого результата. Учет означенного понимания и выступит как предупреждение возникновения кризисных событий.

Для реализации означенного подхода необходим такой выход на коррекционно-педагогическую работу при ОПФР, который органично сочетал бы совокупность усилий в специальной помощи по коррекции имеющихся речевых нарушений и реализацию желаемых и доступных совместных со сверстниками коллективных дел. Представленная организация есть включение всех лиц с ОПФР на равных в любую совместную деятельность с нормально развивающимися, в том числе и решение вопроса их профессионального самоопределения, обоснованного исключительно с позиции понимания каждого школьника как значимого участника коллективных событий.

Актуальность раскрытия отмеченного подхода объяснима и тем, что в настоящем присутствует крайне незначительное количество исследований, относящихся именно к изучению специфичности социальной сферы (к которой относится и профессиональное самоопределение) в развитии рассматриваемого контингента. Это еще раз подчеркивает, на что было указано ранее, необходимость оптимизации научно-исследовательской деятельности. Такой подход предполагает четкое определение ориентиров ее реализации, на основе выявления того вектора приложения педагогических усилий, который, не вступая в возможные противоречия с фактом необходимости учета других определенных ориентиров, будет способствовать реализации общей цели педагогической работы, то есть ориентира на профессиональное самоопределение лиц с ОПФР.



Отмеченное еще раз подчеркивает взаимопроникновение в выделении стратегических направлений профессионального самоопределения лиц с ОПФР. Следовательно, о взаимопроникновении следует говорить и при определении конкретных механизмов как своеобразных средств в реализации стратегически ориентированных направлений педагогической работы.

Взаимопроникновение в таком понимании есть признание того, что при реализации конкретного действия как механизма претворения конкретизированного стратегического направления происходит «включение» других действий, что определяет их общую целостность, превращая совокупность всех механизмов реализации представляемого стратегического направления в единый механизм. Аналогичная картина наблюдается и в отношении процесса реализации любого из выделенных стратегических направлений. Другими словами – реализация каждого стратегического направления есть сочетание конкретных действий во всем многообразии их связей в представлении единой модели взаимопроникновения и взаимовлияния.

Взаимовлияние как воздействие друг на друга есть по сути взаимоотношения, характеризующиеся наличием ответных реакций как субъективного отражения взаимодействия в социальной среде, ориентированного на ожидаемый конечный результат. Через взаимодействие происходит перманентная трансляция в человеческих контактах различных сообщений, порождающих новые знания. Такие знания, в свою очередь, обогащают сферу человеческих отношений. Налицо – взаимопроникновение в значении взаимовлияния: человеческое взаимодействие служит приобретению людьми новых знаний, которые делают богаче само такое взаимодействие.

Каждое взаимодействие в практическом воплощении является продуктивным процессом, то есть предполагает определенные качественные приобретения в аспекте коллективной деятельности. Продуктивность такой деятельности возможна через ее согласование. Согласование в данном случае подразумевает процесс выполнения коллективных действий в условиях движения к общему результату без противоречивости деятельности каждого его участника в канве совместного достижения конечного желаемого итога. Именно такое понимание определяет в последующем самореализацию в обществе.

Самореализация в любой сфере социального взаимодействия, в том числе и профессиональной, основана на претворении в ситуациях сотрудничества тех характеристик индивидуального развития, которые имеют характер социально обусловленных, то есть присущих лицам с ОПФР как субъектам общей с коллективом деятельности. Здесь следует отметить роль накопления социального опыта как зафиксированного через конкретные действия опыта совместной жизнедеятельности индивидов.

Приобретение социального опыта предполагает полноценное речевое общение с окружающими людьми [5]. В силу того, что при любом варианте ОПФР речевое развитие нарушено, поскольку его полноценность требует нормального психофизического состояния, то страдает качество вербальных отношений, а как результат – отсутствие социального опыта.



Следовательно, накопление социального опыта лицами с ОПФР есть направление совершенствования специального образования по их профессиональному самоопределению.

Социальный опыт – источник накопления образцов поведения в многообразии происходящих событий, что позволяет его принять за основу формирования личностных ценностей, по мере «присвоения» которых у людей происходит приобретение почвы для становления осознанных форм взаимодействия с окружающими, определяющих их социальный статус в значении позиции равноправия с другими членами общества [8].

Осознание собственного места в социуме характеризуется пониманием настоятельности реализации желаемого для себя рода деятельности, что есть выработка социальных намерений к реализации плана своих действий для достижения определенных результатов в профессиональной структуре общества. Представленное свидетельствует о единстве стратегических направлений педагогической работы по профессиональному самоопределению в норме и при ОПФР.

Все вышеотмеченное позволяет в качестве одних из стратегических направлений совершенствования общего и специального образования по профессиональному самоопределению наметить развитие личностного потенциала и накопление социального опыта.

Библиографические ссылки:

1. АНАНЬЕВ, Б. Г. *Человек как предмет познания*. СПб., 2001. 288 с. ISBN 5-272-00315-2.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Психология развития человека*. Москва, 2005. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9.
3. ГЛУХОВ, В. П. *Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата*. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2019. 295 с. ISBN 978-5-534-06999-0.
4. ГОРЬКАЯ, Ж.В. *Психология ценностей: учебное пособие*. Самара, 2014. 92 с.
5. ЗАЙЦЕВ, И. С. *Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи*. Минск, 2008. 248 с. ISBN 978-985-6822-77-6.
6. КЛИМОВ, Е. А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва, 2010. 312 с. ISBN 978-5-7695-5690-6.
7. КОНОПКИН, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. *Психология*. 2005, Т. 2, № 1, сс. 27-42.
8. КРАВЧЕНКО, А. И. *Социология: общий курс: учебное пособие для вузов*. Москва: ПЭРСЭ, 2002. 640 с. ISBN 5-9292-0019-X, ISBN 5-94010-001-5.
9. ЛЯНЦЕВИЧ, А.В. Типология жизненных кризисных ситуаций как основа для определения эффективности совладания с кризисом. В: *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей*. Минск, 2017, Выпуск 17, Часть 3, сс. 246-254.
10. ПОРТНОВА, А. Г. Личностная зрелость: подходы к определению. *Сибирский психологический журнал*. 2008, № 27, сс. 37-41.
11. СЕЛЕВКО, Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий*. Том 1. Москва, 2005. 556 с. ISBN 5-87953-211-9.
12. ШАРАПОВ, А. О.; Е. П. ПЧЕЛКИНА и О. И. ШЕХ. *Кризисная психология: учебное пособие для вузов*. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2019. 538 с. ISBN 5041966273, ISBN 9785041966270.

**МЕНЕДЖМЕНТ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
MANAGEMENT OF TRAINING OF EDUCATORS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

*Людмила КОТОС, доцент, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова*

*Оксана БАСАРАБ, дидактический кадр,
ГБОУ Школа № 1788, Москва, Россия*

Аннотация: Данная статья рассматривает проблему подготовки воспитателей детского сада к инновационной деятельности. Проблема рассматривается с позиций функционирования и развития, реформирования системы образования в Республике Молдова. Раскрыто значение и педагогические условия инновационной подготовки воспитателей с позиций современного менеджмента, мотивации и стимулирования деятельности воспитателей в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность воспитателей, мотивация, стимулирование, инновационное пространство детского сада

Abstract: This article examines the problem of training kindergarten teachers for innovative activities. The problem is considered from the standpoint of functioning and development, reforming the education system in the Republic of Moldova. The significance and pedagogical conditions of innovative training of teachers from the standpoint of modern management, motivation and stimulation of teachers' activities in the context of an educational institution are revealed.

Keywords: innovation, innovative activities of teachers, motivation, stimulation, innovative space of a kindergarten

Требования к современному образованию в Республике Молдова ставят перед дошкольными учреждениями задачу работать не только в режиме функционирования, но и развития.

Современный curriculum предусматривает качественные позитивные изменения в системе дошкольного воспитания. Но этого можно добиться только тогда, когда воспитатели детского сада работают в инновационном режиме, когда они осваивают новые технологии, интерактивные формы и методы работы с детьми.

Молдавские исследователи P. Cangea, M. Cristei, V. Guțu, L. Darii и др. считают, что общая цель инновационной деятельности в образовательном учреждении – улучшение способности педагогической системы достигать качественно более высоких результатов образования [1, 2, 3].

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение») и приставка «in», которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно «Innovatio» – «в направлении изменений». Само понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Новую жизнь понятие «инновация» получило в начале XX в. в научных работах австрийского и американского экономиста Й. Шумпетера в результате анализа «инновационных комбинаций», изменений в развитии экономических систем.



Инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы [8].

В настоящее время в Республике Молдова в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение, поэтому инновационные преобразования приобретают системный характер. Сложные социально-экономические условия развития молдавского общества обострили проблемы, связанные с мотивацией и стимулированием инновационной деятельности воспитателей в условиях образовательного учреждения. Поэтому мотивационное управление, направленное на активизацию инновационной деятельности воспитателей, становится требованием современного менеджмента в образовании и выделяется, как актуальная проблема.

Изучение практики управления развитием инновационных процессов, инновационной деятельности воспитателей показало, что оно осуществляется заведующими детским садом на интуитивном уровне, а функция руководства, главной частью которой является мотивационная работа руководителей, хотя и принимается заведующими детских садов, но чаще всего только обсуждается, а не реализуется.

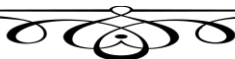
Об этом очень четко говорится в статье А. Şuşu-Ţurcan которая считает, что для реализации инновационного процесса в детском саду важны кадровые условия, наличие коллектива воспитателей, который объединён общей идеей, связанной с внедрением нового, прогрессивного, что окажет значительное влияние на успешность работы детского сада [6].

Анализ исследователей Республики Молдовы и зарубежных стран позволили определить требования к инновационному пространству детского сада, которые будут способствовать эффективности инновационной деятельности:

- освобождение сознания воспитателей от стереотипов;
- ориентировка воспитателей на инновационный характер деятельности, формирование у них способности реализовывать инновационные идеи;
- взаимосвязь между всеми субъектами инновационного процесса.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что инновационная деятельность воспитателей – это такой вид педагогической деятельности, который характеризуется отказом от стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности дошкольника, создаёт новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность.

Система управления дошкольным учреждением может этого добиться только тогда, когда все ее составные звенья отвечают требованиям сегодняшнего дня. Развитие же современного дошкольного учреждения предполагает инновационный подход, совершенствование всей организации детского сада, переход на корпоративный принцип управления, при котором руководители целенаправленно совершенствуют свою деятельность и деятельность своих воспитателей в аспекте инновационного развития.



Представляют интерес исследования, которые выделяют показатели развития инновационной деятельности. Это работы В.И. Андреева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и др.

Обобщив изученные работы по данной теме авторов P. Cangea, M. Cristei, V. Guțu, L. Darii, A. Șusu-Țurcan и других, мы выделили следующие показатели готовности воспитателей детского сада к инновационной деятельности:

- *Мотивационно-творческая направленность личности* характеризует готовность воспитателя к изменению мотивов, определяющих его деятельность, способность к саморазвитию, самообразованию;
- *Наличие творческого потенциала* характеризуется способностью отказаться от стереотипов, преодолеть инерцию мышления, степенью сосредоточенности, способность абстрагироваться;
- *Технологическая готовность* воспитателей к нововведениям определяется сформированностью личностных качеств, обуславливающих способность к перестройке деятельности, сотрудничеству и взаимопомощи в творческой деятельности;
- *Готовность к самоуправлению* рассматривается, как его способность к самоанализу, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и саморегулированию деятельности;
- *Степень интеллектуальной инициативы*, проявляется в педагогической интуиции и импровизации в профессиональной и организационно-методической деятельности. Это предполагает владение методологией педагогического поиска, технологией принятия решения, умением осуществлять выбор инновационной проблемы и темы исследования, составлять и реализовывать программу эксперимента, владеть методами педагогического исследования;
- *Культура общения* определяется умением терпимо разрешать конфликты и вести спор, преодолевать барьеры в процессе коллективной дискуссии, владением эвристическими методами генерирования новых идей и решения творческих задач, развития мотивационной среды [1, 2, 3, 6].

Актуальность инноваций в дошкольном воспитании обусловливается гуманистическими и демократическими подходами, которые требуют от воспитателя нового, научно-обоснованного подхода к реализации задач повышения качества обучения и воспитания дошкольников.

А. Șusu-Țurcan считает, что для реализации инновационного процесса важны кадровые условия, наличие коллектива педагогов, который объединён общей идеей, связанной с внедрением нового, прогрессивного, что окажет значительное влияние на успешность работы образовательной организации [6].

Поэтому в этой работе должны быть задействованы музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, специалист по изобразительной деятельности, психолог и методист, социальные партнеры УРО (учреждение раннего образования), родители. Следует отметить, что в сельской местности Республики Молдовы это особо сложно реализуемое направление работы руководителя УРО.



Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько подходов к трактовке понятия инновационная деятельность педагога:

- инновационная деятельность предполагает наличие самоосознания педагога, смену его типа деятельности и отношений к творческой деятельности;
- с позиции познавательной активности, инновационная деятельность выступает источником проявления «инновационного, творческого потенциала» педагога;
- с позиции педагогической деятельности – поиск новшеств, наиболее эффективных форм и методов работы с дошкольниками, их внедрение в практику детского сада, как передовой инновационный опыт;
- с позиции социального заказа образованию, инновационная деятельность имеет коллективный характер и предполагает последовательное включение всех субъектов в начавшиеся инновационные процессы.

Во многих определениях, инновационная деятельность педагога рассматривается как деятельность, направленная на преобразование существующих форм и методов образования, создание новых целей и средств их реализации.

В целом ряде исследований выделены структурные компоненты инновационной деятельности (мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный) и характерные признаки «инновационного» педагога, которые могут быть отнесены и к воспитателю детского сада. Это:

- высокий уровень восприимчивости к новшествам, постоянный поиск себя в этом новом, потребность совершенствовать педагогическую действительность (мотивационный аспект);
- активность интеллектуальной деятельности, исследовательская смелость, критическое мышление, потребность в профессиональном совершенствовании и эффективном использовании передового педагогического опыта (креативный аспект);
- личностное отношение к учебно-воспитательному процессу, самостоятельная оценка проблемных педагогических ситуаций, введения новшеств в педагогический процесс, осуществление контроля, коррекции и оценки результатов внедрения (технологический аспект);
- рефлексивная позиция педагога, обеспечивающая осознание педагогом совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату (рефлексивный аспект) [3, 7, 9].

Практика показывает, что педагоги дошкольных образовательных учреждений не всегда готовы к инновационной деятельности, отбору и проектированию ее актуальных проблем, конструированию педагогических инноваций, реализации содержания инновационной деятельности дошкольного образования с помощью современных педагогических технологий, прогнозированию ожидаемого результата, который может быть получен в ходе



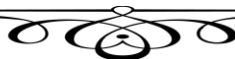
реализации инновации. Это подтверждает мысль о том, что инновационными процессами необходимо управлять.

Исследователи считают, что степень полноты прохождения этапов инновационного процесса характеризуется следующими уровнями:

- *Адаптивный уровень* инновационной деятельности характеризуется неустойчивым отношением воспитателей к инновациям. Отношение к новому равнодушное, готовность к их использованию отсутствует. Профессионально-педагогическая деятельность строится по заранее отработанной схеме, алгоритму, творческая активность практически не проявляется, повышение квалификации осуществляется по необходимости. Новшества осваиваются только под давлением руководства образовательной организации, как правило, на этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике;
- *Репродуктивный уровень* отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, проявляется стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами, отмечается более высокий уровень удовлетворенности педагогической деятельностью. Творческая активность попрежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей; мышление характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Педагогами осознается необходимость самосовершенствования;
- *Эвристический уровень* проявления инновационной деятельности характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Заметные изменения происходят в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта альтернативной концепции. В педагогическом мышлении важное место занимает рефлексия, эмпатия, обеспечивающие успешность внедрения инноваций;
- *Креативный уровень* отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, обладает высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Педагог проявляет положительную эмоциональную направленность деятельности, переходит к активно-созидательной работе.

Анкетирование воспитателей детских садов мун. Бэлць (приняло участие 72 респондента) позволило выявить следующие причины, которые могут снизить мотивацию воспитателей в отношении инновационной деятельности:

- недостаточно чёткие представления воспитателей об результатах инновации и отсутствие у них уверенности в том, что их объективно оценят;
- отсутствие четко обозначенных критериев оценки инновации;
- неудовлетворенность тем, как была оценена работа и распределены поощрения;



- скучная работа, отсутствие интереса, на основании чего воспитателя трудно стимулировать;
- идеи воспитателя игнорируются и предложения не поддерживаются, не выслушиваются;
- практикуется постоянная критика работы без положительной оценки достижений;
- применение похвалы только за исключительные результаты;
- пренебрежение признаками демотивации.

Отвечая на вопросы: «Какие новшества Вы внесли в образовательный процесс детского сада за последние 1-3 года?», «Что заставило, побудило Вас это сделать?», около 2/3 воспитателей ответили, что пробовали и осваивают опубликованные в психолого-педагогической литературе концептуальные идеи, инновации, но из-за отсутствия поддержки ученых, недостаточных знаний по организации и проведению педагогического исследования, работу проводят на интуитивном уровне.

Оценивая результаты ответов о достижениях после применения новшеств, было установлено, что в основном (56 % ответов) полученные результаты менялись незначительно, в деятельности детей и результатах обучения больших изменений не происходило (42,8 %), воспитатели объясняли этот результат низким уровнем методической поддержки в детском саду (56 %), недостаточно организованным сотрудничеством с педагогами-учеными, несформированностью умений выделять свои педагогические проблемы (25,7 %) и определять предмет исследования (58,6 %).

Учитывая сегодняшнее положение в системе образования Республики Молдова, скорость постоянных перемен, мотивы, потребности, отношения сотрудников, как следствие, будут изменяться. Для менеджера важно помочь им адаптироваться к новым условиям, учитывая особенности как коллектива в целом, так и каждого сотрудника в частности. В связи с этим выделим факторы-мотиваторы инновационной деятельности воспитателей:

- реализация идей самоуправления;
- сотрудничество в педагогическом коллективе;
- управление процессом самовоспитания и саморазвития воспитателей;
- система аттестации, самоконтроль, самоанализ, самооценка воспитателем своей педагогической деятельности;
- организация всевозможных тренингов, активно-игровых форм в подготовке воспитателей к инновационной деятельности;
- компетентность руководителя, его личностные качества, умелая реализация функций управления, сформированность проектировочно-прогностической деятельности руководителя.

Установление эмоционального контакта воспитателя и руководителя, ощутимые успехи в практическом овладении воспитателем более совершенными методами и приемами работы за счет активизаций методов управления, положительного примера самого руководителя, предъявления им разумных



требований, обеспечивают стимулирующее и научно-методическое воздействие на инновационную подготовку воспитателей.

И. Попова считает, что использование в работе с воспитателями активных методов прямо влияет на их инновационную активность. Ценность этих методов состоит в том, что они учат воспитателей работать в команде, совместно планировать и реализовывать инновационную деятельность, отстаивать свои позиции, высказывать свое мнение и внимательно и толерантно относиться к чужому, принимать ответственность за себя и команду в целом [8].

Использование активных методов в инновационной подготовке воспитателей обеспечивает повышение качественного уровня следующих показателей: наличие инновационной позиции, положительное отношение к инновационной деятельности; способность анализировать и оценивать свои возможности и способности в процессе реализации инновационной деятельности; наличие способности к самоанализу и саморазвитию в процессе реализации инновационных проектов; мотивационная готовность к реализации инноваций.

Таким образом, использование активных методов в инновационной подготовке воспитателей способствует проявлению у них самостоятельности, «подталкивает» их к творческому поиску, выработке собственной позиции, развитию способности анализировать, принимать решения, обеспечивает рост эффективности их инновационной деятельности.

Для реализации задач подготовки воспитателей к инновационной деятельности, заведующий детским садом должен разработать план по внедрению инноваций, создать условия для принятия коллективом нововведения, организовывать консультации, обучающие семинары.

Этот план по внедрению должен быть составлен таким образом, чтобы в процессе изменения участвовали все педагоги, за каждым была закреплена определенная роль и задача, чтобы люди почувствовали индивидуальную ответственность за происходящее.

На основании изложенного можно выделить следующие положения, которые помогут менеджерам образования обеспечить инновационную подготовку воспитателей: личное принятие заведующим нововведения; первая информация об изменениях обязательно должна исходить от авторитетного источника; в состав инициативной рабочей группы следует вводить авторитетных лиц; изменения нельзя начинать при временной напряженности в работе коллектива; заведующий должен любым путем облегчить персоналу тягу к изменениям (консультирование, беседы, семинары, курсы повышения квалификации); стимулирование воспитателей; включенность всех членов коллектива в инновационный процесс, индивидуальная ответственность каждого.

Вывод: Эффективность управления инновационной деятельностью воспитателей на уровне администрации детского сада достигается за счет опоры на сущность инновационной деятельности, ее структурные компоненты и уровни реализации; принципы гуманистической направленности, сочетания управления с развитием инициативы и творчества, взаимосвязи уважения к личности с разумной требовательностью, сотрудничества.

Библиографические ссылки:

1. CANGEA, P. Structura proceselor inovatoare în instituțiile de învățământ din perspectiva managementului strategic. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2007, nr. 9, pp. 68-74. ISSN 1857-2103.
2. CRISTEI, M. Motivația – element esențial în formarea competențelor profesionale. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2017, nr. 5 (105), pp. 45-50. ISSN 1857-2103.
3. GUȚU, V. și L. DARII. Managementul schimbării / inovațiilor în învățământ. In: *Management educațional: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 165-180. ISBN 978-9975-48-139-7
4. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*: Aprobabil prin ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 62 din 23 ianuarie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare.pdf [accesat 2024-04-20].
5. *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău, 2013. 172 p. ISBN 978-9975-57-075-6.
6. ȘUSU-ȚURCAN, A. *Managementul activității inovatoare: (concept, probleme, evaluări)*. Chișinău, 2014. 348 p. ISBN 978-9975-3023-4-0.
7. ГАЛЁТА, Я. Воспитание воспитателей. Мотивация к профессиональным изменениям. *Школьный психолог*. 2012, № 7, сс. 41-46.
8. ПОПОВА, И. Эффективное управление инновационными процессами. *Воспитательная работа в школе*. 2014, № 5, сс. 69-77.
9. РАЦ, М. В. и М. Т. ОЙЗЕРМАН. Размышления об инновациях. *Вопросы методологии*. 2001, № 1, сс. 8-19.

CZU 376.112.4:371.13(476)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ, СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF THE CENTER OF CORRECTIONAL-DEVELOPMENTAL TRAINING AND REHABILITATION, SPECIALISTS OF THE TERRITORIAL CENTER OF SOCIAL SERVICES OF THE POPULATION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE CONTINUOUS FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE, MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**Ольга УРУСОВА, старший преподаватель,
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
Гродно, Республика Беларусь**

Аннотация: В статье представлена характеристика профессионального развития педагогов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специалистов территориального центра социального обслуживания населения. Обозначены задачи, формы, методы, приемы профессионального развития педагогов, специалистов как социально-педагогического условия непрерывного формирования социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагоги, специалисты, формы, методы, приемы, социальный опыт, непрерывность, лицо с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии



Abstract: *The article presents characteristics of the professional development of teachers at the center for correctional and developmental education and rehabilitation, specialists at the territorial center for social services for the population. The tasks, forms, methods, techniques of professional development of teachers and specialists are outlined as a socio-pedagogical condition for the continuous formation of social experience in persons with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development.*

Keywords: *professional development, teachers, specialists, forms, methods, techniques, social experience, continuity, person with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development*

В условиях реализации непрерывного образования лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) актуальным выступает вопрос профессионального развития педагогов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), специалистов территориального центра социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). Профессиональное развитие педагогов, специалистов является одним из ведущих социально-педагогических условий, необходимых для формирования социального опыта у лиц с ТМНР в учреждениях двух ведомств в течение всей жизни лиц рассматриваемой категории с учетом реализации принципа непрерывности.

Профессиональное развитие – это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности [7, с. 5].

Профессиональное развитие педагога – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личных качеств и способностей, знаний и умений, это качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее его к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности [17, с. 12].

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к пониманию профессионального развития педагогов. Так, например, Л.М. Митина под профессиональным развитием понимает качественное активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности [10, с. 7].

С точки зрения акмеологического подхода В.А. Сластенин определяет профессиональное развитие педагога как процесс формирования и развития личности, конечным результатом которого выступают высокие профессиональные достижения педагога, приобретенные в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и в профессиональном саморазвитии [15, с. 8].

Деятельностный подход рассматривает профессиональное развитие как главенствующее условие педагогической деятельности, средство, основу профессионализма педагога, достижение им высокого результата педагогического труда и профессиональной самореализации [2, 8, 9, 12].

При этом акцентируется внимание на то, что важным условием результативности и продуктивности педагогической деятельности является творческий подход ее реализации. Исследователи данного подхода акцентируют внимание на креативность педагога как носителя данного личностного качества,



позволяющее реализовывать нестандартные решения, отклоняющиеся от традиционных или принятых схем мышления в профессиональной деятельности [6, с. 218; 18, с. 401].

В рамках комплексного подхода в профессиональном развитии педагога рассматривают такие его компоненты, как самоактуализационный, процессуально-технологический, индивидуально-личностный [5, 15].

Представители личностного подхода профессиональное развитие педагога изучают с позиции анализа таких личностных качеств, как индивидуальный стиль деятельности, ценностные ориентации, смысловые образования, целеустремленность, коммуникативность, ответственность, эмпатия [3; 8, с. 55].

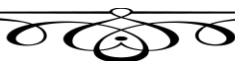
При организации и реализации процесса профессионального развития педагога ориентируются на его личность как субъект, цель, ценность, главный критерий эффективности и результат профессионального развития. Педагог как личность и субъект педагогической деятельности самостоятельно определяет для себя приоритеты самовыражения и саморазвития, делая выбор в пользу профессионального роста и развития [2, 11, 16].

Профессионально-личностное развитие – это процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений сквозь призму качеств, присущих данной личности. Решающее значение в развитии придается реализации потенциала личности. Л. И. Анцыферова подчеркивает, что «личность – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут лучше всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида» [4, с. 41].

В акмеологии потенциал трактуется как содержательное понятие, включающее в себя не только компоненты, данные человеку природой, но и системные компоненты знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей, которые постоянно пополняются, совершенствуются, адаптируются, актуализируются согласно новым современным требованиям в социуме. Возобновляемая часть потенциала зависит от самой личности. Ориентация на актуализацию потенциала стала основанием для формулировки следующего концептуального положения: движущей силой развития является сама личность, ее способность к самоактуализации – стремление человека к более полному выявлению и развитию своего личностно-профессионального потенциала [5, с. 44].

Профессионально-личностное развитие, по мнению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в:

- изменении мотивационной сферы личности, в которой присутствуют общечеловеческие ценности;
- совершенствовании интеллектуально-планирующей функции личности, результатом которой выступают методы, приемы, средства, соответствующие духу названных ценностей;



- развитии способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать действия в соответствии с этими ценностями;
- объективном самооценивании своих сильных и слабых сторон и уровнем своей готовности к новым, более сложным действиям и ответственным поступкам [5, с. 44].

Основополагающей категорией профессионально-личностного развития является профессионализм. Акмеология объясняет профессионализм как свойство личности, в котором соединены личностные и деятельностные стороны человека. С точки зрения системного подхода профессионализм проявляется в интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта, направленности, возможностей [5, с. 60].

Фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации человеком своего личностно-профессионального потенциала. Самоактуализирующаяся личность не только обладает высокими потенциальными возможностями, но и умеет восполнять свой потенциал и владеет осознанными или неосознанными техниками его актуализации [13, с. 199].

Независимость в суждениях, уверенность в себе, критичность, аутентичность, инициативность, креативность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, социальная ответственность, завышенный уровень притязаний, высокая потребность в признании – все эти качества, характерные для самоактуализирующейся личности [7, с. 68].

В данной работе профессиональное развитие педагогов ЦКРОиР, специалистов ТЦСОН рассматривается как процесс развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативной компетенции и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога, специалиста в его профессиональной деятельности в условиях работы с лицами с ТМНР с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей и запросов.

В процессе развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков реализуются следующие задачи:

- Овладеть передовым педагогическим опытом, поисковой исследовательской работой;
- Систематически изучать психолого-педагогическую литературу по вопросам обучения и воспитания детей с ТМНР, законодательные акты государства о специальном образовании;
- Изучить новые образовательные программы, методики, педагогические технологии;
- Анализировать собственную педагогическую деятельность;



- Знакомиться с педагогической прессой, радио, телевидением, интернет-источниками по вопросам изменений, происходящих в системе специального образования.

Данные задачи реализуются в следующих формах профессионального развития педагога: участие в работе методических объединений, семинаров, конференций, педагогических чтений, встречи с педагогами-новаторами; самообразование учителя, курсы повышения квалификации, мастер-классы, аудит собственной документации.

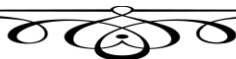
В процессе проведения данных форм работы используются разнообразные методы и приемы: методические дискуссии, мозговой штурм, методический мост, решение методических задач, разработка методического портфеля. Так, при использовании методической дискуссии предлагается решить актуальные проблемы, связанные с непрерывным формированием и развитием социального опыта у лиц с ТМНР. С этой целью определяется проблема, выдвигаются примерные пути решения со стороны всех участников методической формы работы, которые в последствие обобщаются руководителем заседания.

Мозговой штурм – один из методических приемов, способствующий развитию практических навыков, творчества, выработке правильной точки зрения на вопросы непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР. Руководитель должен хорошо продумать вопросы, чтобы ответы были краткими, лаконичными. Предпочтение отдается ответам-фантазиям, ответам-озарениям. Запрещается критика идей, их оценка. Затем следует обсуждение высказанных идей.

Методический мост является разновидностью дискуссии. К проведению этой формы методической работы привлекаются педагоги ЦКРОиР, специалисты ТЦСОН, руководители методических объединений, родители. Целью методического моста является обмен передовым педагогическим опытом по вопросу непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР, распространение инновационных технологий обучения и воспитания лиц с ТМНР, преемственностью в работе педагогов ЦКРОиР и специалистов ТЦСОН, разработкой индивидуальных программ обучения, воспитания и развития лиц с ТМНР.

Решение методических задач. Цель – познакомиться с особенностями образовательно-воспитательного и коррекционно-педагогического процессов в ЦКРОиР, развивающего процесса в ТЦСОН, его логикой, характером деятельности педагогов, специалистов, системой их взаимоотношений. Выполнение практических заданий поможет научиться выделять из многообразия явлений существенное, главное. Мастерство педагога, специалиста проявляется в том, как они анализируют, исследуют ситуации, связанные с работой с лицами данной категории, как формулируют на основе многостороннего анализа цель и задачи собственной профессиональной деятельности.

Методические задачи целесообразно брать из практического опыта. Они должны знакомить с отдельными методическими приемами работы лучших педагогов, специалистов, предостерегать от наиболее часто встречающихся



ошибок. Приступая к решению задачи, необходимо внимательно разобраться в ее условиях, оценить позицию каждого действующего лица, представить себе возможные последствия каждого предполагаемого шага. Предлагаемые задачи должны отражать эффективные формы и приемы организации и проведения работы.

Разработка методического портфеля позволяет педагогу, специалисту систематизировать свою методическую работу за год, выбрать наиболее удачные методические приемы непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР и обобщить их в виде методических разработок: тематических папок, брошюр, презентаций, рабочих тетрадей, электронных средств обучения.

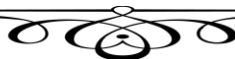
Процесс формирования и развития способностей и качеств личности педагога, специалиста связан с решением следующих задач:

- Развивать педагогическое творчество и инициативу во всех возможных ее формах;
- Развивать способность реализовать требования образовательных программ и образовательных стандартов;
- Развивать способность обеспечить взаимосвязь обучения и воспитания, в равной степени значимых для достижения учащимися образовательных результатов;
- Развивать гуманистическую составляющую личности педагога, специалиста;
- Формировать ориентацию на нравственные нормы профессиональной деятельности, исключая унижение участников образовательного процесса, нарушение их чести и достоинства;
- Развивать социальные качества личности педагога, специалиста;
- Поддерживать физическое и психическое здоровье, физическую активность, предупреждать профессиональное выгорание, воздерживаться от вредных привычек, препятствующих здоровому образу жизни.

Перечисленные задачи реализуются в следующих формах работы: методический фестиваль, творческий отчет, деловая игра, творческая лаборатория.

В процессе проведения данных форм работы используются разнообразные методы и приемы. Методический фестиваль предполагает большую аудиторию участников и ставит своей целью обмен опытом работы, внедрение новых педагогических идей и методических находок по вопросам непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР. В рамках данной формы работы применяются следующие методы и приемы: конкурсы, выставки, презентации, панорама методических находок и идей.

Творческий отчет – форма, предусматривающая отчет о работе методической работы конкретного педагога, специалиста. Цель – систематизации процесса накопления и обобщения опыта работы по вопросам непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР в ЦКРОиР и ТЦСОН.



В результате отчета педагог, специалист представляют наработанные методические, дидактические, наглядные материалы, знакомят со своими профессиональными достижениями, подходами в решении профессиональных задач в данном направлении, сформированным стилем работы. Отчет проходит в виде презентации, выставки, приглашения в творческую лабораторию педагога, специалиста.

Цель деловой игры – отработка определенных профессиональных и личностных навыков, педагогических технологий. Игра как форма обучения активизирует творческую инициативу учителей, обеспечивает высокий уровень усвоения теоретических знаний и выработки профессиональных умений.

Приемы: конструирование игры, разъяснение, анализ моделируемых ситуаций, самооценка игроками исполнения порученных заданий, степень личной удовлетворенности; характеристика профессиональных знаний и умений, гуманистической составляющей личности педагога, специалиста, выявленных в процессе игры; анализ и оценка игры экспертами.

Творческая лаборатория. Цель – классификация имеющихся технологии по компонентам педагогического процесса, разработка рекомендации по оптимальному использованию технологий, методик, методов, проведение мониторинга эффективности используемых технологий, направленных на непрерывное формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР в ЦКРОиР и ТЦСОН.

В рамках лаборатории реализуются следующие методы и приемы работы:

- разработка системы деятельности по непрерывному формированию и развитию социального опыта у лиц с ТМНР на основе научных достижений в области коррекционной педагогики, специальной психологии, социологии;
- освоение теоретического содержания коррекционных, инновационных технологий и адаптированность методологии их использования при непрерывном формировании и развитии социального опыта у лиц с ТМНР;
- составление индивидуальных программ, планов;
- разработка содержательных компонентов диагностики индивидуального развития лица рассматриваемой категории;
- конструирование ситуаций общения, формирующих нужный познавательный опыт;
- анализ нравственно-психических установок (ориентировочных, логических, креативных, эмоциональных и др.), которые необходимо реализовывать для достижения поставленных образовательно-воспитательных, коррекционных, развивающих задач;
- разработка учебного материала для организации индивидуальной и групповой работы.

Педагог, специалист при взаимодействии с лицами с ТМНР учитывает следующие принципы: любовь к детям, забота о развитии ребенка, вера в ребенка, понимание ребенка, бережное отношение к духовному миру и природе ребенка.



Процесс развития мотивации деятельности, коммуникативной компетенции и рефлексии педагога, специалиста, работающих с детьми с ТМНР направлен на решение следующих задач:

- Развивать самостоятельность, творческий компонент личности, мотив самоутверждения, достижения социального успеха, мотив состязательности;
- Развивать способы и приемы совершенствования навыков профессионального общения, понимание педагогом, специалистом нравственных, моральных позиций каждого субъекта образовательно-воспитательного, развивающего, коррекционно-педагогического процесса и уважительное к ним отношение;
- Развивать умение педагога видеть план развития событий, прогнозируя и воздействуя на участников общения, способность добиваться поставленной цели, найти альтернативные решения проблемы, умение педагога слушать;
- Развивать умение анализировать собственную профессиональную деятельность, сопоставлять ее с опытом других и достижениями в педагогической науке, критически оценивать свои успехи и неудачи.

Для достижения заявленных задач можно использовать следующие формы работы: тренинги, уроки, коррекционные занятия, внеклассные мероприятия, родительские собрания, методические советы с последующим обсуждением. Анализ может проходить как в виде групповой дискуссии, так и сугубо индивидуально. Разыгрывание ролевых ситуаций, так называемые ролевые игры, которые осуществляют более тесную связь теории с практикой.

В процессе проведения данных форм работы используются разнообразные методы и приемы. Психогимнастика – это психологический метод, опирающийся на невербальные средства общения: мимику, жесты, движения. Цель – обучение одного субъекта выражать другому субъекту его личностные характеристики и собственные индивидуальные особенности с помощью невербальных средств общения с последующим рефлексивным анализом.

Тренинг – форма методической работы или методический прием при проведении уроков, коррекционных занятий, внеклассных мероприятий, родительских собраний, методических советов, позволяющий развивать у педагога, специалиста способы и приемы совершенствования навыков профессионального общения.

При проведении тренинга широко используются педагогические ситуации, раздаточный материал, технические средства обучения. Основные приемы в работе тренинговой группы: обсуждение, вопросы, доверительное и откровенное общение, ответственность в дискуссиях и при обсуждении результатов тренинга.

Цель использования интерактивных методов и приемов – изменение моделей поведения субъектов образовательно-воспитательного, развивающего, коррекционно-педагогического процессов. Анализируя свои реакции и реакции партнера, субъект меняет свою модель поведения и осознанно усваивает новые правила взаимодействия, что позволяет говорить об интерактивных методах как о процессе интерактивного взаимодействия. Приемы: обмен результатами



мыслительной деятельности между субъектами, смыслотворчество, рефлексия. В процессе смыслотворчества разрабатываются новое содержание деятельности, результаты взаимодействия с позиций своей индивидуальности.

Конечным результатом, целью смыслотворчества является обогащение, появление нового индивидуального опыта осмысления (смысла), расширяющего границы индивидуального сознания. Рефлексия в образовательно-воспитательном, развивающем, коррекционно-педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектам состояния саморазвития, установление причин и следствий.

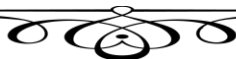
Таким образом, в процессе профессиональной деятельности педагог, специалист не только выполняет профессиональные функции, но и профессионально развивается: совершенствует себя, снимает психологические барьеры в отношении лиц с ТМНР, переосмысливает свои профессиональные задачи в направлении непрерывного формирования социального опыта у лиц данной категории, ищет пути развития профессионально значимых, личностных качеств, вырабатывает свою профессиональную концепцию [14, с. 118].

Условием профессионального развития педагога, специалиста является осознание им необходимости изменения, переосмысления и обновления собственного опыта, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Для саморазвития и творческой самореализации каждому члену профессионального сообщества необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта [1, с. 13].

Основным механизмом профессионального саморазвития является готовность выходить за рамки стереотипов, негативных установок, социальных и профессиональных шаблонов, находить свое, творческое решение поставленных задач, целенаправленно заботиться о сохранении свое психологического здоровья и профессионального долголетия. Труд и профессиональная деятельность человека способны позитивно влиять на развитие его личности, способствовать не только становлению его как специалиста, но и личному росту [17, с. 8].

Библиографические ссылки:

1. АЛЕКСЕЕВА, Г. И. Региональная система научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов: проблемы и пути развития. *Глобальный научный потенциал*. 2023, № 4 (145), сс. 12-16.
2. АНАНЬЕВ, Б. Г. *Избранные психологические труды: в 2 томах*. Т. 1. Москва: Педагогика, 1980. 230 с.
3. АНТОНОВ, Н. В.; О. А. ИВАНОВА и Н. В. БОЧАРОВА. Особенности построения индивидуальной траектории профессионального развития педагогов. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2018, № 1, сс. 205-210.
4. АНЦЫФЕРОВА, Л. И. Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека. В: К. А. Абульхановой; А. В. Брушлинского и М. И. Володиковой. *Психология личности: новые исследования*. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998, сс. 38-66.
5. ДЕРКАЧ, А. А. и В. Г. ЗАЗЫКИН. *Акмеология*. СПб: Питер, 2003. 256 с.
6. ДРЯГИН, С.В. Реализация творческого подхода в образовательной деятельности педагога современного вуза. *Ученые записки орловского государственного университета*. 2023, №2 (99), сс. 215-218.



7. ЗЕЕР, Э. Ф. *Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития*: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
8. ИВАНОВА, О. А. и Н. В. АНТОНОВ. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации. *Вестник Нижневартковского государственного университета*. 2019, № 1, сс. 51-57.
9. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
10. МИТИНА, Л. М. *Профессиональная деятельность и здоровье педагога*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 368 с.
11. ПЕТРОВСКИЙ, В. А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*: учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 509 с.
12. РУБИНШТЕЙН, С. Л. *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии*. Москва: Наука, 1997. 463 с.
13. САВЕЛЬЕВА, О. В. Психологическое проектирование личностно-профессионального развития как фактор развития идентичности педагога в условиях неопределенности. В: *Всероссийская научно-практическая конференция: сборник трудов*. Москва, 2022, сс. 198-202.
14. САРАТОВЦЕВА, Н. В. и И. Р. ДАСАЕВ. К вопросу о толковании понятий «управление», «профессиональное развитие», «управление профессиональным развитием педагога». *Социосфера*. 2021, № 10, сс. 118-120.
15. СЛАСТЕНИН, В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. В: *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*: Юбилейная международная научно-практическая конференция, приуроченной к 10-летию МАНПО: В 2 ч. Ч. 1.1. Москва: МАНПО, 2005, сс. 5-14.
16. СЛОБОДЧИКОВ, В. И. и Е. И. ИСАЕВ. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе*: учебное пособие для вузов. Москва: Школьная пресса, 2000. 421 с.
17. СЫСОЕВА, Е. Ю. *Основы профессионального развития педагога*: учебное пособие. Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2023. 148 с.
18. ШАМСУТДИНОВА, З. Ф. Творческий подход в деятельности педагога начальной школы. В: *Творчество в профессиональной деятельности педагога*: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Москва, 2019, сс. 400-402.



Secțiunea III. CURRICULUM



CZU 37.091(073)

COMPETENȚA ACȚIONALĂ – ÎNTRE NECESITATE ȘI OPORTUNITATE ACTION COMPETENCE – BETWEEN NECESSITY AND OPPORTUNITY

**Elena BÎRSAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**
**Lilia ȚURCAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Educația este atât un scop în sine, cât și un mijloc ce contribuie la atingerea obiectivelor de dezvoltare socioeconomică a țării. Experiența acumulată pe parcursul anilor demonstrează că, pentru a atinge o înaltă calitate a educației, e necesar de a dezvolta continuu personalitatea umană în toată esența sa. Capacitatea de a analiza situația de facto în viața de zi cu zi, de a formula exact problema și de a elabora o strategie adecvată pentru soluționarea ei și este importantă atât pentru succesul academic al elevului/studentului, cât și pentru activitatea lui dincolo de mediul educațional și după absolvirea instituției de învățământ. De aici, apare necesitatea dezvoltării tuturor competențelor la elevi/studenti pentru a reuși astăzi și mâine. Competențele sunt dependente de cunoștințele fundamentale, susținute de abilități metacognitive și de strategii de management pentru căutarea rapidă și utilizarea de resurse. Pentru a fi competenți și, mai ales, pentru a ne menține la această cotă a competenței, suntem în condițiile de a învăța continuu. Într-o societate în permanentă schimbare numai aspectele teoretice nu sunt suficiente. Apare necesară dezvoltarea competenței acționale ce permite individului să valorifice maximal potențialul său prin acțiunile întreprinse, prin soluționarea de probleme și prin dezvoltare continuă. În studiul de față vom analiza conceptul de competență din diverse abordări, caracteristicile acestora cât și necesitatea dezvoltării competenței acționale la profesori și educabili.

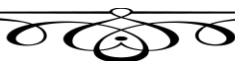
Cuvinte-cheie: competență, competență școlară, competență acțională, cercetare pedagogică acțională

Abstract: Education is both an end in itself and a means that contributes to the socio-economic development of the country. The experience gained over the years shows that, in order to achieve high quality education, it is necessary to continuously develop the human personality in all its essence. The ability to analyze the de facto situation in everyday life, to formulate the problem accurately and to devise an appropriate strategy for its solution and is important both for the academic success of the pupil/student and for his/her activity beyond the educational environment and after graduation from the educational institution. Hence the need to develop all competences in pupils/students in order to succeed today and tomorrow. Competencies are dependent on fundamental knowledge, supported by metacognitive skills and management strategies for rapid search and resource utilization. In order to be competent and, more importantly, to stay at this level of competence, we are in a continuous learning environment. In a constantly changing society, theoretical aspects alone are not enough. It is necessary to develop action competence that enables individuals to maximize their potential through action, problem solving and continuous development.

In this study we will analyze the concept of competence from different approaches, its characteristics as well as the need for the development of action competence in teachers and learners.

Keywords: competence, school competence, action competence, action pedagogical research

Evoluția și dezvoltarea lumii contemporane sunt independente, în mare măsură, de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări. Astfel, școala contemporană trebuie să facă față provocărilor legate de globalizare și de incertitudinile caracteristice economiei de piață, determinând mai multe schimbări în educație. Una dintre ele ține de valorificarea caracterului prospectiv al educației, ceea ce presupune



proiectarea, organizarea și structurarea demersului educațional în concordanță cu solicitările prezentului, dar, mai ales, cu trăsăturile definerii ale societății viitorului. Întemeiat pe eforturi de anticipare, caracterul prospectiv al educației exprimă necesitatea unei racordări cât mai bune a învățământului de azi la lumea de mâine. Toate aceste aspecte conduc spre realizarea reformelor în educație (adică, a politicilor educaționale) care, în contextul Republicii Moldova, au fost demarate odată cu obținerea independenței statului Republica Moldova (1991). Cunoaștem că politicile educaționale ale unui stat exprimă voința politică a națiunii în domeniul educației și învățământului și sunt parte componentă a conștiinței sociale a poporului. Astfel stând lucrurile, de la preluarea, în primii ani de independență, a fostelor programe școlare sovietice, eliberate, ce-i drept, de încărcătura ideologică a orânduirii sociale precedente, prin implementarea în anul 2000 a unui Curriculum Național centrat pe obiective, care ulterior în anul 2010 s-a trecut, conform tendințelor europene, la un Curriculum Național bazat pe *competențe*.

Sistemul educațional a devenit componenta strategică a dezvoltării social-economice, deoarece este cel care produce competențe, formează resursele umane capabile să-și formeze atât cultura generală cât și cultură profesională; să-și formeze comportamentul moral-cetățenesc, concepția despre lume, dezvoltă potențialul creator și se integrează socio-profesional.

Cu siguranță ne amintim de spusese marelui Seneca, care spunea că „*nu pentru școală, ci pentru viață învățăm*”; iar pedagogul american J. Dewey a completat ideea lui Seneca, menționând că „*școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie însăși viața*” [6, p. 48]. Reeșind din cele expuse, se inoculează în minte ideea de formare a *omului competent*, capabil nu numai de „a ști”, dar și de „a face” și cel mai important „a fi”, adică trecerea de la cunoștințe la acțiuni. Tot în contextul celor relatate vine și opinia cercetătorului A. Gremalschi, care în studiul *Educație pentru o societate a cunoașterii* (2015) subliniază faptul că „într-o lume în continuă schimbare, *a ști (savoir)*, ca pe vremuri, rămâne un lucru important, dar *a ști să faci (savoir faire)* devine esențial. Dincolo de amândouă, a devenit decisiv *a ști să trăiești împreună cu și alături de alții (savoir vivre)*; rezultanta acestor trei dimensiuni determinând aspectul integru al personalității: *a ști să fii (savoir être)*” [11, p. 7].

Prin urmare, mult discutatul *know-how* („a ști cum”) devine sintagma-cheie a învățării pentru prezent și viitor. Toate cele relatate până acum întăresc și mai mult concepția formării omului competent în general și necesitatea competenței acționale în particular. Analizând surse de specialitate identificăm deverse opinii cu privire la conceptul de competență, tipuri de competențe ș.a. Ne vom opri și în cadrul acestui studiu la unele dintre acestea.

Conceptul de competență este polisemantic, fiindu-i atribuite sensuri diferite în funcție de domeniul și de contextul în care este utilizat. Semnificațiile acestui concept au intersectat cu semnificațiile altor noțiuni precum: performanță, cunoștințe, capacități, abilități, rezultate, obiective etc. [2, p. 194]. Astfel, competența este o rezultată a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor, abilităților și trăsăturilor temperamental-caracterologice/de personalitate și o permanentă flexibilitate a comportamentului în relația cu ceilalți care conduc la performanță în diverse situații. Analizând curriculumul



școlar, competența, reprezintă atât unitate de bază, dar și finalitate de studii. Se cere să menționăm că până în prezent, în domeniul științelor educației, nu există o definiție unanim acceptată a termenului „competență”.

Analizând *Cadrul de referință* la noțiunea *competență* identificăm următoarea definiție: „*Un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/ formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață* [10, p. 19]. Făcând trimitere la recomandările Consiliului European, competențele sunt definite ca „*o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini*”, unde:

- *cunoștințele* sunt formate din fapte și cifre, concepte, idei și teorii deja stabilite și care sprijină înțelegerea într-un anumit domeniu sau subiect;
- *aptitudinile* sunt definite ca abilitatea și capacitatea de a desfășura procese și de a utiliza cunoștințele existente pentru obținerea de rezultate;
- *atitudinile* descriu dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații [17].

Așa cum am menționat, discuția despre competențe în Republica Moldova a devenit subiect de interes public în rezultatul elaborării standardelor de eficiență a învățării la disciplinele de studiu și a implementării Curriculumului axat pe formarea de competențe (2010). Dezbaterile s-au focalizat îndeosebi asupra dimensiunii europene a educației, cea de orientare spre dezvoltarea competențelor [4, p. 4]. De altfel, educația bazată pe competențe presupune o serie de dimensiuni noi, cum ar fi: accentuarea urmăririi modului de realizare a finalităților asumate la sfârșit de an școlar sau la sfârșitul învățământului obligatoriu, acordarea unui sens nou procesului de învățare, certificarea rezultatelor instruirii etc. [1, p. 59]. Considerăm important pentru cercetarea de față modelul de competențe-cheie prezentat de UNESCO, care include:

- *componenta cognitivă*: a ști, a ști să faci;
- *componenta socială*: a ști pentru a colabora;
- *componenta afectivă*: a ști pentru a fi [9, p. 3].

Toate aceste elemente expuse mai sus sunt importante pentru dezvoltarea personalității elevului, dar probabil cel mai mult ne preocupăm de felul cum este elevul, omul în devenire.

Analizând literatura de specialitate identificăm la autorii J. Henry și V. Cormier *caracteristicile* de bază ale competenței care se exprimă în următoarele:

- *este complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- *este relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- *este potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;



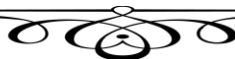
- este exercitată într-o anumită situație – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- este transferabilă – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică).

Tot în aceeași arie rămânem și facem trimitere la cercetările autorului I. Botgros care la fel analizează caracteristicile competențelor. În viziunea autorului aceste caracteristici denotă importanță și valoare în sistemul de învățământ și anume: caracterul finalist, disciplinar, inter-transdisciplinar; evaluabilitatea, mobilizarea unui ansamblu de resurse ș.a. [3, pp. 7-8].

Continuând demersul științific observăm că, competența este o acțiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale uneia și aceleiași operații, caracterizată printr-un nivel înalt al însușirii și lipsei de control conștientizat asupra acestei acțiuni. Competențele apar și se fixează în rezultatul faptului că acțiunile efectuate au succes și sunt justificate. Fiecare competență funcționează și există în sistemul de competențe pe care persoana le stăpânește. Unele dintre ele ajută unei noi competențe a funcționa, altele o împiedică, celelalte o modifică etc. Iar acest fenomen se numește *interacțiunea competențelor* [Ibidem]. Ne menținem în aria competenței și înțelegem că o competență este legată de o profesie, de un statut, de o situație profesională sau socială de referință. Dacă analizăm conceptul de competență într-o accepțiune largă, atunci putem să o definim ca fiind capacitatea unei persoane de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse cognitive, afective, gestuale etc. pentru a realiza o serie de sarcini sau de situații problemă. Cu privire la *competența în învățământ* cercetătorul G. Mialaret menționează că este „o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea realizării obiectivelor educative fixate de un sistem școlar determinat. Această aptitudine este decelabilă, în parte, prin studiul relațiilor ce există între comportamentul profesorului și efectele imediate și pe termen lung pe care le exercită asupra elevilor” [14, p. 17]. Făcând trimitere la competența elevului, menționăm că competența este „capacitatea elevului de a mobiliza un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori pentru a realiza serii de sarcini de învățare”. Competența este un potențial care trebuie probat/demonstrat de elev în situații concrete. Astfel deducem: *o competență este un potențial*.

Vom menționa că, în perspectiva teoriilor cognitiviste, competența este fixată la nivelul structurilor și mecanismelor mentale care sunt mai importante decât comportamentele observabile în anumite momente sau situații concrete. „Astfel, competența perceptivă, motorie, cognitivă, mnezică etc. trimite la ceea ce subiectul este, în mod ideal, în măsură să perceapă, să facă cu mușchii săi, să cunoască, să-și amintească etc. fără ca propriile comportamente să le reflecte în mod necesar perfect” [7, p. 62].

Din toate cele relatate până acum observăm că pentru formarea și dezvoltarea competențelor didactice este necesară atât activitatea teoretică, de informare, dar mai ales activitatea practică, desfășurată într-un context profesional real. Toate aceste



aspecte reflectă necesitatea formării competenței acționale pe care o vom cerceta în cele ce urmează.

Conceptul de *competență acțională* a fost abordat de mai mulți autori în literatura de specialitate, fiecare aducând nuanțe distincte. Vom iniția demersul investigational cu definiția cercetătorului german W. Klafki (2000) în viziunea căruia competența acțională este „*abilitatea unei persoane de a acționa în mod eficient, în funcție de context și cerințele situației*”. Autorul menționează că ea (competența acțională n. a) include nu doar cunoștințele abilităților tehnice, ci și capacitatea de a lua decizii responsabile și de *a-și asuma consecințele propriilor acțiuni* [13, p. 27].

O altă definiție la care facem trimitere este și cea expusă de autorul F. E. Weinert (2001) – în viziunea căruia competența acțională presupune „*suma competențelor individuale necesare pentru a face față cerințelor diverse din viața profesională și personală*”. Autorul menționează că această competență mai include gândirea critică, soluționarea problemelor și abilități de comunicare [Ibidem]. Continuăm cu definirea competenței acționale și menționăm definiția propusă de autorii Hartig, Klieme și Leutner (2008) care identifică competența acțională ca fiind „*capacitatea de a transforma cunoștințele și abilitățile în acțiuni eficiente și adaptative, în funcție de obiectivele și provocările specifice mediului profesional*”. În aceeași ordine de idei este și definiția propusă de cercetătorii Baartman și de Bruijn (2011). În viziunea acestora, competența acțională este, un concept dinamic, care înglobează un set variat de competențe necesare pentru adaptare și performanță eficientă în diverse contexte de viață și muncă. Ca și o continuitate la cele relatate vom menționa că, competența acțională este asociată cu *integrarea cunoștințelor teoretice și practice, în scopul unei acțiuni autonome* în situații complexe. Acest concept este, de asemenea, văzut ca fiind esențial în contextul dezvoltării profesionale continue [16, p. 323]. Înțelegem că, competența acțională se referă la capacitatea unei persoane de acționare eficientă și responsabil într-o varietate de context. Aceasta presupune utilizarea cunoștințelor, abilităților și resurselor pentru a atinge obiectivele propuse, adaptându-se în funcție de situație. Astfel, în urma celor relatate observăm că o *competență acțională implică* în sine:

- *Cunoaștere și aplicare*: Persoana nu doar că deține informații teoretice, dar știe și cum să pună în practică în mod adecvat;
- *Luarea deciziilor*. Capacitatea de a evalua diferite opțiuni și de a alege soluția optimă pentru a rezolva o problemă sau a atinge un obiectiv;
- *Adaptabilitate*: Persoana poate răspunde flexibil la schimbări și provocări neprevăzute, ajustându-și acțiunile în funcție de circumstanțe;
- *Responsabilitate*: Implică asumarea consecințelor acțiunilor sale și gestionarea resurselor cu grijă și etică;
- *Colaborare*: Abilitatea de a lucra eficient în echipă, contribuind activ și comunicând clar pentru atingerea unui scop comun;
- *Perseverență*: Capacitatea de a continua să acționeze în direcția obiectivelor chiar și în fața obstacolelor sau dificultăților [15, p. 98].

Analizând elementele expuse mai sus putem menționa că, este necesar să aplicăm în practică cunoștințele teoretice pentru a rezolva problemele cu grijă chiar și



atunci când în față apar diverse obstacole. Este important să ne ajustăm corect acțiunile noastre pentru realizarea obiectivelor stabilite în vederea dezvoltării personale și profesionale. Așa cum putem determina, competența acțională este o combinație între cunoștințele teoretice și abilități practice, fiind esențială pentru succesul personal și profesional într-un mediu dinamic și complex.

Așa cum am putut deduce, *competența acțională* este un concept utilizat în diverse domenii, în special în *educație* și psihologie, pentru a semna capacitatea indivizilor de a acționa eficient și adaptativ în diverse situații. Vom face referire în cele ce urmează la definiții ale competenței acționale în contextul educației și anume la cele relatate de autorii K. Krause și R. Stark (1997) care definesc competența acțională în contextul educației și învățării ca „*posibilitatea de a folosi cunoștințele, abilitățile și dispozițiile pentru a lua decizii și a acționa în mod autonom și responsabil.*”

La fel, ei subliniază importanța integrării acțiunilor în formarea competențelor în context real de viață. Importantă pentru cercetarea noastră este și opinia exprimată de autorii Rychen și Salganik (2003) care în lucrările privind competențele-cheie pentru viața de succes și bine-înțemeiată, vorbesc despre competența acțională ca „un set de abilități esențiale necesare pentru a naviga complexitatea vieții cotidiene și a atinge obiectivele dorite”. Ei includ aici competențe cognitive, emoționale și sociale, adică o abordare holistică am spune noi. Or, abordarea holistică presupune adoptarea unui model de educație care prevede dezvoltarea personalității copilului ca un tot întreg – cu emoții, abilități sociale, valori spirituale, participare și inserție socială generală. Așa după cum cunoaștem, în educație, abordarea holistică se bazează pe premisa că fiecare copil își găsește identitatea, sensul și scopul în viață prin legăturile cu semenii, cu lumea naturală și cu valorile spirituale.

Tot în aceeași ordine de idei, este și definiția cercetătorilor H. Stöger și A. Sieberer (2003) care au abordat conceptul analizat în contextul educației și formării continue, descriind competența acțională ca „*capacitatea unei persoane de a planifica și a acționa în mod strategic și reflexiv pentru a atinge obiectivele stabilitate.*”

Considerăm oportun să facem trimitere repetată la o altă opinie exprimată de cercetătorul W. Klafki (1985) care a fost un promotor al conceptului de „*acțiune competențială*”, în educația germană. Astfel, W. Klafki evidențiază faptul că este important ca indivizii să fie *capabili să acționeze autonom*, cu conștiință critică și în mod *responsabil* în mediul social și cultural în care trăiesc [13, p. 120].

Acest element face referință la formarea unei personalități responsabile în tot și în toate; inițiind cu activitățile personale și finisând cu cele sociale și culturale. Interes sporit pentru cercetătorii J. Hartig, E. Klieme și D. Leutner (2008) a fost rolul competenței acționale în cadrul evaluării educaționale. În cercetările acestora se face trimitere la ideea că nu „este suficient ca elevii să dețină doar cunoștințe, ci trebuie să aibă și capacitatea de a folosi aceste cunoștințe în mod adaptativ în situații reale”. Din cele relatate observăm repetat cât de important este pentru elevul de astăzi și adultul de mâine aplicarea cunoștințelor teoretice în practică, în situații concrete, reale. Toate aceste contribuții subliniază ideea că, competența acțională este nu doar o casă de cunoștințe teoretice, ci și de capacitate practică, emoțională și socială de a implementa acele cunoștințe pentru a rezolva probleme reale. Fiind rezultatul unui proces



educațional de durată, competența acțională, asemeni altor competențe, se dezvoltă pe parcursul întregii vieți și nu apare de la sine, în mod spontan, fiind formată, prin intermediul unor demersuri specifice, încă din fragedă copilărie.

Școala contemporană trebuie să facă față provocărilor legate de globalizare și de incertitudinile caracteristice economiei de piață, determinând mai multe schimbări în educație. Astfel școala urmează să acorde atenție deosebită tot ce ține de competența acțională, cercetarea-acțiune.

Menționăm că autorul R. Burns recunoaște cercetarea-acțiune ca un instrument influent pentru investigarea în școli și în sălile de clasă. El susține că scopurile cercetării-acțiune în educație se încadrează, în general, în categorii care reflectă cercetarea-acțiune ca: un mijloc de remediere a problemelor în situații specifice sau de îmbunătățire a unui set dat de circumstanțe; un mijloc de formare continuă prin dotarea profesorilor cu abilități și metode noi, îmbunătățind puterile analitice și sporind conștientizarea de sine; un mijloc de injectare a unor abordări suplimentare sau inovatoare în predare și învățare într-un sistem în curs de desfășurare care, în mod normal, inhibă inovația și schimbarea; un mijloc de îmbunătățire a comunicării, de obicei slabe, între profesorii practicanți și cercetătorii academici și de remediere a eșecului cercetării tradiționale de a oferi prescripții clare; un mijloc de a oferi o alternativă preferabilă la abordarea mai subiectivă și impresionistă a soluționării problemelor în clasă [5, p. 124].

Din cele relatate anterior apare fireasca întrebare: *Ce beneficii oferă cercetarea acțiunii în educație?* Răspuns la această întrebare oferă autorii Gay și Airasian. Iată care sunt beneficiile cercetării acțiunii în educație, așa cum sunt prezentate de autorii menționați:

- *Investigarea îmbunătățită:* Profesorii se angajează în investigarea propriilor practici în moduri noi, examinând mai profund ceea ce ei și studenții lor fac – sau nu fac;
- *Înțelegere mai adâncă:* Prin realizarea cercetării acțiunii, profesorii dobândesc o înțelegere mai profundă a studenților, a procesului de învățare și a propriilor roluri în educația atât a profesorilor, cât și a studenților;
- *Parteneriat egal:* Profesorii sunt recunoscuți ca parteneri egali în determinarea a ceea ce este eficient și a ceea ce necesită îmbunătățiri în clasele lor;
- *Soluții colaborative:* Soluțiile pentru problemele identificate apar adesea în mod colaborativ între profesori, promovând un sentiment de echipă;
- *Angajament crescut:* Profesorii tind să fie mai angajați în cercetarea acțiunii deoarece identifică domeniile specifice pe care le percep ca fiind problematice și care necesită schimbare;
- *Proces continuu:* Cercetarea acțiunii este un proces continuu, iar strategiile sale pot fi aplicate pe scară largă în contexte diferite;
- *Dezvoltare profesională:* Implicarea în cercetarea acțiunii este esențială pentru dezvoltarea profesională și îmbunătățirea școlii pentru orice educator;
- *Reflecție flexibilă:* Reflecția profesorilor poate fi realizată fie individual, fie în cadrul unei echipe bazate pe școală, formată din studenți, profesori și administratori [12, p. 84].



Tot cu privire la semnificația cercetării acționale în educație, autorul G. Mills, evidențiază că acestea direcționează către următoarele aspecte:

- Încurajează schimbarea în școli;
- Promovează o abordare democratică în educație;
- Împuternicește indivizii prin colaborarea în diverse proiecte;
- Poziționează profesorii și alți educatori ca învățători care caută să reducă diferența între practica lor și viziunea educațională;
- Încurajează educatorii să reflecteze asupra practicilor lor;
- Promovează un proces de testare a noilor idei.

Aceste perspective subliniază potențialul transformațional al cercetării acțiunii în avansarea atât a practicilor de predare, cât și a rezultatelor învățării studenților/elevilor [15, p. 203]. În continuarea celor reflectate menționăm că, cercetarea pedagogică acțională, în contextul educațional, reprezintă un instrument esențial atât ca oportunitate, cât și ca necesitate pentru îmbunătățirea procesului educațional. Ne vom referi la aceste două dimensiuni – *oportunitatea și necesitatea*:

- *Oportunitatea de inovare pedagogică*: Cercetarea pedagogică acțională le oferă profesorilor șansa de a testa noi metode de predare și de a inova în mod constant. Aceasta este o oportunitate pentru educatori de a-și depăși propriile limite și de a explora abordări noi și creative pentru a spori implicarea și rezultatele studenților;
- *Oportunitatea de dezvoltare profesională*: Prin cercetarea acțională, profesorii devin cercetători ai propriei practici, ceea ce le permite să își dezvolte abilitățile de reflecție critică și să își îmbunătățească în mod continuu abordările pedagogice. Aceasta duce la o dezvoltare profesională continuă, sporind competențele și expertiza educatorilor/învățătorilor;
- *Oportunitatea de a personaliza învățarea*: Cercetarea pedagogică acțională permite adaptarea metodologiilor de predare la nevoile specifice ale studenților. Prin observarea și analiza continuă a efectelor diferitelor strategii didactice, profesorii pot personaliza instruirea pentru a răspunde mai bine diversității de stiluri și ritmuri de învățare;
- *Oportunitatea de a promova o cultură a colaborării*: Cercetarea acțională este adesea realizată în echipe sau colaborări între profesori, ceea ce încurajează schimbul de idei și bune practici între colegi. Aceasta oferă oportunități pentru dezvoltarea unei culturi academice colaborative, în care profesorii își pot împărtăși observațiile și experiențele.

Am făcut referire la oportunitățile pe care le oferă cercetarea pedagogică acțională și considerăm necesar să relatăm și despre *necesitatea cercetării pedagogice acționale*:

- *Necesitatea îmbunătățirii calității educației*: În fața provocărilor din educație, cum ar fi diversitatea studenților, complexitatea crescândă a curriculumului și nevoia de adaptare la noile tehnologii, cercetarea pedagogică acțională devine o necesitate pentru a asigura calitatea și relevanța predării. Profesorii trebuie să fie capabili să își adapteze metodele de predare în funcție de nevoile în schimbare ale studenților și societății;



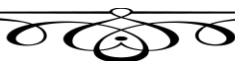
- *Necesitatea rezolvării problemelor educaționale specifice:* Cercetarea acțională este esențială pentru a aborda problemele practice cu care se confruntă profesorii și studenții/elevii în viața de zi cu zi. De exemplu, dacă studenții întâmpină dificultăți în înțelegerea unui anumit concept sau subiect, cercetarea acțională permite identificarea și implementarea de soluții imediate și eficiente;
- *Necesitatea adaptării la noile tehnologii și paradigme educaționale:* Cu evoluția rapidă a tehnologiei și cu schimbările în structura învățământului superior (cum ar fi învățarea online și învățarea hibridă), cercetarea acțională este crucială pentru a ajuta profesorii să testeze și să încorporeze noile tehnologii în practică. Este o necesitate să înțelegem cum aceste schimbări afectează învățarea și cum pot fi optimizate pentru succesul educațional;
- *Necesitatea reflecției și evaluării continue:* Într-un context educațional dinamic, profesorii au nevoie de mecanisme de autoevaluare și îmbunătățire constantă. Cercetarea pedagogică acțională asigură un cadru organizat și sistematic pentru reflectarea critică asupra practicii proprii și pentru evaluarea impactului metodelor de predare [12, p. 92].

În urma celor menționate afirmăm că, cercetarea pedagogică acțională este atât o oportunitate de dezvoltare, inovare și colaborare, cât și o *necesitate impusă de realitățile actuale* ale educației. Într-un sistem educațional în continuă schimbare, unde se pune accent pe adaptabilitate, calitate și personalizare, cercetarea acțională nu este doar o metodă opțională de îmbunătățire, ci un imperativ pentru asigurarea unui proces educațional eficient și relevant. Astfel, ea răspunde atât nevoii de îmbunătățire continuă, cât și dorinței de a crea un învățământ centrat pe student și adaptat provocărilor contemporane. Așadar, pentru a reuși în societatea contemporană, e nevoie de competențe, în special de competența acțională. Cele relatate în acest studiu conturează clar ideea că și competența de cercetare acțională ar trebui înscrisă în lista priorităților personale și profesionale ale cadrelor didactice din Republica Moldova, în special în contextul aspirațiilor europene ale țării noastre.

În concluzie, determinantele cercetării pedagogice acționale includ nevoia de îmbunătățire a practicii educaționale, rezolvarea problemelor specifice, reflecția critică, schimbările în politicile și tehnologiile educaționale, promovarea unui învățământ centrat pe student, și luarea deciziilor informate de date. Toți acești factori direcționează cadrele didactice să adopte cercetarea acțională ca metodă de dezvoltare profesională și de îmbunătățire continuă a procesului educațional.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEAN, Aurel și Octavian MÂNDRUȚ. *Didactica formării competențelor*. Arad: University Press, 2012. 212 p. Disponibil: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf> [accesat 2024-04-02].
2. BÎRSAN, Elena și Olga BORȘ. Managementul dezvoltării competențelor de comunicare la studenți. In: *Psihopedagogie și management educațional*: conferința republicană a cadrelor didactice. Chișinău, 2020, pp.190-196.
3. BOTGROS, Ion. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: 2018, 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.
4. BUCUN, Nicolae; Lilia POGOLȘA și Valentina CHICU. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2014. 596 p. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/referentialul.pdf> [accesat 2024-03-10].



5. BURNS, R.B. *Introduction to research methods*, 4th ed. London: SAGE Publications, 2000. 624 p. ISBN-10: 0761965920.
6. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
7. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
8. CLARK, J. S.; S. PORATH; J. THIELE & M. JOBE. *Action Research: Using Strategic Inquiry to Improve Teaching and Learning*. Kansas State University Libraries, 2021. ISBN 978-1-944548-29-2.
9. GUȚU, Vladimir. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. *Didactica Pro...* 2011, nr.1 (65), pp. 2-7. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2_7_Invatamintul%20centrat%20pe%20competente_abordare%20teleologica.pdf [accesat 2024-03-06].
10. GUȚU, Vladimir; Nicolae BUCUN și Adrian GHICOV. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf [accesat 2024-03-10].
11. GREMALSCHI, Anatol. *Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național*. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 88 p. ISBN 978-9975-3102-1-5.
12. GAY, R. & P. AIRASIAN. *Education research*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 2003. 143 p.
13. KLAFKI, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag, 1991. 327 p.
14. MARCUS, Stroie (coord.). *Competența didactică, perspectiva psihopedagogică*. București: ALL Educational, 1999. 176 p.
15. MILLS, G. *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. 4th Edition. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ, 2011. 248 p. ISBN 013800739X; ISBN 9780138007393.
16. MORALES, M. P. Participatory Action Research (PAR) in Education. In: MERTLER, G. A. (ed). *The Wiley Handbook of Action Research in Education*. John Wiley & Sons, 2019. pp. 317-343. ISBN 9781119399964.
17. <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html> [accesat 2024-03-10].

CZU 37.013(498)

**COMPLEMENTARITATEA FORMELOR EDUCAȚIEI ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ
CONTEMPORANĂ**
**THE COMPLEMENTARITY OF THE FORMS OF EDUCATION IN THE
CONTEMPORARY ROMANIAN SCHOOL**

Iuliana CĂLIN, lectoră universitară, doctor,
Univesitatea Internațională Danubius din Galați,
directoare,
Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, Vânători, Galați, România
Adrian BETERINGHE, conferențiar universitar, doctor,
Univesitatea Internațională Danubius din Galați, România

Rezumat: Acest articol își propune să atragă atenția asupra intercondiționalității formelor educației. Acestea sunt prezente în dezvoltarea indivizilor prin relaționare directă și complementaritate. Educația formală constituie baza unei educații de calitate. Este forma organizată, instituționalizată, controlată, reglată și autoreglată de profesioniști. Celelalte două forme ale educației coexistă cu cea formală, în funcție de participarea individului la treptele școlarității. Educația informală este cea care pornește șirul succesiunilor educaționale în viața unui individ. Educația nonformală se realizează pe parcursul vieții persoanei în mod opțional sau facultativ, sub îndrumarea specialiștilor.

Cuvinte-cheie: educație, educație formală, educație nonformală, educație informală, individ, activitate extrașcolară, educație contemporană



Abstract: *This article aims to draw attention to the interconditionality of forms of education. They are present in the development of individuals through direct relationship and complementarity. Formal education is the basis of a quality education. It is the organized, institutionalized, controlled, regulated and self-regulated by professionals form of education. The other two forms of education co-exist with the formal one, depending on the individual's participation in the levels of schooling. Informal education is what starts the chain of educational successions in an individual's life. Non-formal education is carried out during the person's life in an optional or voluntay way, under the guidance of specialists.*

Keywords: *education, formal education, non-formal education, informal education, individual, extracurricular activity, contemporary education*

Motto: „Întregul scop al educației este să transforme oglinzile în ferestre.”

Sydney J. Harris

Educația, ca proces de transmitere de cunoștințe și valori, de descoperire și șlefuire de competențe, ce presupune o muncă asiduă astăzi pentru rezultate ce se vor vedea în timp, peste ani, este susținută de trei piloni esențiali, cu aport major: *familia, școala și societatea*. Plecând de la această premisă putem afirma că fiecare dintre aceste componente, ce se împletesc armonios în vederea modelării tinerilor de astăzi pentru a forma liderii de mâine, au o importanță majoră.

Apreciem că există un cerc, o ciclicitate deloc întâmplătoare, prin care societatea investește în infrastructura sistemului de învățământ și în resursa umană pentru a transforma tânărul avid de cunoaștere de astăzi în cetățeanul responsabil de mâine.

Pregătirea copiilor și adolescenților, a tinerilor, din punct de vedere academic, pregătirea acestora pentru viață, formarea elevilor de astăzi și transformarea acestora în adulții asumați de mâine, elemente active ale vieții sociale, reprezintă priorități ale societății moderne contemporane, iar schimbările continue ce apar în mediul social, particularitățile curriculumului, diferențele individuale dintre copii, fac ca munca de dascăl să fie una solicitantă dar și provocatoare în același timp. Pentru a putea fi ancorați în realitatea profesională actuală, cunoașterea și informarea permanentă este esențială, iar acest lucru se poate realiza doar prin studiu și cercetare.

O să abordăm analitic aspectele ce vizează *educația formală, educația nonformală și educația informală* pornind oarecum atipic față de ordinea în care aceste aspecte sunt regăsite în literatura de specialitate, nu pentru a crea o ierarhie a celor trei piloni ce susțin formarea educațională a individului, și nici pentru a minimaliza oarecum rolul vreunuia dintre aceștia, însă o să facem referire în primul rând la *educația informală*, pentru simplul fapt că aceasta este un „*proces ce durează o viață, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, îndemânări, aptitudini și înțelegere din experiențele zilnice*”.

Altfel spus, copilul, până să ajungă să ia contact cu *educația formală*, referindu-ne aici la sistemul de învățământ propriu-zis, la contactul inițial cu grădinița, cu doamna educatoare, cu instituția, la nivel general și cu sala de clasă propriu-zisă, la modul particular, practic, palpabil, acesta acumulează o sumedenie de informații din mediul său de viață, cu privire la comportament, la limbaj/vocabular, atitudine, informații ce sunt împrumutate de la părinți, bunici, frați sau alte rude, de la vecini, de la cei ce formează, așa cum am afirmat anterior, mediul său de viață, microuniversul său, dacă ne este permisă folosirea acestui oximoron pentru accentuarea ideii de perimetru în care copilul pășește în viață și totodată pe drumul modelării sale ca om, dar și pe calea formării tiparului său comportamental.



Tot astfel și după terminarea studiilor, fiecare persoană continuă permanent să acumuleze informații și experiențe de viață, fie din sfera familiei, fie de la locul de muncă, împrumutând de la cei cu care interacționează, pe tot parcursul vieții, obiceiuri sau atitudini ce se regăsesc catalogate ca fiind acele aspecte ce formează *educația informală*.

Etimologia sintagmei *educație informală* provine, cum altfel, din limba latină unde *educatio* însemna creștere, hrănire, cultivare, iar *informis/informalis* desemna ceva *neașteptat, spontan*.

Deși nu îmbracă forme explicit educative, toate interacțiunile individului cu persoane din afara cadrului organizațional instituționalizat, fiind vorba aici despre influențe diferite de la un individ la altul, prin tangența subiectului cu diferite categorii de persoane și medii de viață din imediata sa apropiere: viața rurală ori cea urbană, categoriile de vârstă, participarea la viața culturală sau apartenența la activitățile organizațiilor civice, toate acestea se materializează prin modelarea personalității celui vizat prin ceea ce definim ca fiind *educația informală*.

Chiar dacă educația informală se compune în mare măsură din experiențele trăite, din ideile puse în practică și din competențele dobândite, un aport semnificativ în educația de tip informal este adus de către mass-media, televiziunea ocupând locul fruntaș, de filme, iar mai nou de către aplicațiile sociale de pe internet și de înregistrările gen podcast, unde tinerii regăsesc modele de urmat.

Putem totodată afirma că *genul autodidactului* își are rădăcinile puternic înfipte în *educația informală*, iar sintagma, din limbajul colocvial, deloc academică, de „școala vieții”, la care fac din ce în ce mai frecvent referire tinerii moderni din zilele noastre, poate fi considerată emanația *educației informale*.

Susținem aceasta întrucât în educația informală inițiativa învățării revine aproape exclusiv individului, voluntar, iar competențele dobândite într-un anumit domeniu sunt de fapt criteriile reușitei.

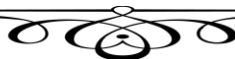
Inegală de la un elev la altul, învățarea de tip informal se realizează de cele mai multe ori în practică, în viața cotidiană, prin activități diferite de cele existente în școală.

Încercăm o exemplificare gândindu-ne la experiența unui copil care merge cu prietenii ori părinții la pescuit. Acesta va dezvolta aptitudini în sensul acesta, va obține informații din mai multe discipline precum, geografia, biologia, protecția și conservarea mediului, fizica poate, iată deci caracterul pluridisciplinar/interdisciplinar al învățării de tip informal.

Tot astfel un copil ce-și însoțește tatăl la lucru în domeniul construcțiilor și al amenajărilor interioare va deprinde abilitățile specifice acestei meserii și va aplica în practică noțiuni de chimie, dacă e să amestece varul cu un colorant, sau de matematică atunci când trebuie să socotească metrajul, metri pătrați sau liniari, volumul, aria ori perimetrul, ori de geometrie, atunci când se îmbină plăcile de gresie sau de faianță și se calculează unghiurile.

Un tânăr ce merge să lucreze în pădure, sau la un atelier de tâmplărie, va ști să calculeze metrul ster, metrul pătrat sau metrul liniar de masă lemnoasă.

Alte exemple de educație informală ar fi excursiile, jocurile, studiul individual, dar și rețelele de socializare, etc.



De exemplu, elev care a îndrăgit orele de geografie în care se preda despre Munții Bucegi, despre Babele și Sfinxul, despre Peștera Ialomicioara, va avea reprezentarea reală a acestor obiective turistice, vie în memorie datorită excursiilor efectuate cu părinții prin acele locuri. Ceea ce se predă la clasă nu mai este ceva abstract deoarece amintirile determinau o senzație de mândrie pentru faptul că elevul fusese acolo și vizitase acele locuri.

Pe o axă temporală, unde un prim moment, T_0 , este conștientizarea sinelui și a mediului înconjurător de către individ, al primilor pași și al primelor cuvinte și unde T_{final} este încetarea din viață a respectivului, aceste termene ar fi limitele educației informale, educație care „*precede și depășește ca durată, conținut și modalități educația formală*”

Imaginându-ne trei cercuri concentrice, în care educația informală ocupă cercul cel mai mare, dinspre exterior, în cercul central, mijlociu, s-ar afla *educația nonformală*. Restrângem sfera acesteia, comparativ cu educația informală, întrucât întinderea în timp a educației nonformale nu este, așa cum am arătat la educația informală, pe tot parcursul vieții.

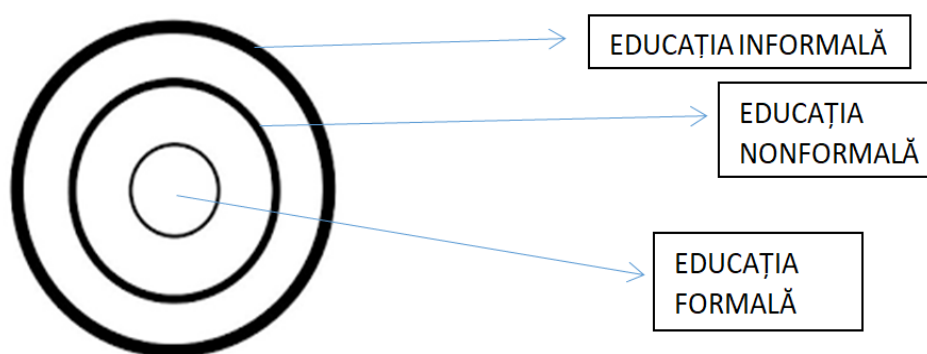


Fig. 1. Cercuri concentrice

Nonformalis este termenul ce numea în limba latină, de unde își are originea etimologică expresia *educația nonformală*, lucrurile desfășurate în afara formelor special organizate pentru o activitate anume.

Am putea, printr-o încercare superficială de a formula definiția *educației nonformale*, să afirmăm că este acel tip de educație care nu este formală. Este o afirmație corectă dar insuficientă, incompletă, deoarece tot astfel și educația informală este o educație altfel decât cea formală.

În literatura de specialitate se apreciază că educația nonformală se realizează complementar educației formale sau paralel acesteia, activitățile specifice educației nonformale fiind opționale sau facultative. O altă clasificare aplicabilă educației nonformale este aceea ce ține cont de aspectul complementar al acestui tip de educație, ce vizează elevii și se derulează paralel cu educația formală. Este ceva mai mult decât educația formală, tocmai de aceea în reprezentarea grafică a cercurilor concentrice, educația non formală este într-o sferă mai mare decât aceea a educației formale, întrucât pe lângă educația formală se mai adaugă și alte activități, multe alte tipuri de activități: jocuri educaționale, ateliere și sesiuni practice, voluntariat și proiecte comunitare, teatru și improvizație, cursuri de dans și muzică, lecturi și cluburi de carte.



„O metodă tradițională, dar extrem de eficientă, de a învăța este prin citire. Lecturile și cluburile de carte creează medii în care participanții pot explora subiecte diverse, dezvoltă gândirea critică și îmbogăți vocabularul. Această metodă promovează învățarea continuă și discuțiile intelectuale.”

Văzând aria de aplicabilitate a educației nonformale ne dăm seama că nu există o limită de vârstă pentru aceasta, putând fi adaptată de la vârste fragede, de la cei mici, la adulți.

Educația nonformală prezintă multiple avantaje, unele dintre acestea fiind plierea pe nevoile individuale, stimularea creativității, învățarea într-un mediu relaxat.

Prin educația nonformală „participanții învață să-și exprime ideile în fața publicului, să gândească rapid și să se adapteze la situații neprevăzute. Astfel, se dezvoltă atât abilități sociale, cât și competențe personale”.

Partea ce interesează în mod deosebit cu privire la educația nonformală este aceea că se împletește armonios cu educația tradițională. Prin intermediul educației nonformale se pot aprofunda de către elevi subiectele învățate la cursurile școlare, dar și reciproca e valabilă, în sensul în care profesorii, pentru a face orele de curs mai efervescente, pentru a menține interesul și pentru a spori participarea activă, pot încerca abordări nonformale la orele de curs.

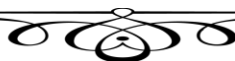
Apreciem că educația nonformală, deși se efectuează în afara sistemului instituționalizat de învățare, complementar metodelor formale de educare, educarea nonformală se realizează în esență tot cu personal pregătit din domeniul respectiv, are la bază aportul unui mentor, al unei persoane cu experiență și pregătire în acel domeniu, la fel cum și educarea formală se bazează pe profesori pentru ducerea la bun sfârșit, deși perpetuu, a misiunii asumate și a scopului propus.

Este bine de observat faptul că deși în principiu tipurile de educație (formală, nonformală, informală) sunt independente, având zone proprii de acțiune în procesul educațional, în încercarea de a le defini, a le cataloga sau înțelege, apelăm totuși la o formă de comparație ce se raportează la educația formală, de unde putem trage concluzia că aceasta ar fi totuși reperul în acest domeniu, de la educația formală pleacându-se atunci când se fac aprecieri despre fondul, forma și esența celorlalte tipuri de educație. Și nu întâmplător, deoarece educația formală, fiind o educație instituționalizată, reglementată de un sistem de învățământ probat în timp, adaptat și abdatat, ce se adresează tuturor și care este adoptată de marea masă.

Etimologic, educația formală își are „originea în cuvântul latinesc *formalis* cu semnificația de *organizat, oficial*”.

O clasificare a acestor tipuri de educație, ce a și fost atunci echivalată cu învățarea de către autorii studiului, s-a realizat încă din 1974, de către Coombs și Ahmed, care defineau educația formală ca fiind „*educația instituționalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic și condusă de la centru (Ministerul Învățământului), prin tradiție, ea a constituit centrul de interes al politicii școlare*”.

Indiferent dacă este vorba despre învățământul tradițional sau despre cel modern, educația formală realizată prin metode specifice acestuia are garantată, pe de o parte, o infrastructură solidă, cu etape bine stabilite, cu dotarea necesară, cu personal



profesional pentru aplicarea a procesului educațional, iar pe de altă parte, existența scopului realizării idealului educațional, finalitatea educațională explicită.

Se garantează totodată prin aplicarea educației formale și asimilarea de către elev a informațiilor, proces ce se realizează prin intensitate și continuitate, dar și transformarea experiențelor în cunoștințe, dezvoltarea capacităților, aptitudinilor, deprinderilor elevilor dar și a unei atitudini cu privire la locul și rolul acestuia în societate.

Fie că este vorba despre metodele tradiționale de transmitere a informației, de evaluarea în urma testărilor, a evaluărilor sau ascultării, fie că vorbim despre descoperirea, dezvoltarea și șlefuirea competențelor, metode moderne de învățare și pe cale de consecință ale educației formale, chiar dacă evaluările se realizează cu ajutorul notelor, a aprecierilor, a calificativelor ori a caracterizărilor, scopul imediat al acestui demers este constituit de succesul formării elevilor. Pe termen mediu și lung scopul eforturilor acestui angrenaj complex și complet, ce este reprezentat de sistemul de învățământ, este acela de a forma oameni de nădejde ai societății, persoane responsabile, integrate social.

Faptul că educația formală se realizează prin intermediul sistemului de învățământ care reprezintă un câștig pentru elevi deoarece sistemul adoptat în țara noastră cuprinde deopotrivă toate instituțiile de învățământ, de stat și particulare, acoperindu-se prin acest sistem în integralitate diferitele tipuri, niveluri și forme de activitate ce vizează educarea elevilor, instruirea și educarea acestora realizându-se ținându-se seama de particularitățile de nivel, continuitate și vârstă.

Radiografiind actualitatea educațională românească se pot desprinde mai multe idei care să contureze momentul învățării.

Pe de o parte, în educația formală s-au produs ample modificări în ceea ce privește conținutul, modalitățile de abordare a curriculumului, diferențierea curriculumului, schimbarea viziunii actului didactic din predarea centrată pe profesor și conținut pe predarea centrată pe elev și pe competențe. Asistăm la reforme și politici educaționale menite să îmbunătățească actul educațional, să coreleze finalitățile educației cu așteptările sociale naționale și internaționale. Abordarea educației având la bază competențele-cheie înscrie învățământul românesc în cel european și nu numai.

Cristalizarea celor opt competențe-cheie în profilul absolventului conturează finalitatea educațională românească. Noile educații întregesc panoul educațional actual, aduc plus valoare educației formale prin îmbunătățirea actului educațional astfel încât tânărul absolvent să se poată integra pe piața muncii. Pe de altă parte, se încearcă prin diferite forme de perfecționare a cadrelor didactice, participante la cursuri de formare continuă, să fie îmbunătățite aptitudinile și competențele acestora astfel încât să se abdateze noilor cerințe educaționale.

Stakeholderii educaționali au viziuni diferite, așteptări noi de la organizațiile și instituțiile de învățământ actuale. De cele mai multe ori aspirațiile, interesele și scopurile individuale nu sunt satisfăcute pe deplin.

Astfel, actul didactic devine o împletire a tradiționalului cu modernul. Tot mai mare impact au în actul educațional modern utilizarea tehnologiilor. Acestea sunt pe placul elevilor, studenților oferind un acces facil spre informație.



Se marșează din ce în ce mai mult pe resursele educaționale deschise, care oferă un conținut digital gata creat sau posibilitatea creării propriului conținut precum și adaptarea conținuturilor la nevoile educaționale ale indivizilor. Sunt create adevărate biblioteci de date care au conținut digital cu acces deschis, iar ideea de a crea devine o alternativă la învățământul tradițional. Semnificația reală a acestor resurse a putut fi apreciată și impactată în perioada pandemică, când, într-un proces rapid, cadrele didactice și elevii și-au format competențe digitale care le-au permis desfășurarea, în condiții optime, a activităților didactice.

Primii pași în crearea de conținut digital au fost făcuți, cu aproximație, în anii 2000. Acesta a fost creat pentru anumite experiențe de învățare în mediul universitar. Ulterior, au apărut platforme de învățare ce oferă conținut digital cu acces liber sau restricționat (contra cost) sub forma deferitelor materiale ce pot fi utilizate în activitatea didactică: cursuri, cărți, manuale, conținut digital audio-video, posibilitatea de simulare a activităților practice, care acoperă toate nivelurile educaționale: preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar și postuniversitar.

Aceste platforme la regăsim în literatura de specialitate sub abrevierea LMS (Learning Management System) menite să asigure crearea de conținut digital, dar și distribuirea acestuia. Aceste platforme de învățare sunt utilizate în toate cele trei forme ale învățării: formală, nonformală și informală.

Apreciem în continuare „răsturnarea” ierarhiei tradiționale, în ceea ce privește importanța și întâietatea formelor educației în formarea educației individuale, în sensul în care accesul la informație, la cea digitală, în special, se face de la vârste fragede. Asistăm astăzi la o extindere a rețelelor de socializare, ce pot fi considerate adevărate „lumi” ale cunoașterii informale. Considerând ca fiind complementare formele educației, pledăm pentru o educație formală care să stea la baza celorlalte forme, tocmai pornind de la caracteristicile acesteia: formalul corespunde unor exigențe sociale, este realizat instituționalizat, în funcție de planuri de învățământ, programe școlare, ghiduri și auxiliare. Este un proces pe care poate fi reglat prin intermediul evaluării, administrată în forme, etape, modalități, care să asigure progresul și succesul școlar.

Evaluarea, în cadrul procesului de învățământ, trebuie să fie însoțită de dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare și apreciere a propriei activități, a propriilor rezultate, cultivându-le motivația lăuntrică și atitudinea pozitivă față de învățare, dar și responsabilitate față de propria implicare. Referindu-ne la importanța fiecărei forme a educației opinăm că se poate trasa o direcție, în sensul în care educația formală este fundamentul organizat și controlat ce stă la baza formării și desăvârșirii individului.

Educația nonformală se realizează prin intermediul unor activități suplimentare, opționale, paralele cu școala, adresându-se atât elevilor cât și adulților care și-au întrerupt prematur studiile sau nu au studiat deloc.

Aceasta are un caracter opțional, oferind elevilor posibilitatea de a alege dacă participă sau nu la activitățile extrașcolare, oferă destindere, recreere, relaxare, distracție, divertisment, dar și informare, formare, dezvoltare. Activitățile educației nonformale corespund intereselor și aptitudinilor elevilor care nu sunt pe deplin valorificate în școala de masă.



Asistăm astfel, la complementaritatea educației nonformale față de educația formală, atât sub aspectul conținutului cât și al modalităților de desfășurare. Chiar dacă cele trei forme ale educației au „câmpuri” proprii de acțiune, acestea sunt în extensie, interdependentă și complementaritate, iar articularea lor ar trebui să țină seama de finalitățile educației formale, chiar dacă exigențele nonformale ale elevilor nu sunt totdeauna cunoscute și valorizate în școală. Totuși, putem invoca mai multe considerente de integrare a celor trei forme ale educației în scopul de a răspunde la situații noi, complexe, conștientizarea unor situații specifice noi, a nevoilor individuale și colective.

Prin abordarea analitică a acestor trei tipuri de educație, cu riscul de a ne atrage oprobiul public, putem afirma că iată, suntem în dezacord cu Isaac Asimov care afirma: „Auto-educația este, după părerea mea fermă, singurul tip de educație care există”.

Referințe bibliografice:

1. CREȚU, V. *Educația elevilor prin și pentru film*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980. ISBN/COD 433IPBED.
2. JINGA, I. și E. ISTRATE. *Manual de pedagogie*. București: Ed. All, 2008. ISBN 978-973-571-632-5.
3. LAZĂR, I.; A. PĂUN și S. MIERLEA. *Educația globală în contexte pedagogice non-formale*. Cluj: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2019. ISBN 978-606-37-0644-8.
4. MACIEJAKA, V. *1, 2, 3 încep educația pozitivă. De ce funcționează, cum și pentru cine*. București: Ed. Didactica Publishing House, 2020. ISBN 978-606-048-155-3.
5. <https://hirundo.blog/> [accesat 2024-04-18].
6. <https://orasulciteste.ro/> [accesat 2024-04-19].
7. <https://www.eduform.snsr.ro> [accesat 2024-04-18].
8. <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/relatia-dintre-educatia-formala-nonformala-si-informala> [accesat 2024-04-20].

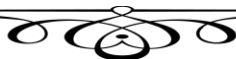
CZU 81`246.3:378.147

**WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN: MEHRSPRACHIGE UND
INTERKULTURELLE ANSÄTZE IN DER HOCHSCHULBILDUNG
SCRIEREA ACADEMICĂ: ABORDĂRI MULTILINGVE ȘI INTERCULTURALE ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR**

**Oxana CHIRA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti, Republik Moldau,
Bergische Universität Wuppertal, Germany**

Abstract: *This article examines the unique aspects of philological research within the framework of multilingualism and interculturality. It offers a brief overview of the historical evolution of scientific languages and assesses the evaluation of scholarly works. The article also discusses the structure of scientific papers, underscores the significance of originality, and highlights the involvement of emerging researchers in academic conferences and colloquia. Multilingualism and intercultural communication foster the development of innovative and original research questions across various fields, particularly in linguistics. Since the 1970s, a framework for describing multilingual varieties has emerged, initially spreading slowly but eventually being incorporated into most curricula and educational standards, especially concerning language awareness and reflective language as key competencies.*

Keywords: *scientific languages, multilingualism, interculturality, intercultural communication, linguistics*



Rezumat: Acest articol examinează aspectele unice ale cercetării filologice în cadrul multilingvismului și interculturalității. Oferă o scurtă privire de ansamblu asupra evoluției istorice a limbilor științifice și evaluează evaluarea lucrărilor academice. Articolul discută, de asemenea, structura lucrărilor științifice, subliniază importanța originalității și evidențiază implicarea cercetătorilor emergenti în conferințe și colocvii academice. Multilingvismul și comunicarea interculturală încurajează dezvoltarea unor întrebări de cercetare inovatoare și originale în diferite domenii, în special în lingvistică. Începând cu anii 1970, a apărut un cadru pentru descrierea soiurilor multilingve, care sa răspândit inițial lent, dar în cele din urmă fiind încorporat în majoritatea programelor și standardelor educaționale, în special în ceea ce privește conștientizarea limbii și limbajul reflexiv ca competențe cheie.

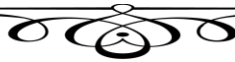
Cuvinte-cheie: limbi științifice, multilingvism, interculturalitate, comunicare interculturală, lingvistică

Einführung. Wissenschaftliches Arbeiten und Lehren sowie die Entwicklung neuer Forschungsideen und die Betreuung von Studierenden erfordern die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen und interkulturell zu kommunizieren. Diese Kompetenzen sind für Hochschulmitarbeiterinnen und-mitarbeiter von großer Bedeutung, um ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Mehrsprachigkeit zeigt sich in der Neugier und dem Wunsch, Wissen zu erlangen und in verschiedenen Sprachen zu forschen. Interkulturelles Denken ermöglicht es, Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und Zusammenhänge kritisch und kreativ zu hinterfragen. Interculturalität bedeutet, sich offen mit verschiedenen Wissens- und Erfahrungsbereichen aus unterschiedlichen Kulturen auseinanderzusetzen.

Durch Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation können in verschiedenen Fachbereichen, insbesondere in der Sprachwissenschaft, innovative und originelle Forschungsfragen formuliert werden. Seit den 1970er Jahren lässt sich ein Konzept zur Beschreibung von mehrsprachigen Varietäten erkennen [5, S. 186], [vgl. 7]. Obwohl es zunächst nur langsam verbreitet wurde, fand es später insbesondere in Bezug auf die Sprachbewusstheit und Sprachreflexion als Kompetenzziele Eingang in meisten Lehrpläne und Bildungsstandards.

Heute ist die Forschung in allen Weltbranchen mehrsprachig. Aus einer europäischen Perspektive war Latein lange Zeit die Sprache für wissenschaftliche Texte. Mit der Entstehung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert wurde Wissenschaft innerhalb Europas mehrsprachig. Die verschiedenen Nationalsprachen entwickelten sich zu Wissenschaftssprachen und verdrängten allmählich das Lateinische. Forschen, Schreiben, Lehren und Studieren geschah nun in den jeweiligen Nationalsprachen. Im 18. und 19. Jahrhundert waren Französisch, Deutsch und Englisch die drei Hauptwissenschaftssprachen mit internationalem Einfluss. Dennoch hatten auch viele andere europäische Sprachen, wie Italienisch, Spanisch und Niederländisch, bereits eigene spezifische Wissenschaftssprachen entwickelt.

Der Begriff der Bildungssprache bezeichnet die Erkenntnis, dass Fachsprache und Wissenschaftssprache nicht identisch sind, obwohl es Überschneidungen gibt. Bildungssprache ist im Gegensatz zu fachspezifischen Terminologien nicht an ein bestimmtes Thema gebunden. Sie stellt das grundlegende lexikalische Inventar für die gesamte wissenschaftliche Kommunikation in einer Sprache bereit. Konrad Ehlich, der diesen Begriff geprägt hat, beschreibt Bildungssprache als die „grundlegenden sprachlichen Mittel [...], die die meisten Wissenschaften [Disziplinen] ähnlich nutzen“ [3, S. 33]. Diese zentrale Rolle der Bildungssprache wurde in verschiedenen europäischen



Sprachen, darunter Französisch, Niederländisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Deutsch und Portugiesisch, erforscht und nachgewiesen.

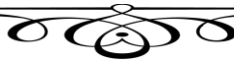
Englisch hat sich seit einiger Zeit zur internationalen Lingua Franca in der Forschung entwickelt. An vielen Universitäten in Europa und in zahlreichen Fachbereichen ist es mittlerweile die vorherrschende Sprache für Veröffentlichungen, Präsentationen und Forschungsanträge. Diese Entwicklung wird von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kritisiert, und auch in Frankreich gibt es entsprechende Beschwerden. „Le français scientifique (est) en chute libre“ – das Französisch als Forschungssprache befindet sich im freien Fall, zitiert Ammon (vgl. [1]) seine französischsprachigen KollegInnen.

Beim interkulturellen Lernen handelt es sich um das gezielte Erlernen interkultureller Prozesse. Dieses Lernen betrifft nicht nur die internationalen Studierenden oder Lehrenden, die anwesend sind, sondern ist auch nicht auf spezielle Situationen wie Auslandssemester oder Forschungsaufenthalte beschränkt. Vielmehr muss interkulturelles Lernen erfolgreich in den Alltag integriert werden und richtet sich an alle Beteiligten. Eine interkulturell orientierte Hochschullehre kann als Raum für interkulturelle, mehrsprachige und beziehungsintensive Forschungsarbeit verstanden werden. Durch interkulturelle Kommunikation im täglichen Lehr- und Lernkontext erwerben Lehrende und Studierende Erfahrungswissen sowie interkulturelle Kommunikationskompetenz, unabhängig von individuellen Möglichkeiten, Herkunftssprachen oder Programmen zur internationalen Mobilität.

Sprache und Forschung. Eine wissenschaftliche Arbeit im Bereich der Sprachwissenschaft befasst sich mit einer philologischen Fragestellung und analysiert diese anhand linguistischer Quellen sowie relevanter wissenschaftlicher Literatur. Ein zentrales Kriterium für die Wissenschaftlichkeit ist die Überprüfbarkeit, d.h. jederzeit nachweisen zu können, aus welchen Quellen die bereitgestellten Informationen stammen und auf welchen Grundlagen die Argumentation fußt. Das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes erfordert somit umfassende Recherchen nach geeigneten Quellen und Literatur sowie eine sorgfältige Analyse des gesammelten Materials, die sowohl Literatur- als auch Quellenanalysen einschließt.

Bei der Präsentation einer wissenschaftlichen Arbeit müssen die geltenden Konventionen im Fachbereich der Philologie sowie die Vorgaben der wissenschaftlichen Betreuerinnen und Betreuer berücksichtigt werden. Wissenschaftliche Arbeiten in der Philologie schildern die wesentlichen Phasen und Methoden des Studiums der Sprachwissenschaft. Die Struktur dieser Arbeiten orientiert sich an dem Ablauf einer Forschungsarbeit; in der praktischen Umsetzung verläuft dieser Prozess jedoch häufig nicht linear, sondern zirkulär. Häufig ist es erforderlich, Fragestellungen und Theorien nachträglich anzupassen oder bestimmte Aspekte des praktischen Kapitels erneut zu recherchieren und zu analysieren.

Das Endprodukt einer wissenschaftlichen Untersuchung, wie beispielsweise einer Bachelor- oder Masterarbeit, sollte bereits vor Beginn der eigentlichen Schreibphase im Mittelpunkt stehen. Während des Schreibens erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema, weshalb es ratsam ist, frühzeitig mit dem Schreibprozess zu beginnen. Vor der Schreibphase ist es wichtig, eine Gliederung zu



erstellen und diese gegebenenfalls mit der betreuenden Person zu besprechen. Das Schreiben stellt eine zentrale Kompetenz für Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler dar. Dabei ist es entscheidend, dass schriftliche Ausführungen präzise und durchdacht sind. Schreiben ist ein individueller Prozess, der von persönlichen Vorlieben geprägt ist. Einige Autorinnen und Autoren folgen einer linearen Struktur gemäß der Gliederung, während andere an unterschiedlichen Stellen beginnen und ihre Arbeit schrittweise aus einzelnen Abschnitten zusammenfügen. Bei der Erstellung einer schriftlichen Arbeit müssen spezifische Vorgaben gemäß den institutionellen Richtlinien beachtet werden.

Bewertung und Beurteilung. Wenn wir die Kriterien für die Bewertung wissenschaftlicher Arbeiten betrachten, wurden von G. Lehmann bestimmte Merkmale identifiziert, die für die Sprache und den Stil wissenschaftlicher Arbeiten charakteristisch sind:

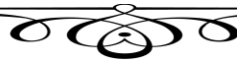
- Ist die Fragestellung verständlich formuliert?
- Enthält der Text ungeläufige bzw. schwerverständliche Wörter? Sind diese ausreichend erläutert?
- Wurden umgangssprachliche Wendungen gebraucht, die „Ich-Form“ bzw. „Wir-Form“ vermieden?
- Kommen Sätze mit mehr als 30 Wörtern vor? Sind sie zu vermeiden?
- Ist der Text angemessen gegliedert? Sind Abläufe und Strukturen sichtbar gemacht?
- Sind sprachliche Mittel eingesetzt, die Denkipulse geben, Interesse und Anteilnahme beim Leser auslösen? [4, S. 179].

Die Bewertung und Beurteilung einer wissenschaftlichen Arbeit orientierten sich an den folgenden Aspekten:

Äußere Präsentation: Dazu zählen das Titelblatt, das Inhaltsverzeichnis und eine lesbare Gestaltung. Das Titelblatt wird mehrsprachig gestaltet. An den Universitäten in der Republik Moldau ist sowohl ein Titelblatt in Rumänisch als auch in Englisch erforderlich. Wenn die wissenschaftliche Arbeit in einer anderen internationalen Sprache (wie Spanisch, Französisch oder Deutsch in der Republik Moldau) verfasst wird, ist es notwendig, ein Abstract in Englisch oder in der rumänischen Sprache einzufügen.

Gliederung: Wichtig sind eine klare Gliederung und die Vollständigkeit der Angaben.

Quellen- und Literaturverzeichnis: Die Quellen und Literatur sollten korrekt zitiert werden. Hier können wir auch mehrsprachige Quellen anführen. In diesem Zusammenhang sollten wir in der Bibliografie zunächst die Quellen in lateinischen Buchstaben, gemäß dem Alphabet, auflisten. Anschließend folgen die Quellen in kyrillischer Schrift oder in griechischer Schrift. Es ist von großer Bedeutung, alle mehrsprachigen Quellen und Zitate gemäß den geltenden Formatierungsrichtlinien korrekt zu präsentieren. Das Bibliografieren stellt eine der komplexesten Techniken im sprachwissenschaftlichen Studium dar. Die Herausforderung besteht darin, aus der umfangreichen Forschungslandschaft sowie den vielfältigen Bibliotheksangeboten, die häufig Millionen von Büchern umfassen, gezielt die 20 bis 30 relevanten Werke und



Aufsätze zu identifizieren, die das gegenwärtige Wissen zu einem bestimmten Thema repräsentieren. Die erforderlichen Suchstrategien lassen sich grundsätzlich in zwei Kategorien einteilen: systematisches und unsystematisches Bibliografieren. Die Qualität einer wissenschaftlichen Arbeit hängt maßgeblich davon ab, ob die relevante Literatur erfolgreich ermittelt wurde.

Einsatz von Fußnoten und Anmerkungen: Diese sollten sinnvoll und korrekt verwendet werden.

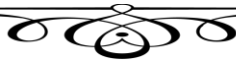
Sprache der wissenschaftlichen Arbeit: Dazu gehören Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung sowie die Verständlichkeit und Klarheit der Formulierungen. Auch die korrekte Verwendung von Abkürzungen und gendergerechter Sprache ist wichtig. Ein reflektierter Umgang mit Sprache umfasst auch die Verwendung von nicht-diskriminierenden Formulierungen. Insbesondere im Kontext der gendergerechten Sprache haben sich verschiedene Ansätze etabliert, wie das Binnen-I (StudentInnen), die Substantivierung (Studierende), der Gender-Gap (Student_innen), das Gendersternchen (Student*innen) und die Doppelnennung (Studenten und Studentinnen). Es empfiehlt sich, frühzeitig eine dieser Formen auszuwählen und diese konsequent anzuwenden. Beim Schreiben geht es darum, eigene Gedanken in eine klare und bleibende Form zu bringen. Dies ist ein wichtiges Thema, das über das Studium der Sprachwissenschaft hinausgeht. Für das Fachgebiet Sprachforschung ist die „narrative Kompetenz“ besonders wichtig. Diese Kompetenz wird sowohl in mündlichen Prüfungen (Vorverteidigungen, Verteidigungen der Bachelor- und Masterarbeiten) als auch schriftlich beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten geübt. Viele Lehrbücher für Studierende beschäftigen sich heute mit dem akademischen Schreiben.

Wenn Gedanken unklar sind, zeigt sich das auch in der Wissenschaftssprache. Erst durch präzise Formulierung werden Gedanken überprüfbar. Zusammenhänge müssen klar formuliert werden, und Begriffe sollten mit vollem Verständnis ihrer Bedeutung und Abgrenzung zu anderen Begriffen verwendet werden.

Fragestellung und Methode/Theorie: Ist die Forschungsfrage sinnvoll und klar formuliert? Ist sie relevant für die Zukunft? Entspricht das methodische Vorgehen der Fragestellung? Ist der Gegenstand theoretisch fundiert? Sind die Analyse-Kategorien klar und die Klassifikationen aktuell? Lassen sich die Fragestellungen mit den verwendeten Quellen angemessen bearbeiten?

Argumentationslogik und Fachkenntnisse: Sind die Gliederung und Durchführung mit der Fragestellung, dem Gegenstand und dem methodischen Vorgehen konsistent? Wird die Fragestellung konsequent verfolgt? Ist ein roter Faden in der Arbeit erkennbar? Werden die Fragen logisch und schlüssig bearbeitet? Ist die Argumentation in der Interpretation und Analyse klar, plausibel und widerspruchsfrei? Wird Evidenz generiert? Beziehen sich Argumentation und Evidenz sinnvoll auf die wissenschaftliche Literatur und relevante Forschungsdebatten? Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, eine klare und nachvollziehbare Argumentation zu entwickeln.

Die unterschiedlichen Ebenen der Argumentation sollten deutlich voneinander abgegrenzt und gekennzeichnet werden: Handelt es sich um Hintergrundwissen aus der Sekundärliteratur, um empirische Erkenntnisse aus Quellen oder um persönliche



Bewertungen? Aus diesem Grund ist es notwendig, eigene Aussagen kritisch zu reflektieren und eine fundierte Meinung zu bilden?

Eigenständiger Anspruch: Wird den eigenen Ansprüchen, den Implikationen der Fragestellung, der gewählten Methode, den Quellen sowie den theoretischen Ansätzen Rechnung getragen?

Sprachlicher Ausdruck und Stil: Sind die Fachbegriffe angemessen ausgewählt und kritisch hinterfragt worden? Ist die Formulierung präzise und klar?

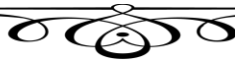
Je umfangreicher eine schriftliche Arbeit ist, desto wichtiger ist es, frühzeitig mit dem Schreiben zu beginnen. Durch den Schreibprozess vertieft man sich in das Thema und entdeckt neue Fragen, die innerhalb des gegebenen Zeitrahmens geklärt werden können. Die Einleitung einer schriftlichen Arbeit erhält ihre endgültige Form oft erst am Ende des Arbeitsprozesses, wenn die Argumentation und die erzielten Ergebnisse klar sind.

Beim Schreiben der wissenschaftlichen Texte können sogenannte Schreibblockaden auftreten, die ganz normal sind und frühzeitig angegangen werden sollten. Die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben, die in der Bibliothek verfügbar ist, bietet hierzu verschiedene Hilfestellungen. Eine hilfreiche Methode kann sein, mitten im Text oder mit praktischem Teil zu beginnen, anstatt mit dem Anfang oder mit der Theorie zu starten, ohne sich um Schreib- oder Denkfehler zu kümmern. Es ist auch wichtig, wo der Schreibtisch in der Bibliothek oder zu Hause ist.

Der Austausch mit KommilitonInnen aus verschiedenen Kulturen in der studentischen Konferenz oder in einem Seminar kann ebenfalls von Nutzen sein. Hat ein Text ein gewisses Reifestadium erreicht, sollte er, vom Betreuer oder von der Betreuerin gelesen werden. Da die Verfasserin oder der Verfasser sehr nah am Text ist, werden Ungereimtheiten – sei es in Form von Tippfehlern, sprachlichen Unstimmigkeiten oder inhaltlichen Lücken und Widersprüchen – häufig übersehen. Die Neugier und der kritische Blick anderer Kolleginnen oder BetreuerInnen können somit produktiv genutzt werden.

Zur Struktur der wissenschaftlichen Arbeit. Beim Übergang von der Analyse-zur Schreibphase wird eine *Gliederung* der Forschungsarbeit erstellt. Diese Gliederung basiert sowohl auf den konzeptionellen Vorarbeiten als auch auf der Systematisierung der Erkenntnisse, die aus der Analyse von Literatur und Quellen gewonnen wurden. Die Gliederung einer Forschungsarbeit ist ein wichtiges Werkzeug für die Verfasserin oder den Verfasser, da sie zunächst konzeptionelle Entscheidungen erfordert und anschließend die schriftliche Umsetzung leitet. Zudem dient sie als wichtige Orientierungshilfe für die Leserinnen und Leser und muss daher darlegen, wie die Argumentation der Forschungsarbeit verläuft.

Eine sinnvolle Gliederung kann auf folgende Weise entstehen: Zunächst werden die erarbeiteten oder bereits verfassten Textpassagen in klare thematische Einheiten unterteilt und dann in einer möglichst logischen Reihenfolge angeordnet. Dabei zeigt sich, ob bereits eine durchgängige Argumentation vorhanden ist oder ob Textpassagen geändert, weggelassen oder ergänzt werden müssen. Häufig zeigt sich, dass Abschnitte oder Themen nicht in der ursprünglich geplanten Reihenfolge angeordnet werden können. In solchen Fällen lohnt es sich, die Textelemente – seien es einzelne



Abschnitte oder längere Textteile – umzustellen und neu zu ordnen. Die anschließenden Anpassungen, wie das Einfügen von Überleitungen oder das Eliminieren von Widersprüchen und Wiederholungen, sind oft weniger aufwendig als zunächst angenommen.

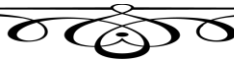
Die *Einleitung* ist ein zentraler Bestandteil schriftlicher Arbeiten. Sie formuliert die Erkenntnisinteressen und begründet die wesentlichen Eckpunkte der Untersuchung. Darüber hinaus grenzt die Einleitung das Thema der schriftlichen Arbeit ein und erläutert die Problemstellung. Um die Relevanz eines Themas zu verdeutlichen, wird es in einen größeren Kontext gestellt. Des Weiteren wird die Forschungsfrage formuliert und die verwendeten Begriffe werden erklärt. Die methodische Vorgehensweise wird im Hinblick auf die verwendete Sekundärliteratur und das Quellenmaterial erläutert. Der Forschungsstand wird behandelt, indem gängige Interpretationen und Theorien diskutiert werden. Abschließend skizziert und begründet die Einleitung den Aufbau der Arbeit.

Der Hauptteil der Arbeit in der Sprachwissenschaft umfasst die Analyse von Quellen und Literatur, die für die betreffende Untersuchung durchgeführt wurde. Die Gliederung orientiert sich sowohl an linearen Aspekten wie der Abfolge der Argumentation und der chronologischen Anordnung auf der Ebene des Themas, als auch an der inhaltlichen Strukturierung des Themas, die während der Analyse vorgenommen wurde.

Ziel der Untersuchung ist es, die Ergebnisse nicht einfach eins zu eins wiederzugeben, sondern in eine aussagekräftige Form zu bringen. Informationen aus der Sekundärliteratur und den Quellen sind entsprechend ihrer Relevanz auszuwählen, das heißt, sie sollten nur dann verwendet oder zitiert werden, wenn sie für die eigene Argumentation unerlässlich sind. In der Regel lässt sich die Behandlung von Quellen und Sekundärliteratur in der schriftlichen Darstellung nicht voneinander trennen. Daher sollte die Quellenanalyse in den Argumentationsverlauf integriert werden, um Wiederholungen zu vermeiden. In bestimmten Fällen kann es jedoch auch sinnvoll sein, eine Quelle in einem separaten Abschnitt exemplarisch zu analysieren.

Der *Schluss* einer Arbeit fasst die Ergebnisse kurz zusammen. Er beinhaltet Antworten auf die Fragen, die in der Einleitung aufgeworfen wurden. Das methodische Vorgehen kann hier kritisch beleuchtet werden und mit Beispielen argumentiert. Zudem können weiterführende Fragen angeführt werden, die im Verlauf der Arbeit entstanden sind.

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der wissenschaftlichen Arbeit. Ein wichtiges Ziel der mehrsprachigen und interkulturellen Wissenschaftskommunikation ist es, Studierende und junge Forschende in den offiziellen Wissenschaftssprachen der Universitäten in der Republik Moldau zu unterstützen. Dazu gehören Rumänisch, Russisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Ukrainisch. Auf allen Konferenzen gibt es entsprechende Sektionen im Veranstaltungsprogramm. Um die Fähigkeiten der Studierenden zu fördern, werden spezielle Kurse angeboten, die sich auf wissenschaftliches interkulturelles Schreiben und mehrsprachiges Präsentieren in verschiedenen Fachbereichen konzentrieren. Zum Beispiel: „Einführung in die Wissenschaft. Berufsethik“, „Akademisches Schreiben“, Interkulturelle Kommunikation,



Rhetorik etc. Diese Kurse basieren auf sprachwissenschaftlichen Forschungsansätzen und der Entwicklung mehrsprachiger Lehrmethoden, die von den wissenschaftlichen Betreuern und Betreuerinnen unterstützt werden.

Zum Thema mehrsprachiger wissenschaftlicher Kommunikation und Studentenkonferenzen bzw. Forschungskolloquium wurden in den letzten Jahren an vielen Universitäten in der Republik Moldau Sammelbände der wissenschaftlichen Beiträge der Studierenden veröffentlicht. Diese haben das Ziel, internationale sprachvergleichende linguistische Studien im Bereich der Wissenschaftssprache zu sammeln und Forschungsfragen aus nationalen sowie internationalen Universitäten zu diskutieren.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenzen präsentierten ihre Beiträge in verschiedenen Sprachen, und es wurden in mehreren Sprachen Fragen nach den Vorträgen gestellt. Die wissenschaftlichen Diskussionen zwischen den Teilnehmenden aus der Ukraine, Ungarn, Rumänien, der Republik Moldau, Deutschland und anderen Ländern fanden nicht nur auf Englisch statt, um zu vermeiden, dass *lingua franca* die anderen Sprachen dominiert und vernachlässigt. Bei der wissenschaftlichen Konferenz ist es sehr wichtig, die Studierenden für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und ein Bewusstsein für interkulturelle Differenzen zu entwickeln.

Man kann dem Link folgen und eine Studentenkonferenz hier ansehen: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=zfK7PBPpoo8>. Der Titel des Bands der Konferenz lautet: „Interuniversitaria“ vom 04. Mai 2023, USARB. <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/6131> und die Beiträge werden in mehreren Sprachen veröffentlicht. Dies ist ein weiterer Beweis dafür, dass wissenschaftliche Ergebnisse in allen Sprachen an der Universität akzeptiert werden.

Für angehende WissenschaftlerInnen sind klare Positionen und präzise Formulierungen entscheidend, da ungenaue Aussagen oder extreme Meinungen zur Ablehnung von wissenschaftlichen Arbeiten oder Forschungsanträgen führen können. Übersetzer müssen nicht nur die Fachterminologie berücksichtigen, sondern auch die Unterschiede zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Sprache beachten. Die Lehrkräfte sollten in Kursen wie „Einführung in die Wissenschaft“ und „Akademisches Schreiben“ darauf hinweisen, wenn ein direkter Transfer in die Zielsprache nicht angebracht ist. Häufig erfordert die Zielsprache die Berücksichtigung völlig neuer Formulierungen sowie anderer syntaktischer Aspekte.

Laut Wolf Wagner „wir bilden heute junge Menschen für Berufe aus, die es noch gar nicht gibt, von denen wir nicht wissen, welche Technologien und Verfahren sie anwenden werden und welche Probleme sie lösen sollen“ [8, S. 7], deswegen müssen die Lehrkräfte dafür vorbereitet sein.

Oft trifft man heute das Konzept *intercultural classroom* in Fachliteratur, Lehr- und Lernbücher. Das Konzept wurde speziell für den Lehr-Lern-Kontext an internationalisierten Universitäten entwickelt [vgl. 6] und behandelt aktuelle hochschuldidaktische Themen wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Erziehung, Mehrsprachigkeit in der Schule, die Lehre als Beziehungsarbeit und den Wechsel vom Lehren zum Lernen.



Der *intercultural classroom* stellt ein spezifisches und ergänzendes Lehrformat zu anderen Seminar- und Betreuungsformen dar, mit jeweils eigenen Zielsetzungen, Inhalten und methodischen Anforderungen. Die Herausforderung und das Ziel liegen darin, bei der Bearbeitung jedes Themas einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und die Übernahme sowie Koordination anderer Sichtweisen didaktisch einzufordern. Ein zentrales Merkmal ist die intensive Einbindung sowohl heimischer als auch internationaler Studierender in den Lehr-Lern-Kontext. Der mehrsprachige Sprachgebrauch, die jeweilige kulturelle Kontextualisierung und deren Reflexion sind dabei entscheidend für die interkulturellen Gruppen der Studierenden.

Es ist von entscheidender Bedeutung, hervorzuheben, dass Studierende sowie Lehrende im Hochschulkontext kontinuierlich mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert sind, die ein respektvolles und tolerantes Verhalten gegenüber unterschiedlichen Kulturen und Sprachen erfordern. Zu den relevanten Fragestellungen gehören:

- „Wie interpretiere ich die Ergebnisse in verschiedenen Sprachen innerhalb einer mehrsprachigen Gruppe oder Klasse?“;
- „Wie kann ich die Studierenden in meinen Lehrveranstaltungen für interkulturelle Themen begeistern?“;
- „Wie gestalte ich aktive mehrsprachige Lernprozesse in meinem Seminar oder meiner Vorlesung?“.

Diese Fragen verdeutlichen die Herausforderungen und den Forschungsbedarf, mit denen Studierende und Lehrende an einer mehrsprachigen und interkulturellen Universität konfrontiert sind. In der heutigen Zeit ist es von großer Bedeutung, in mehreren Sprachen kommunizieren, schreiben und recherchieren zu können. Diese Fähigkeit eröffnet den Studierenden viele Türen zu unterschiedlichen Perspektiven aus verschiedenen Quellen, Ländern, Kulturen und Sprachen, was zur Bildungssprache beiträgt. Viele Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Schulen, an der Universität und in der Gesellschaft sind in dem Werk „Langue et répertoire de langues: le plurilinguisme comme „manière d’être“ en Europe“ [vgl. 2], zu finden.

Bibliographische Referenzen:

1. AMMON, U. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin/New York: de Gruyter, 1998.
2. BEACCO, J. Hc. *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme „manière d’être“ en Europe. Étude de référence, Division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2005.
3. EHLICH, K. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 1993, № 19, S. 13-42.
4. LEHMANN, G. *Wissenschaftliche Arbeiten zielwirksam verfassen und präsentieren. Ergebnisse publizieren und umsetzen*. Tübingen: Expert Verlag, 2022.
5. ROCHE, J. *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr, 2013.
6. SZCZYRBA, B.; L. HUBER; M. VOGEL; R. SETHE & A. PILNIOK. *Forschendes Lehren im eigenen Fach Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bertelsmann Verlag, 2018.
7. VOLD, E. L’atténuation à travers les langues et les disciplines: une approche plurilingue et interculturelle pour enseigner la rédaction scientifique dans des contextes multiculturels. In: B. Huemer & E. Lejot. *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education (= Schreibwissenschaft Band 1)*. Wien: Böhlau, 2019, S. 79-103.
8. WAGNER, W. *Tatort Universität: vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung* Klett-Cotta, 2010.

**VALORIFICAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN CADRUL
ATELIERULUI DE LECTURĂ
VALUATION OF MULTIPLE INTELLIGENCES WITHIN THE READING WORKSHOP**

**Aurelia CODREANU, profesoară de limba și literatura română, grad didactic doi,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo”
din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: Aplicarea Teoriei Inteligențelor Multiple (TIM) în atelierele de lectură oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima și dezvolta inteligența dominantă, contribuind la o învățare personalizată și eficientă. TIM permite o abordare diversificată a predării, prin integrarea diferitelor tehnici didactice, cum ar fi TIM Crest, Quintilian's Grid și Brainstorming, care stimulează creativitatea și implicarea activă a elevilor. În cadrul atelierului de lectură „Fabule moderne” susținut de Tatiana Țibuleac, elevii au fost grupați în funcție de aptitudinile și interesele lor, aplicând TIM pentru o mai bună înțelegere a textului. Această abordare facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare, cooperare și auto-conștientizare ale elevilor, favorizând un mediu de învățare incluziv și dinamic. Prin intermediul TIM, profesorii pot valorifica potențialul fiecărui elev, transformând lectura într-o activitate captivantă și perspicace.

Cuvinte-cheie: ateliere de lectură, Teoria Inteligențelor Multiple, a exprima, tehnici didactice, comunicare

Abstract: The application of the Theory of Multiple Intelligences (TIM) in reading workshops offers students the opportunity to express and develop their dominant intelligences, contributing to personalized and effective learning. TIM allows for a diversified approach to teaching, by integrating various didactic techniques such as the TIM Crest, Quintilian's Grid, and Brainstorming, which stimulate creativity and active student engagement. In the „Modern Fables” reading workshop by Tatiana Țibuleac, students were grouped according to their skills and interests, applying TIM for a better understanding of the text. This approach facilitates the development of students' communication, cooperation, and self-awareness skills, fostering an inclusive and dynamic learning environment. Through TIM, teachers can leverage each student's potential, transforming reading into an engaging and insightful activity.

Keywords: reading workshops, the Theory of Multiple Intelligences, to express, didactic techniques, communication

Motto: Învaț-o azi! Utilizeaz-o mâine! Aplic-o toată viața!
Howard Earl Gardner

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple¹ (în continuare – TIM) presupune o nouă abordare a învățării, în care elevii au posibilitatea să se exprime prin cea dominantă intelectuală pe care o posedă, valorificând ceea ce au mai bun în ei, deoarece „nu e suficient să dispui de un potențial creativ de aptitudini, dacă acestea nu sunt orientate strategic, prin motivație și atitudini, către descoperire și generarea noului cu valoare de originalitate” [4, p. 47]. Psihologul cognitivist american Howard Gardner susținea în anul

¹ Howard Gardner a constatat că *inteligența* se poate manifesta diferit la nivelul indivizilor, în funcție de domeniile în care are loc cunoașterea și de particularitățile lor în orientarea spre acestea. Astfel, în locul viziunii unilaterale asupra intelectului, cercetătorul propune o viziune pluralistă, care ia în considerare numeroasele și diversele fațete ale activității cognitive, deducând că indivizii diferă între ei prin dexterități și stiluri cognitive. La nivelul activității pedagogice, unii elevi, nu de puține ori, au dificultăți în ceea ce privește înțelegerea anumitor explicații ale profesorului, dar își dau seama imediat despre ce este vorba când li se pune la dispoziție un desen sau o hartă, când li se propune o imagine sau o melodie, când li se sugerează un simbol, când se fac analogii etc. Sintetizând, relevăm că cele nouă forme distincte ale inteligenței și ale abilităților pe care acestea le presupun sunt: *lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzical-ritmică, kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială*.



aparitiei TIM – 1983 – că fiecare individ posedă încă de la naștere nu o singură formă de inteligență, ci un set de inteligențe distincte, a căror expresie se distinge de la un individ la altul. Factorii de natură internă sau externă favorizează, într-o măsură mai mică sau mai mare, dezvoltarea unora dintre acestea. De asemenea, în literatura de specialitate se menționează că, doar datorită exersării/valorificării constante a uneia sau a alteia, acestea ajung să devină atitudini și să facă dovada unei consecvente cunoașteri.

Or, perseverența „deținătorului” și disponibilitatea de a se implica completamente poate facilita munca profesorului. Este axiomatic că, de fapt, cu cât mai mult exersăm, cu atât devenim mai buni, mai experimentați. Printre activitățile care dezvoltă capacitatea intelectuală a individului, se regăsesc cele care (supra)solicită:

- atenția;
- creativitatea;
- logica;
- competența de comunicare;
- competența de comprehensiune și interpretare;
- rezolvarea integrelor, a rebusurilor;
- lectura;
- învățarea unei limbi străine etc.

Evident, diversitatea tehnicilor, metodelor, strategiilor didactice permite prognozarea, diagnosticarea, dezvoltarea și, în final, valorificarea consecventă, în cadrul orelor de limbă și literatură română, atât a inteligenței dominante, cât și a celorlalte tipuri de inteligență. În acest sens, amintim următoarele strategii didactice aplicate la lecțiile de limbă și literatură română: *Blazonul TIM, Acvariul, Agenda cu notițe paralele, Grila lui Quintilian, GPP, Graficul T, Graficul M, Brainstorming, Explozia stelară, SINELG, Blitz, Maratonul de scriere, Maratonul itemilor, Discuția ghidată, Dezbaterea, Diagrama Venn, Linia valorii, Mâna oarbă, Cubul, Controversa academică, Pălăriile gânditoare, Hexagonul cunoașterii* etc.

TIM, aplicată în cadrul *Atelierului de lectură*, creează un alt context și condiționează o mai bună receptare și interpretare a textelor citite. *Atelierul de lectură* este o activitate destul de solicitantă, implicând multiple și variate acțiuni/activități. Iată de ce aplicarea TIM² este binevenită, plinuindu-se excelent pe mai multe aspecte, implicit dezvoltând o motivație relevantă pentru asimilarea de noi cunoștințe, oferind elevilor posibilitatea de a se autocunoaște, de a-și descoperi ei înșiși profilul de inteligență. Stimularea, motivarea, luarea de decizii, asumarea unor puncte de vedere, creativitatea, punerea în valoare a unor atitudini pe care (încă) nu le cunoștea profesorul și colegii, de ce nu, utilizarea diverselor strategii de predare sunt doar câteva dintre ingredientele acestui tip de lecție.

Predarea-învățarea-evaluarea abordată din perspectiva TIM oferă profesorilor ocazia de a valorifica potențialul fiecărui elev, de a explora orice „fără-mă” de

² TIM, dezvoltată de psihologul Howard Gardner, la sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80 ai secolului XX, presupune că individul posedă nouă inteligențe și este cea mai cunoscută teorie privind inteligențele plurale. Lucrul acesta se datorează faptului că fost acceptată, practic fiind considerată o găselniță, de comunitatea educațională. În acest context, didacticiana Emanuela Ilie remarcă în *Didactica limbii și literaturii române* că „reverberațiile în plan didactic ale teoriilor lui Gardner sunt, de peste două decenii absolut impresionante” [Ilie, p. 241].



talent/pasiune sau de apreciere a manifestării unui interes deosebit. În același context, să nu omitem că, deseori, lectura devine, pentru unii elevi, ceva searbăd, plictisitor, fad, rezumându-se, în mare, la analize literare, caracterizare de personaje sau la banalul comentariu literar, de cele mai multe ori oferit de anumite compendii sau, mai nou, de Inteligența artificială. Dar, iată că, în cazul dat, lucrurile iau o altă turnură și utilizarea TIM poate influența stilul de învățare a elevilor, poate stârni curiozitatea discipolilor.

De asemenea, punerea în aplicare a TIM poate condiționa trăirea unor revelații în urma unei asemenea lecții, elevii fiind convinși că au contribuit esențialmente la explicarea mesajului operei, la punctarea celor mai captivante momente, la relevarea tematicii sau la punctarea valorilor general-umane, la caracterizarea personajelor, la stabilirea tipologiei acestora etc.

Atelierul de lectură „Fabule moderne” de Tatiana Țîbuleac a debutat cu solicitarea de a lectura în prealabil opera. Selectarea acestei opere s-a făcut, ținându-se cont de mai multe aspecte:

- realizarea obiectivelor unității de învățare;
- sfera de preocupări ale adolescenților – „Fabule moderne³” de Tatiana Țîbuleac fiind o carte ce conține istorii scurte, dar profunde, despre oamenii de lângă noi;
- gradul de dezvoltare psihică a elevilor: gândire, limbaj, imaginație, emoție, trăire;
- posibilitățile de înțelegere a mesajului pe care îl transmit textele din opera dată;
- calitățile educative și estetice ale operei date (*Atelierul de lectură* a continuat cu *Lecții de viață* deduse din opera dată);
- calitățile stilului autoarei Tatiana Țîbuleac – simplitate, naturalețe, accesibilitate – ceea ce condiționează o înțelegere destul de facilă a mesajului operei lecturate;
- opera nu este voluminoasă (conține 102 pagini), dovadă că va fi lecturată de către toți elevii.

Propunem, în cele ce urmează, un model de aplicare a TIM în cadrul *Atelierului de lectură* „Fabule moderne” de Tatiana Țîbuleac, realizat în clasa a XI-a. Elevii, anterior (dar poate fi propus acest lucru și ulterior), vor fi repartizați în grupuri, în funcție de aptitudini, interese și preferințe sau în conformitate cu tipul de inteligență pe care îl dețin⁴.

Fiecare grup va reprezenta un tip de inteligență. În această ordine de idei, profesorul le va propune să aplice TIM⁵, formulând cerințe și, eventual, realizându-le (sau, cel puțin, să dețină cheia rezolvării acestora).

Profesorul:

- va fi mereu atent la cerințele formulate;
- va oferi sugestii;
- va îndemna elevii să dea dovadă de răbdare, de empatie, de imaginație, de creativitate, implicându-se asumat.

³ ȚÎBULEAC, Tatiana. *Fabule moderne*. Chișinău: Libris Editorial, 2016.

⁴ Despre acest lucru fie și-a dat seama profesorul, fie elevul este încredințat că se va descurca sau că preferă să încerce/să accepte provocarea.

⁵ TIM oferă un număr considerabil de instrumente didactice și, aplicată în cadrul *Atelierului de lectură*, oferă posibilitatea de a valorifica potențialul și abilitățile tuturor elevilor.

„ACUL” DE TATIANA ȚIBULEAC

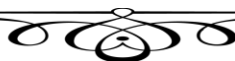
Tipul	Activitatea/Cerințele
Inteligența verbal-lingvistică (<i>inteligența cuvintelor</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Scrieți determinative pentru lexemul „ac” (de ex.: <i>gros, salvator, ruginit, tocit, util, subțire, vechi</i> etc.); • Găsiți cuvinte cu sens asemănător pentru cuvintele: <i>povestea, a începe, importante, a se retrage, rostul</i>; • Selectați cuvinte cu sens opus pentru: <i>libertate, uman, clar, a dispărea, înalt</i>. • Selectați din <i>DEXI 7</i> expresii cu lexemul „ac”; • Alcătuiți enunțuri cu 5 dintre expresiile selectate (de ex.: <i>a sta ca pe ace; a scăpa ca prin urechile acului; a avea ac de jocul cuiva; a căuta acul în carul cu fân; a călca ca pe ace</i>); • Informați-vă și, citând date concrete din surse bibliografice, faceți o postare pe Facebook despre primul val de deportări care a avut loc în iulie 1949 (perioadă amintită de protagonistă în operă).
Inteligența logico-matematică (<i>inteligența numerelor și a rațiunii</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Calculați câți ani au trecut de la primul, al doilea și al treilea val de deportări (veți face referire la anul în curs – 2024); • Faceți un calcul, determinând, în baza textului, câte operații a făcut acul în Siberia și acasă; • Ilustrați, prin figuri geometrice, ornamentele de pe păretarul din casa bunicii; • Reprezentați grafic coordonatele <i>Trecutului</i> și <i>Prezentului</i> acestei familii; • Încadrați cele trei reprezentante ale diferitor generații într-o tipologie umană. Motivați; • Elaborați o formulă a <i>libertății</i>.
Inteligența vizual-spațială (<i>inteligența imaginilor și a tablourilor</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizați cartografierea drumului parcurs de ac; • Redați pe o foaie A4 casa bunicii, implicând elemente arhitectonice; • Organizați și desfășurați un concurs pentru cea mai sugestivă imagine a acestui text; • Indicați, <i>grafic</i>, 3 simboluri ce se regăsesc în text; • Desenați tabloul pe care vi-l imaginați odată cu lectura operei date, ținând cont de câteva aspecte: culoarea dominantă, lumini și umbre, nuanțe și tonuri, trăsături fizice ale personajelor etc.
Inteligența muzical-ritmică (<i>inteligența tonului, ritmului și a timbrului</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Accesând linkul: https://www.youtube.com/watch?v=b6TinfzTtfk&t=89s, audiați piesa „Doina de jale”, interpretată de Gheorghe Zamfir, explicând, în 3-4 enunțuri, cum rezonază cu textul lecturat; • Exemplificați o piesă muzicală, o melodie, un cântec popular care ar exprima/reflecta/releva stările de spirit ale celor care au revenit la baștină din Siberia; • Selectați un fragment muzical ce ar corespunde finalului acestui text; • Exemplificați o piesă muzicală, o melodie, un cântec popular care ar exprima/reflecta stările de spirit ale celor care au revenit la baștină din Siberia; • Alegeți un cântec/ o melodie care ar sugera mesajul textului.
Inteligența corporal-kinestezică (<i>inteligența întregului corp</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Imitați mișcări ale corpului prin care să prezentați multiple acțiuni pe care le putem realiza cu acul; • Încenați acest text cât mai aproape de conținut; • Identificați un dans popular tradițional care ar exprima/releva/ sugera stările de spirit ale celor care au fost deportați; • Imaginați-vă discuția dintre cele 4 generații despre care se amintește în text, implicându-vă într-un <i>Joc de rol</i>.
Inteligența naturalistă (<i>inteligența tiparelor</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Informați-vă și încadrați personajul narator într-un tip de personalitate; • Deduceți care este dominantă de caracter a bunicii; • Evidențiați, pornind de la conținutul fabulei, principalele trăsături de caracter



	<p>ale celor care au suferit din cauza deportărilor, în mod direct și indirect;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precizați cu ce anotimp poate fi comparat tragicul fenomen al deportărilor; • Numiți 5 plante și 5 vietăți care au ace.
<p>Inteligența interpersonală (<i>inteligența interacțiunii sociale</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogați cu ai Dumneavoastră colegi și scrieți 3 lecții de viață pe care le-ați descoperit, lecturând textul dat; • Redactați un discurs despre drama provocată de fenomenul istoric – <i>Valul de deportări din anul 1949</i>, informându-vă, accesând linkul: https://www.youtube.com/watch?v=lljpNI6UUGA; • Realizați un interviu virtual cu bunica protagonistei, încercând să aflați cum a fost viața ei în Siberia, cum a supraviețuit (și) datorită acului; • Realizați un video de prezentare a dramaticului fenomen istoric, accesând: https://www.youtube.com/watch?v=bJcNq4_lu0U&t=22s.
<p>Inteligența intrapersonală (<i>inteligența cunoașterii de sine</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizați drama interioară a personajelor; • Descrieți stările de spirit/ trăirile/ emoțiile când ascultați „Balada celor deportați” de Grigore Vieru, recitată de Ion Ungureanu, accesând: https://www.youtube.com/watch?v=ira85l5jn18; • Construiți raționamente, pornind de la ideea: „ – Unde te duci tu, bani și icoană nu-ți trebuie, i-a zis omul legii. Acul poți să-l iei...”; • Scrieți o pagină de <i>Jurnal</i> al unuia dintre personaje; • Imaginați-vă că, în timpul unei excursii, v-ați întâlnit cu bunica naratoarei. Ce ați întreba-o? Ce i-ați sugera?
<p>Inteligența existențială (<i>inteligența marilor întrebări</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raportați mesajul textului la contextul politic al perioadei prezentate în opera dată, redactând, în 8-10 enunțuri, un articol despre impactul deportărilor; • Explicați, sub forma unui monolog al personajului narator, semnificația acului în viața acestei familii; • Comentați, din perspectiva filozofului: „Uneori, îmi părea că toată viața și forța bunicii erau concentrate în el (<i>ac – n.n.</i>)”; • Interpretați, în 5-6 enunțuri, aforismul: „Deportarea este o pedeapsă pentru cei nevinovați, o nedreptate ce continuă să doară de-a lungul generațiilor”, asumându-vă rolul unui analist sociolog.

„RĂDĂCINI” DE TATIANA ȚIBULEAC

Tipul	Activitatea/Cerințele
<p>Inteligența verbal-lingvistică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scrieți câmpul lexico-semantic al cuvântului <i>copac</i>; • Alcătuiți enunțuri cu diferite sensuri ale cuvântului <i>rădăcină</i>; • Subliniați toate numeralele din textul dat; • Informați-vă și scrieți 5 proverbe despre <i>dragostea de țară/ patriotism</i>; • Explicați secvența: „Pentru că rădăcinile, oricât de adânci ar fi, răzbat la suprafață. Răbufnesc. Ne amintesc. Că suntem doar niște garduri împrăștiate prin lume.”
<p>Inteligența logico-matematică</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construiți raționamente, pornind de la ideea: „Mulți emigranți simt o dorință puternică de a se întoarce în țara de origine sau de a o vizita periodic. Nostalgia pentru locurile natale poate fi o forță motivațională puternică, influențând deci moartea”; • Ilustrați, printr-un număr sau figură geometrică, rădăcinile.



Inteligența vizual-spațială	<ul style="list-style-type: none"> • Redați pe o foaie A4 copacul din text; • Precizați ce culori dragi „slobozește” asupra protagonistei copacul; • Organizați și desfășurați un concurs pentru cea mai sugestivă imagine a acestui text; • Indicați, <i>grafic</i>, 3 simboluri ce se regăsesc în text; • Desenați tabloul pe care vi-l imaginați odată cu lectura operei date, ținând cont de câteva aspecte: culoarea dominantă, lumini și umbre, nuanțe și tonuri, trăsături fizice ale personajelor etc.
Inteligența muzical-ritmică	<ul style="list-style-type: none"> • Selectați un fragment muzical ce ar corespunde finalului acestui text; • Audiați piesa „Casa mea”, interpretată de trupa „Acord” (muzică și versuri: Iurie Bădicu) și relevați legătura cu textul lecturat; • Precizați care dintre instrumentele muzicale tradiționale pot reda stările de spirit ale celor care vin să viziteze copacul (cimpoiul, tilinca, fluietul, cavatul, drâmba, naiul, buciul, buciul, taragotul etc.); • Exemplificați o piesă muzicală, o melodie, un cântec popular care ar exprima/reflecta/releva stările de spirit ale celor care vin să viziteze copacul.
Inteligența corporal-kinezieică	<ul style="list-style-type: none"> • Imitați mișcări ale corpului prin care să prezentați multiple tipuri de rădăcini; • Prezentați gesturi ale celor care vin la copac; • Însenați acest text cât mai aproape de conținut; • Identificați un dans popular care ar exprima/reflecta/releva/sugera stările de spirit ale celor care vin să viziteze copacul; • Mimați sub forma unui <i>Joc de rol</i> dialogul dintre copac și cei care vin să-l viziteze.
Inteligența naturalistă	<ul style="list-style-type: none"> • Precizați în care dintre anotimpuri, în viziunea Dumneavoastră, copacul este cel mai des vizitat. Argumentați; • Informați-vă și comunicați colegilor ce tipuri de copaci sunt cei mai <i>longevivi/au cele mai adânci rădăcini/au rădăcini la suprafață</i>; • Enumerați 3-4 acțiuni pe care le poate realiza un horticultor/un botanist/un ecologist/un entomolog pentru acest copac-simbol; • Evidențiați, pornind de la conținutul fabulei, principalele trăsături de caracter ale celor care vin la copacul cu rădăcini, exemplificând cu secvențe/citate din text.
Inteligența interpersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogați cu membrii grupului și scrieți 3 lecții de viață pe care le-ați descoperit, lecturând textul dat; • Creați un discurs care îi va convinge pe cei care vin la copac să se întoarcă în țara lor de origine și să încerce să schimbe lucrurile în bine; • Realizați un interviu cu un personaj la alegere; • Realizați un <i>Reportaj</i>⁶ din preajma copacului, utilizând și o secvență din videoclipul pentru piesa „Bate, vântule”, versuri, muzică și interpretare Irina Rimes, Satoshi https://www.youtube.com/watch?v=oYFPsqOnJIE.
Inteligența intrapersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Analizați drama interioară a personajelor; • Descrieți stările de spirit/trăirile/emoțiile când lecturați secvența: „(Rădăcinile – n.n.). Ne amintesc. Că suntem doar niște garduri împrăștiate prin lume”; • Scrieți o pagină de <i>Jurnal</i> al unuia dintre personaje; • Imaginați-vă că în timpul unei excursii v-ați întâlni cu unul dintre personajele care vizitează copacul dat. Ce l-ați întrebat? Ce i-ați sugerat?; • Motivați spiritul de empatie cu personajele care „vin la rădăcini să se spovedească”.

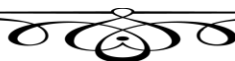
⁶ NOTA BENE! **Reportajul* este un gen de informare, care se bazează pe fapte reale. Unica legătură cu literatura o reprezintă mijloacele de expresie, nicidecum informația și raportarea față de real. Nu inventați nimic! Scrieți doar ce vedeți, ce auziți și ce simțiți, nimic mai mult. Culoarea, nuanța, configurarea sentimentului și descrierea emoției/trăirii vor fi „ingredientele” de bază.



Inteligența existențială	<ul style="list-style-type: none"> • Comentați, în 4-5 enunțuri, din perspectiva creatorului de conținuturi: „Mie copacul îmi amintește de casă. De cealaltă casă. De Moldova, a cărei ușă am încuiat-o cu ani în urmă, iar cheia de la ea încă o mai port în sân”; • Comentați, în 4-5 enunțuri, din perspectiva cugetătorului: „Mie copacul îmi amintește de casă”; • Explicați, în 4-5 enunțuri, mesajul transmis de autoare, reflectând asupra aforismului lui Paulo Coelho: <i>Omul fără rădăcini este ca un copac fără pământ.</i>
-----------------------------	---

„RIDURI” DE TATIANA ȚIBULEAC

Tipul	Activitatea/Cerințele
Inteligența verbal-lingvistică	<ul style="list-style-type: none"> • Scrieți familia lexicală a cuvântului <i>rid</i>; • Selectați sinonime pentru cuvântului <i>rid</i>; • Alcătuiți enunțuri cu diferite valori morfologice ale cuvântului <i>timid</i> (substantiv, adjectiv, adverb); • Explicați secvența: „Rușinați de dragostea lor, nelalocul ei parcă, totuși s-au iubit. Cum au putut”; • Comentați semnificația simbolică a ultimului enunț din operă: „Timid, au spus lumii întregi că și ridurile pot fi sărutate”.
Inteligența logico-matematică	<ul style="list-style-type: none"> • Formați ipoteze, pornind de la secvențele: „S-au întâlnit atunci când pot simți...”; • Calculați: Câte riduri au cei doi împreună, dacă, de la vârsta de șaiszeci de ani, fiecareia dintre ei, la fiecare doi ani, le-a apărut câte un rid pe frunte și la fiecare ochi. (notă: Acum personajele au câte 70 de ani.); • Estimați costul aproximativ al celor două cadouri extravagante; • Deduceți, din fabulă, de ce tocmai aceste obiecte și le-au achiziționat; • Ilustrați, printr-o formă sau figură geometrică, ridul/ridurile.
Inteligența vizual- spațială	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginați-vă și desenați „cea mai albastră mare din lume”; • Schițați portretele celor doi: <i>Ea</i> și <i>El</i>; • Creați un colaj, ilustrând câte trei-patru acțiuni, din viața celor doi îndrăgostiți; • Desenați cele două cadouri extravagante: un baston cu cap de argint și o pereche de mănuși din piele de capră.
Inteligența muzical-ritmică	<ul style="list-style-type: none"> • Propuneți o altă melodie pentru dansul celor doi „tineri”; • Precizați ce gen de muzică cânta cerșetorul în stația de metrou; • Selectați o piesă muzicală care ar exprima emoțiile/trăirile/experiențele personajelor.
Inteligența corporal- kinestezică	<ul style="list-style-type: none"> • Imitați mișcările de dans ale celor doi îndrăgostiți; • Interpretați limbajul gestual și mimetic al personajelor în momentul când „și-au scos metehnele la plimbare”.
Inteligența naturalistă	<ul style="list-style-type: none"> • Descrieți un loc din natură, unde credeți că ar fi potrivit să se plimbe cei doi îndrăgostiți, argumentându-vă punctul de vedere; • Identificați două plante, două păsări, două fenomene naturale cu care i-ați asocia pe cei doi bătrâni îndrăgostiți. Argumentați-vă alegerea.
Inteligența interpersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Improvizați un dialog dintre cei doi îndrăgostiți despre cum va fi viața lor de acum încolo; • Identificați modul în care personajele comunică, se comportă; • Discutați cu un coleg despre importanța exprimării afecțiunii între oameni; • Realizați un poster cu genericul: „Ridurile – semn al emotivității...”.



Inteligența intrapersonală	<ul style="list-style-type: none">• Justificați sacrificiile celor doi protagoniști;• Reflectați asupra lecțiilor de viață învățate/deduse din operă, exprimându-vă propriile trăiri și gânduri legate de <i>dragoste</i> și <i>împlinire</i>;• Caracterizați relația celor doi bătrâni îndrăgostiți, precizând ce îi motivează să facă anumite acțiuni și cum își „gestionează” sentimentele;• Exprimați-vă opinia: Din ce cauză cei doi bătrâni îndrăgostiți se simțeau „rușinați” de dragostea lor?;• Explicați trăirile interioare ale celor doi protagoniști.
Inteligența existențială	<ul style="list-style-type: none">• Reflectați asupra destinului celor doi bătrâni, enumerând 2 realizări și 2 eșecuri/ratări;• Formulați ipoteze, pornind de la secvențele: „S-au întâlnit atunci când aproape era târziu. Cu o ușoară mirare că inimile lor încă mai pot simți”;• Comentați, în 4-5 enunțuri, din perspectiva filozofului, aforismul lui Euripide: „Iubirea este tot ce avem, este singura modalitate în care ne putem ajuta unul pe celălalt”.

În timpul alocat pregătirii, dar și pe parcursul lecției, profesorul a colaborat cu elevii, le-a sugerat formularea, le-a oferit feedback, evident, de fiecare dată pozitiv, reliefând eforturile și punând în valoare abilitățile fiecăruia. TIM a facilitat activitatea în cadrul *Atelierului de lectură*, condiționând, evident, valorificarea atât a abilităților de lectură, cât și descoperirea și utilizarea în învățare a inteligențelor cele mai potrivite structurii lor [1, p. 164].

Realizarea unui demers didactic care pune la bază TIM face posibilă transformarea elevului în subiectul propriei formări. Elevul este implicat în actul de predare-învățare-evaluare și, indubitabil, concomitent, se află în postura de a-și exercita inteligența dominantă, o condiție iminentă pentru realizarea unui demers didactic reușit. De asemenea, în aceeași ordine de idei, relevăm faptul că această abordare permite dezvoltarea competenței ce vizează receptarea și producerea unei game diverse de texte.

La ora de limba și literatura română, TIM poate fi folosită cu succes, deoarece, eminent, implică foarte mult elevul, care, efectiv, se transformă în subiect al propriei formări și participă activ la lecție, devenind, în mod cert, reflexiv, critic și creativ. Se susține opinia că, în mare, cercetările lui Gardner au evidențiat, în mod cert, nu doar „existența diferențelor individuale în profilurile cognitive, ci și aplicabilitatea acestora într-un demers formativ pe termen lung, orientat”, așa cum relevă cercetătoarea Ilie Emanuela [2] „pe individ” definește, prin excelență, concomitent, termenul de *inteligentă*. TIM presupune „deschiderea” a numeroase ferestre spre varii „orizonturi”. Profesorul de limbă și literatură română poate deschide un număr mare de ferestre diferite în același timp, dar orientate către un conținut unic.

Astfel, pornind de la mai multe puncte de acces, cum ar fi *narativ, logic, cantitativ, existențial, estetic, experiențial, cooperant*, se poate aplica TIM, care înseamnă abordarea simultan, dintr-o perspectivă interdisciplinară, intradisciplinară și transdisciplinară, a operei/textului/fragmentului.

Din exemplele de activități propuse mai sus se poate observa faptul că se încearcă atât o înțelegere a textului prin „atacarea” lui de pe diferite paliere, cât și reliefa personalității elevului și conturarea inteligenței sale dominante. În aceeași



ordine de idei, se poate remarca și faptul ca demersul didactic este personalizat și adaptat cerințelor individuale ale elevului. Prin aplicarea TIM, se poate observa în rândul elevilor o relaxare în procesul de învățare, o modalitate de actualizare a informațiilor deținute și, în același timp, o sistematizare a acestora, dar, nu în ultimul rând, și oportunitatea de a se autocunoaște, de a se face auzit/văzut în cadrul grupului din care fac parte și, în final, constituie o frumoasă ocazie de a capătă încredere unul în celălalt. Astfel, așa cum afirmă și Gardner, TIM nu face altceva decât să ofere șansa individului, în cazul de față elevului, să se facă remarcat, să se cunoască și să se recunoască în cadrul grupului, prin prisma unei deprinderi, care vizează o inteligență dominantă sau să constate că este capabil să îndeplinească sarcini se lucru în domenii pe care nu le stăpânește în totalitate. Prin integrarea inteligențelor multiple în activitățile unui *Atelier de lectură* facilităm un mediu de învățare mai inclusiv și dinamic, aceasta ajutându-i pe elevi să se conecteze cu materialul, în moduri semnificative și personale, să valorifice cunoștințele pe care le dețin deja. Or, „disciplina *Limba și literatura română* deschide multiple perspective de receptare prin corelare cu artele frumoase” [3, p. 116].

În final, vom puncta câteva răspunsuri la întrebarea: De ce este important ca profesorul să aplice TIM în cadrul *Atelierului de lectură*?

Răspunsurile pot fi ușor prognozabile, dar, evident, destul de variate și sugestive:

- Elevii vor căpăta încredere în forțele proprii, conștientizând și dorind să depună efort în vederea eficientizării învățării;
- Elevul, ghidat de profesor, va aborda consecvent tipul de inteligență deținut sau pe care, uneori, nici nu intuiește că-l posedă/deține;
- Elevii vor scăpa de emoții și de frica de a nu greși;
- Rolul cadrului didactic este determinant în formarea grupurilor și în formularea cerințelor;
- Elevii vor fi împliniți emoțional, fiind capabili să facă față lucrurilor, să formuleze cerințe adecvate pentru fiecare inteligență;
- Elevii vor fi sociabili, comunicativi, empatici formându-și sau dezvoltându-și abilități de lucru în grup;
- Elevii vor avea posibilitate să-și cunoască mult mai bine colegii, descoperindu-le preferințele/dexteritățile;
- Elevii, lucrând în grup și având același scop, vor relaționa frumos și vor încerca să formuleze cerințe originale și să le realizeze corect;
- Elevii își vor satisface nevoia de afirmare personală și de afiliere, randament școlar ridicat, respect de sine;
- Cadrul didactic va reuși să influențeze comportamentul elevilor, care contribuie esențial la definirea personalității acestora, școala ajutându-i pe elevi să-și descopere părțile bune, calitățile, neajunsurile și să se valorizeze;
- Elevul va avea o imagine de sine pozitivă, ea stimulând, în mod clar, motivația pentru învățare.

Utilizarea TIM⁷ în cadrul *Atelierului de lectură* reprezintă „scenarii” care fac, în fine, ca mesajul educativ al textului literar să capete valoare, iar conexiunea interdisciplinară,






⁷ Anexa de la final prezintă câteva momente relevante în vederea aplicării TIM.

intradisciplinară și transdisciplinară oferă oportunitatea de a realiza procesul de predare-învățare-evaluare în mod interactiv, original și, firește, motivant pentru elev.




Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Iași: Ed. Polirom, 2013.
2. ILIE, E. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Ed. Polirom, 2020.
3. *Limba și literatura română. Curriculum național. Clasele 10-12*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2020.
4. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Ed. Carminis, 2007.

Anexa 1

Tipul	Descriere	Caracteristici	Reprezentanți	Logo
Inteligența verbal-lingvistică	O aptitudine de a utiliza limbajul, o capacitate de a construi enunțuri, de a rezolva probleme și de a dezvolta/crea produse prin prisma utilizării codului lingvistic.	Este întâlnită la elevii care citează mult, creează texte, acceptă provocarea de a improviza un dialog, de a nara întâmplări, povestiri, de a-și expune punctul de vedere, de a polemiza, de a se implica în dezbateri etc.	lingviști, scriitori, profesori, avocați, moderatori tv, oratori	
Inteligența logico-matematică	Reprezintă capacitatea de a calcula, de a cuantifica, de a opera cu modele, categorii.	Presupune abilitatea elevului de a grupa/ordona date și de a le interpreta, de a efectua operații logice complexe, raționamente.	matematicieni, contabili, oameni de știință, programatori, șahiști	
Inteligența vizual-spațială	Reprezintă capacitatea de a vizualiza și de a percepe spațiul, de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al diagramelor, al imaginilor și culorilor.	Presupune capacitatea de a simți lumea din jurul său. Ea este vitală pentru copilul cu inteligență vizual-spațială, deoarece, astfel, acesta reușește să se exprime.	arhitecți, designeri, fotografi, cinești, sculptori, pictori, graficieni, cartografi etc.	
Inteligența muzical-ritmică	Poate fi valorizată printr-o cerință care să vizeze identificarea ritmului jocului scenic, asocierea textului unor instrumente muzicale sau identificarea unor melodii care sugerează/redau atmosfera piesei.	În acest sens, profesorul/ elevii cu o pregătire vastă va/ vor sugera diverse melodii relevante.	muzicieni, cântăreți, compozitori, regizori	
Inteligența corporal-kinestezică	Este ilustrată prin crearea unei atmosfere de cerc dramatic în care elevii vor prezenta textul unei scene dintr-un tablou, făcând apel la gesturi și mimică.	Poate fi racordată la activitatea pe care trebuie să o realizeze elevii cu inteligența ritmic-muzicală.	actori, dansatori, tâmplari, sculptori, sportivi	



Inteligența naturalistă	Presupune abilitățile de a înțelege natura, de a contribui la păstrarea ei.	Elevii vor prefera să participe la cercetări ce se vor desfășura în timpul unor excursii și/sau expediții.	biologi, ecologiști, astronomi	
Inteligența interpersonală	Se referă la capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin interacțiune cu ceilalți.	Poate fi evidențiată prin prezentarea, pornind de la text, a raportului eu – tu care presupune delimitarea textului în secvențe, în vederea identificării celor două entități ale textului.	profesori, lideri, politicieni, consilieri, creatori de conținuturi, influenceri etc.	
Inteligența intrapersonală	Presupune capacitatea de a înțelege ce se întâmplă în <i>universul</i> nostru psihologic, de a avea o reprezentare de sine corectă, de a cunoaște atuurile și punctele slabe, de a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații etc.	Definește capacitatea de autoînțelegere și autoevaluare a elevului. O persoană cu asemenea tip de inteligență își petrece timpul reflectând, meditănd, autoevaluându-se.	analști, teologi, psihologi	
Inteligența existențială	Se bazează pe predispoziția indivizilor de a medita asupra întrebărilor fundamentale ale existenței.	Aceasta este specifică doar indivizilor preocupați de cunoașterea lumii, de evoluția universului, de sensul fericirii etc.	scriitori (eseiști), filozofi, analști, cugetători, lideri de opinie, creatori de conținuturi etc.	

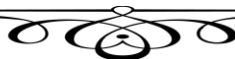
CZU 371.014.5:331.5

RACORDAREA CURRICULUMULUI LA NECESITĂȚILE PIEȚEI MUNCII CONNECTING THE CURRICULUM TO THE NEEDS OF THE LABOR MARKET

*Liudmila CUROȘ, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova
Valeria GARBATOVSKI, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova*

Rezumat: Curriculumul trebuie să se alinieze cerințelor pieței muncii pentru a asigura o eficiență sporită la locul de muncă. Ajustarea curriculumului la competențele solicitate în secolul XXI este esențială pentru formarea specialiștilor capabili să găsească soluții în situații critice și să se adapteze la contexte imprevizibile. Articolul prezintă tabloul privind implementarea curriculumului axat pe competențe, accentuându-se saltul valoric în promovarea paradigmei curriculare postmoderne. Astfel, se susține că optimizarea/dezvoltarea curriculumului este un proces continuu, determinat de factori precum schimbările sociale și educaționale. În acest context, apare necesitatea integrării direcțiilor de evoluție a educației, precum abordarea STEM, educația digitală, interculturală, ș.a., cu scopul de a dezvolta societatea informațională, bazată pe cunoaștere, sub aspect economic, social, ambiental.

Cuvinte-cheie: curriculum, piața muncii, educație, profil de învățare, competențe



Abstract: Curriculum must align with labor market requirements to ensure increased efficiency in the workplace. Adjusting the curriculum to the skills required in the XXIst century is essential for training specialists capable of finding solutions in critical situations and adapting to unpredictable contexts. The article presents the picture regarding the implementation of the curriculum focused on competences, emphasizing the value leap in the promotion of the postmodern curricular paradigm. Thus, it is argued that curriculum optimization/development is a continuous process, determined by factors such as social and educational changes. In this context, there is a need to integrate the directions of education evolution, such as the STEM approach, digital, intercultural education, etc., with the aim of developing the informational society, based on knowledge, from an economic, social and environmental point of view.

Keywords: curriculum, labor market, education, learning profile, skills

Introducere. Un aspect deosebit de important în dezvoltarea sistemului educațional reprezintă asigurarea unei tranziții eficiente de la instituția de învățământ la locul de muncă. Necesitatea alinierii competențelor dobândite în timpul studiilor cu cerințele angajatorilor și ale pieței muncii derivă din facilitarea unor activități calitative în diverse domenii de activitate, funcționalitatea instituțiilor sociale ce satisfac nevoile comunității și nu în ultimul rând dezvoltarea și schimbarea socială în direcții optime.

Astfel, curriculum ca și principal document normativ ce dirijează realizarea efectivă a instruirii și educației necesită a fi ajustat, proiectat la nivel de competențe, conținuturi, metode, sarcini didactice, elemente de evaluare pentru a fi cât mai aproape de realitatea socială în continuă schimbare, astfel încât să formeze specialiști apti de a găsi soluții în situații critice specifice, de a-și realiza atribuțiile cât mai calitativ, de a manifesta flexibilitate în contexte imprevizibile, ș.a.

Analiza contextului și specificul implementării curriculum. O lucrare importantă, plasată la baza cercetării educației, învățământului și politicilor educaționale este „Reforma modernă a educației”, semnată de profesorul A. Marga. Apreciind necesitatea reformei învățământului, autorul subliniază: „Reforma înseamnă 6 capitole cuprinzătoare de măsuri: reducerea încărcării programelor de învățământ și compatibilizarea europeană de curricula, convertirea învățământului dintr-un învățământ predominant reproductiv într-unul, de esență, creativ și replasarea cercetării științifice la baza structurilor universitare, ameliorarea infrastructurii și generalizarea comunicațiilor electronice, crearea unui parteneriat și, în general, a unei noi interacțiuni între școli și universități, pe de o parte, și mediul înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte, management, orientat spre competitivitate și performanță, distanțat deopotrivă de centralism și de populism, integrarea în formele noi, ale organizărilor comune, în rețeaua internațională a instituțiilor de învățământ” [11].

Marga A. este convins că „avem nevoie de o schimbare radicală a culturii învățării, de un proces de transformare a instituțiilor de educație. Nu este vorba despre repararea vechilor sisteme. Avem nevoie de o gândire, incluzivă în școlile noastre. Avem nevoie de curajul viziunii”.

În lucrarea: „Reforma modernă a educației”, Andrei Marga estimează aportul savanților: Margaret Raesfeld și Peter Spiegel în soluționarea problemelor cu care sistemul educațional se confruntă în secolul XXI. Aceștia, apreciind obiectivele învățământului, i-au cerut școlii să orienteze pregătirea tinerilor „pe trei direcții corelate:

- a învăța să acționezi;
- a învăța cum să dobândești cunoștințe;



- a învăța cum să conviețuiești cu alții și să gestionezi reorganizările corespunzătoare ale acestor activități” [Ibidem, p. 53].

Astfel, o sarcină importantă a sistemului educațional din Republica Moldova este elaborarea curricula noi, adaptate la cerințele secolului XXI. În acest sens este necesar să descifrăm sensurile acordate curriculumului de către autorii conceptului și de realizatorii lui (dezvoltarea curriculară) sunt:

- Document normativ principal al învățământului;
- Instrument didactic principal de realizare efectivă a instruirii și educației;
- Domeniu în care se realizează învățământul modern.

Curriculumul este primul document școlar care răspunde demersului pentru libertatea în educație, acesta trebuind să favorizeze și așezarea învățământului pe principiul pozitiv al schimbării ființei umane prin educație [12].

Curriculumul reprezintă un document reglator, care are în vedere prezentarea interconexă a demersurilor conceptuale, teleologice, semantice și metodologice, accentul fiind pus pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale [10, 2].

Într-un sens mai larg, curriculumul este identificat cu însăși reforma învățământului, a preda/învăța conform curriculumului înseamnă a realiza reforma în învățământ. Republica Moldova se află în capul listei, în spațiul est-european, în ceea ce privește construcția curriculară, în elaborarea documentelor curriculare pentru învățământul preuniversitar.

Prezența fenomenului curriculum în actualitatea învățământului din Republica Moldova reprezintă semnul definitiv al integrării acestuia în modernitate, căci curriculumul răspunde cel mai bine principiului libertății, element constitutiv al învățământului formativ productiv care guvernează astăzi sistemele de învățământ din cele mai multe țări ale lumii. Conform principiului libertății, fiecare individ uman este unic și irepetabil.

De aceea învățământul este chemat să formeze, să dezvolte și să consolideze conștiința identității fiecărui individ, grup social sau comunitate națională. În acest context, învățământul nu mai este un proces de transmitere a achizițiilor omenerii tinerei generații, obiectivul dat caracterizează sistemul teleologic al învățământului contemporan, îl presupune ca pe unul dintre cele mai importante în procesul de dezvoltare a capacităților personalității, acordând individului posibilitatea de a achiziționa valori, de a alege și produce valori, de a se cunoaște pe sine ca valoare netrecătoare.

Curriculumul este conceput anume ca un document normativ și instrument de activitate didactică de primă importanță, și utilitate care realizează prin învățământ și educație principiul libertății umane, numit în acest context principiul libertății în educație. Această misiune curriculumul o realizează prin modul în care reprezintă abordarea integralist-sistemică a standardizării și schimbării, a obligativității și liberului arbitru în acțiunea educațională.

Astfel putem reprezenta întregul sistem a tuturor componentelor curriculumului în forma unei scheme de relaționare (vezi Figura 1).

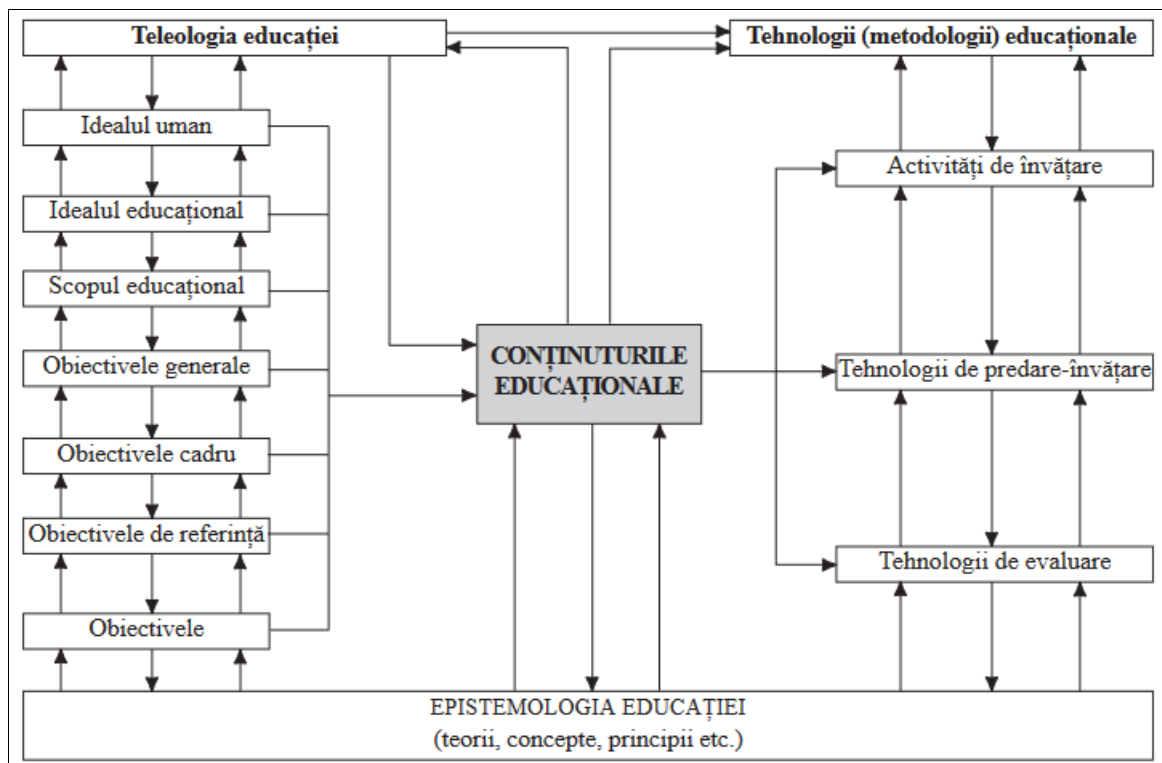


Fig. 1. Sistemul componentelor curriculumului

Optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional este un proces continuu, determinat de mai mulți factori: factorul paradigmatic – ajustarea curriculumului la paradigma postmodernă din perspectiva interconexiunii abordărilor psihocentrice și sociocentrice, accentuând rolul prioritar al finalităților educației; factorul socioeducațional – ajustarea curriculumului la schimbările sociale și educaționale, și tendințele evoluției curriculare pe plan național și cel internațional; factorul „îmbătrânirii” curriculumului educațional – „lichidarea” contradicțiilor dintre funcționalitatea practică a curriculumului și prevederile teoretice/conceptuale pe care se bazează. Aceste contradicții țin de: corelarea sistemului de finalități pe verticală și pe orizontală; corelarea abordărilor curriculare centrate pe obiective și pe competențe; corelarea complexității conținutului și a finalităților educaționale cu particularitățile de vârstă, cu interesele și orientările valorice ale elevilor; corelarea finalităților educaționale cu strategiile didactice aplicate, inclusiv cu cele de evaluare a rezultatelor școlare; aplicarea noțiunilor/termenilor-cheie în sensul lor științific, validat de comunitatea științifică; statutul documentelor curriculare și funcțiile acestora etc. [10].

În Republica Moldova, curriculumul educațional axat pe competențe reprezintă un „salt” valoric în promovarea paradigmei curriculare postmoderne, un indicator important al schimbărilor în sistemul de învățământ. În același timp, el poate fi privit ca prima generație de curricula orientată spre formarea/dezvoltarea competențelor – un nou sistem de referință al finalităților educaționale (de fapt, suntem la a treia generație de curricula). În acest sens, curriculumul actual este deschis pentru optimizare/dezvoltare continuă [Ibidem].

Actualmente, în Republica Moldova este implementat curriculumul școlar, ediția 2019, a patra ediție a curriculumului din sistemul de învățământ general din Republica Moldova și a doua generație de curriculum centrat pe competențe. În procesul de



elaborare a documentelor curriculare, au fost antrenați peste 170 de experți, cercetători și practicieni. Printre noutățile curriculumului școlar se numără: descongestionarea cu circa 20%, reconfigurări, optimizări, reșalonări în timp, sincronizări interdisciplinare; reflectarea în sistemul de competențe specifice pentru fiecare disciplină a educației prin și pentru valori, astfel ca elevul să se transforme din consumator în producător de valori; abordarea STEM și STEAM, construită pe ideea asigurării interdisciplinarității (științe, tehnologie, inginerie, arte și matematică) bazată pe aplicare în lumea reală; introducerea metodologiei de evaluare criterială prin descriptori la unele discipline din planul de învățământ pentru gimnaziu. Această variantă a curriculumului a fost elaborată în conformitate cu prevederile următoarelor documente de politică educațională:

- Codul Educației al Republicii Moldova (2014);
- Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017);
- Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general (2018);
- Recomandările Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018).

În procesul de proiectare a Curriculumului s-a ținut cont de:

- abordările postmoderne și tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și cel internațional;
- necesitățile de adaptare a curriculumului disciplinar la așteptările societății, nevoile elevilor, dar și la tradițiile școlii naționale;
- valențele disciplinelor în formarea competențelor transversale, transdisciplinare și celor specifice;
- necesitățile asigurării continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului general: educație timpurie, învățământul primar, învățământul gimnazial și învățământul liceal.

Documentul se axează pe abordările: psihocentrică și sociocentrică. Centrarea curriculumului pe elev, prin luarea în considerare a particularităților și nevoilor sale, a ritmului propriu de învățare și dezvoltare, are loc în cadrul abordării psihocentrice. Asimilarea sistemului de valori promovate de societate are loc în cadrul abordării sociocentrice. Aceste valori sunt reflectate în sistemul de competențe specifice pentru fiecare disciplină.

Reconfigurarea procesului de învățare poate fi realizată prin abordarea integrată a disciplinelor, care presupune organizarea interdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare. Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor școlare ar putea fi: integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social; integrarea în jurul unei singure discipline; integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare); integrarea în jurul unor fenomene sociale, economice, practice; integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare.



Alături de aceste modalități de organizare a conținuturilor pot sta și alte demersuri inovative și eficiente cum sunt: organizarea din perspectiva informatizării învățământului; organizarea diferențiată și personalizată; organizarea conținuturilor pentru educația la distanță; organizarea conținuturilor învățământului alternativ etc.

Predarea integrată a disciplinelor de învățământ vizează realizarea unui curriculum centrat pe rolurile și trebuințele celor care învață, pe capacitățile și ritmurile lor de muncă intelectuală. Ea se realizează vertical, vizând formarea unui ideal de om și orizontal, vizând diferite achiziții: cognitive, afective etc.

Într-un asemenea curriculum predarea integrată se poate realiza: în jurul unei discipline de sinteză (de exemplu, Geografia, Educația muzicală, Fizica, Informatica); în jurul unor fenomene, teme sau activități fundamentale cum sunt: energia, ecologia, locuința, sănătatea, profesia etc., sau în cadrul unor capitole și lecții tratate interdisciplinar, cuprinzând: conceptele științifice de bază, metodele de cercetare, deschideri spre probleme practice și sociale [1].

Particularitățile subiecților educației și direcții de evoluție. Conform *Ghidului metodologic pentru transpunerea competențelor profesionale în rezultate ale învățării*, contextul impune sistemul educațional de a se separa de termenul *competențe* și de a utiliza un alt termen și anume *rezultate ale învățării*, care definește ce știe și ce poate face absolventul după ce a parcurs un program de studii/de formare profesională, a fost evaluat, certificat și „admis” pe piața muncii. Prin urmare, corelarea realităților pieței muncii cu procesul educațional și progresul tehnico-științific poate anticipa o cerință a pieței muncii, sau poate fi o soluție a unei dificultăți de funcționare a unui segment concret al activității profesionale [13, p. 16]. Intervențiile de ajustare a prevederilor curriculare este necesar să se raporteze nemijlocit și la *profilul individual de învățare a educabililor*, ceea ce creionează „modul în care învață, în a cărui structură se regăsește stilul de învățare preferat, tipul de inteligență preponderent dezvoltat, influențele culturale și de gen” [3, p. 197]. În era digitală, se observă o tranziție de la profilul clasic și cel specific dezvoltării tehnologiilor digitale, conturându-se câteva particularități expuse în schema de mai jos [Ibidem, pp. 201-204].

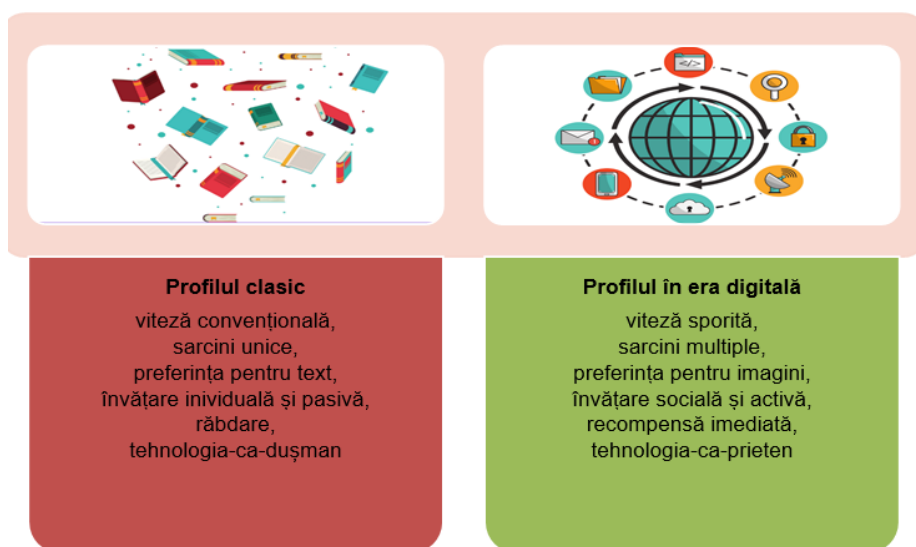
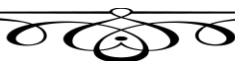


Fig. 2. Particularitățile profilului clasic de învățare versus cel din era digitală



În acord cu aceste caracteristici se evidențiază și relevanța dezvoltării unui șir de competențe necesare în lumea contemporană, numite și competențe pentru secolul al XXI-lea, fiind solicitate în cadrul studiilor și al activității profesionale, indiferent de domeniul de formare [4].



Fig. 3. Competențele elevilor necesare în secolul al XXI-lea

În această ordine de idei, putem creiona direcțiile de evoluție a fenomenului educațional, determinate de interacțiunea dintre profilul individual de învățare al subiecților și competențele indispensabile în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Unele dintre aceste direcții se referă la:

Abordarea STEM. Aceasta reprezintă un alt concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor și studenților în patru domenii:

- știință;
- tehnologii;
- inginerie;
- matematică, folosind o abordare multidisciplinară și aplicată.

În viziunea lui S. Cristea, educația STEM urmărește „combinarea eficientă între tehnologie și știință, între excelența care trebuie cultivată la nivelul științei și responsabilitatea socială a științei, aplicată în toate domeniile vieții sociale, la nivel de tehnologie și de inginerie [6]”. În locul predării acestor discipline separat și distinct, se propune integrarea acestora într-o paradigmă de învățare coerentă, bazată pe aplicațiile din lumea reală. În 2009, în Statele Unite ale Americii, a fost lansat un program național în această direcție, motivul fiind statisticile îngrijorătoare privitor la numărul copiilor, elevilor, liceenilor și studenților care se orientau către științele exacte. Prin urmare, abordarea STEM are misiunea de a stabili echilibrul dintre numărul elevilor care aleg să studieze la profilul real și la cel umanist. Această problemă este actuală și pentru Republica Moldova, unde doar 35% din elevi aleg să-și facă studiile la profilul real [2].



Educația digitală reprezintă o paradigmă care urmează variate cursuri de aplicare inovativă a științelor neurocognitive, cu puternice efecte transformatoare la nivelul practicanților, al principiilor și efectelor pe termen scurt, mediu și lung. Se marchează provocarea privind polaritatea efectelor/ rezultatelor relației *educație tehnologică – educație umanistă*, prin declinul și vulnerabilitatea echilibrului cultura umanistă – cultura tehnologică [3, p. 337].

Deasemenea, observăm necesitatea tratării bilaterale a competenței digitale, adică pe deoparte dezvoltarea și valorificarea competenței digitale a cadrelor didactice prin integrarea diferitor instrumente Web în procesul educațional și pe de altă parte crearea contextelor educaționale pentru viitorii specialiști în a-și dezvolta această competență în acord cu specificul calificării.

În acest sens, se propune cadrelor didactice *„Racordați conținutul informațional și complexitatea sarcinilor didactice la prevederile curriculare, prin valorificarea taxonomiei lui Bloom, revizuită și adaptată la specificul digitalizării⁸. Elaborând sarcini ce solicită abilități de gândire de ordin inferior, cu tendință spre cele de ordin superior, veți reuși să extindeți cunoștințele elevilor, cât și să le cultivați abilități, capacități, deprinderi și atitudini. Odată atinse finalitățile educaționale cu integrarea în procesul de predare-învățare-evaluare a instrumentelor Web, absolvenții sunt pregătiți pentru inserție socioprofesională pe piața muncii. De exemplu, folosind instrumente Web, elevii care studiază la calificarea „Învățător” au posibilitatea de a analiza modele de contexte educaționale, dar și sunt provocați să realizeze diverse sarcini (elaborarea de postere digitale, prezentări, jocuri interactive ș.a.), deținând, la absolvire, cel puțin competențe digitale la nivel de explorator, pentru a aplica orice model de e-learning în procesul educațional [8, p. 13]”*.

Integrarea *educației interculturale* în sistemul de învățământ este crucială, deoarece aduce o valoare adăugată în dezvoltarea competențelor soft ale copiilor, pregătindu-i pentru o lume tot mai diversă și mai interconectată, pe înțelegerea și aprecierea culturilor diferite, ceea ce reclamă empatie, adaptabilitate și deschidere mentală.

Prin intermediul acestei dimensiuni a educației, elevii învață să-și dezvolte abilități de comunicare eficientă, de rezolvare a conflictelor și de lucru în echipă, ceea ce îi ajută să se integreze în societate și să construiască relații armonioase cu ceilalți. Pe de altă parte, aceasta contribuie la îmbunătățirea competențelor de gândire critică și creativă: elevii sunt provocați să examineze și să analizeze diferite perspective culturale. Ei învață să identifice stereotipurile și prejudecățile culturale, să pună întrebări pertinente și să găsească soluții inovatoare la problemele apărute.

Prin integrarea acestui tip de educație, profesorii pot crea mediul și contextul adecvat pentru dezvoltarea abilităților necesare, utilizând metode de învățare interactive și cu intenții speciale de provocare. De asemenea, se intenționează a favoriza pregătirea pentru succes într-o societate globalizată și diversificată, unde abilitățile interculturale sunt din ce în ce mai căutate. Aceste abilități presupun inclusiv

⁸ A se consulta taxonomia lui Bloom, cu includerea instrumentelor și programelor recomandate pentru fiecare nivel de complexitate, cu activitățile și produsele posibile de implementat în procesul educațional, accesând linkul https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/05/Ghid_Pedagogie-1.pdf, p. 13.



adaptabilitatea la schimbare, conștientizarea culturală, comunicarea interculturală eficientă și capacitatea de a lucra în echipe multiculturale [13, pp. 6-7].

În *Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă* se promovează educația de calitate, ceea ce implică la nivel de termeni de politică a educației și filozofie și *educația pentru dezvoltare durabilă*, alături de educația/ instruirea formală, infrastructura învățământului, educația permanentă, reducerea eșecului și abandonului școlar, ș.a. [5]. Această dimensiune se orientează pe formarea elevilor prin dobândirea achizițiilor, susținute valoric și atitudinal, necesare pe tot parcursul vieții, din perspectiva drepturilor omului, egalității de gen, culturii păcii, aprecierea diversității culturale, ș.a.

Educația pentru dezvoltare durabilă (EDD) are ca scop dezvoltarea competențelor care ajută indivizii să reflecteze la propriile lor acțiuni, ținând seama de impacturile lor actuale și viitoare, sociale, culturale, economice și de mediu, dintr-o perspectivă locală și globală. Indivizii trebuie de asemenea împuterniciți să acționeze în situații complexe într-o manieră sustenabilă, care le poate cere să pornească în direcții noi și să participe la procesele sociopolitice, îndreptând societățile lor către dezvoltarea sustenabilă.

EDD trebuie înțeleasă ca parte integrantă a calității educației, inerentă conceptului învățării continue: Toate instituțiile educaționale – de la educația preșcolară la cea universitară, ca și educația non-formală și informală – pot și trebuie să considere că este responsabilitatea lor să se ocupe intens de aspectele dezvoltării sustenabile și să promoveze dezvoltarea competențelor sustenabilității [7, p. 12].

Pentru validarea unor aspecte teoretice am aplicat în cadrul demersului diagnostic chestionarul „Eficiența sistemului de învățământ din Republica Moldova, raportat la politicile educaționale în vigoare”, fiind elucidată problematica respectării prevederilor politicilor educaționale, eficiența reformei sistemului de învățământ și integrarea ulterioară a tinerilor în societate. Eșantionul cercetat a fost compus din 190 cadre manageriale:

- 53, 7 % - subiecții ce activează la treapta învățământul profesional tehnic postsecundar;
- 22, 1 % din învățământul profesional tehnic secundar;
- 15,3 % din învățământul general;
- 8,9 % din învățământul superior, cadre didactice din cadrul nivelurilor de învățământ: învățământ general; profesional tehnic; superior.

Opiniile și propunerile expuse de subiecți constituie baza unei analize ample privind starea curentă a lucrurilor și vor servi pentru elaborarea recomandărilor de îmbunătățire a politicilor educaționale.

Aspecte aplicative. Astfel, din chestionar am selectat întrebările ce vizează direct legătura dintre prevederile curriculare și necesitățile pieții muncii, printre care se regăsește *întrebarea 7*. „Din perspectiva centrării pe elev și a adecvării curriculumului național la competențele solicitate în secolul al XXI-lea, considerați că politicile educaționale din Republica Moldova sunt eficiente?”, unde subiecții au apreciat diferite elemente corelate cu paradigma centrării pe elev și politicile educaționale, după cum urmează (vezi Figura 4 și Tabelul 1):

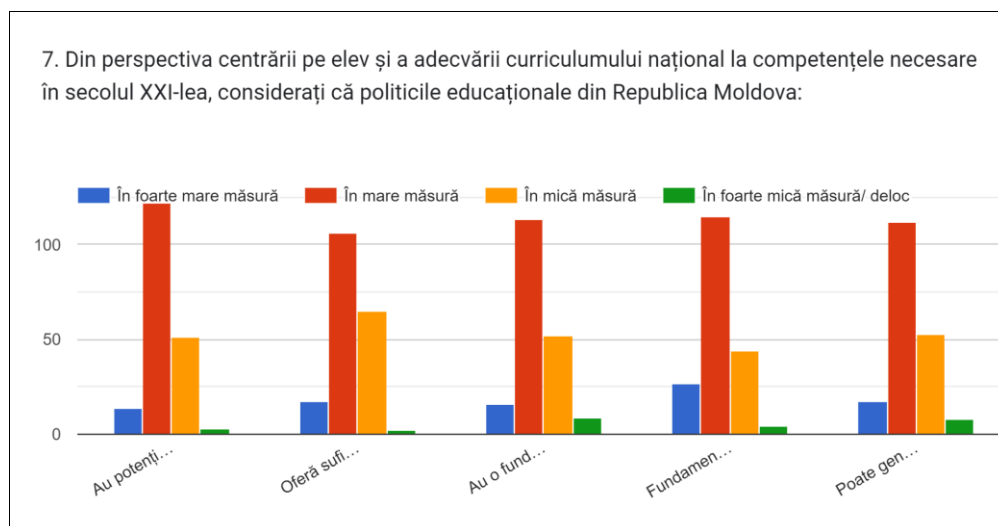
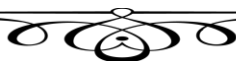


Fig. 4. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 7

Analizând răspunsurile reflectate mai jos, observăm că aproximativ, în mediu, 30 % din indicatorii vizați sunt apreciați „În mică măsură” și „În foarte mică măsură/ deloc”, ceea ce, pe de o parte, este îmbucurător, dar, pe de altă parte, constituie un indicator al necesității ajustării politicilor educaționale pentru a avea o temelie mai bună pentru implementarea modelelor-cheie ale educației centrate pe cel care învață.

Tabelul 1. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 7

Aspect/ Grad apreciere	În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură/ deloc
Au potențial de a oferi răspuns la provocările sistemului educațional din Republica Moldova	14 respondenți (7 %)	122 respondenți (64 %)	51 respondenți (27 %)	3 respondenți (2 %)
Oferă suficientă deschidere spre schimbări curriculare majore.	17 respondenți (9 %)	106 respondenți (56 %)	65 respondenți (34 %)	2 respondenți (1 %)
Au o fundamentare teoretică corespunzătoare și sunt centrate pe o filosofie educațională relevantă.	16 respondenți (8 %)	113 respondenți (60 %)	51 respondenți (27 %)	9 respondenți (5 %)
Fundamentează o construcție curriculară unitară și coerentă.	27 respondenți (14 %)	115 respondenți (61 %)	44 respondenți (23 %)	4 respondenți (2 %)
Poate genera practici educaționale centrate pe elev și nevoile sale imediate și de perspectivă.	17 respondenți (9 %)	112 respondenți (59 %)	53 respondenți (28 %)	8 respondenți (4 %)



Analizând răspunsurile obținute la *întrebarea 8*. „Politicile educaționale răspund provocărilor referitoare la implementarea competențelor – cheie formate în sistemul educațional?”, putem menționa că eșantionul cercetat consideră că:

- în mare măsură (64,7 %) politicile educaționale răspund provocărilor referitoare la implementarea competențelor-cheie;
- 25,8 % - în mică măsură;
- 8,4 % - în foarte mare măsură;
- 1,1 % - în foarte mică măsură.

Presupunem că cei circa 26,9 % dintre subiecți (cu apreciere „în mică măsură” și „în măsură foarte mică”), se referă la provocările legate de unele incongruențe între schimbările permanente pe piața muncii și competențele formate în sistemul educațional.

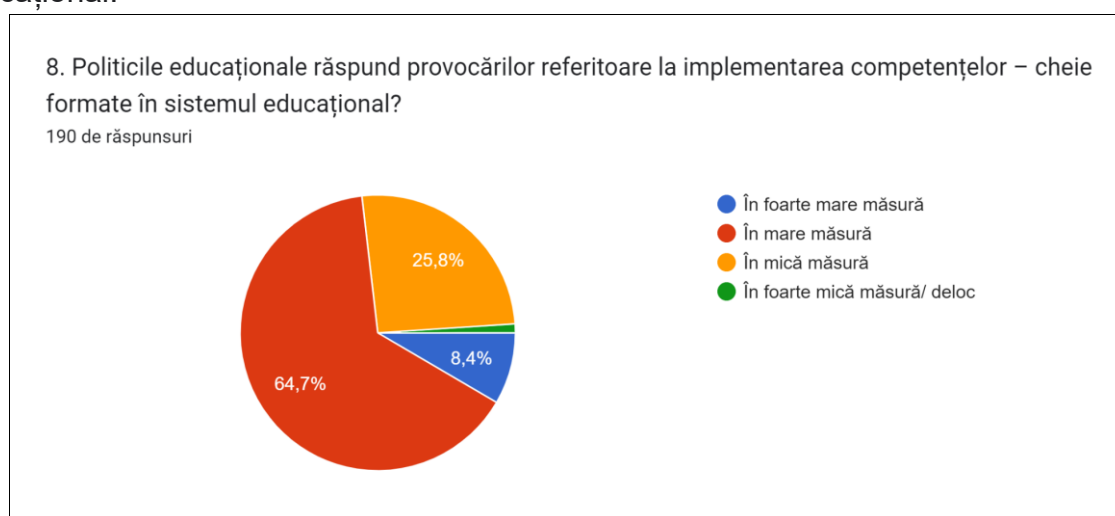


Fig. 5. Răspunsurile obținute la întrebarea 8

Concluzii și recomandări. Așadar, pentru racordarea curriculum-ului la necesitățile pieței muncii e necesar de menționat câteva considerații relevante:

1. *Competențe profesionale versus rezultate ale învățării:*

- Competențele profesionale sunt cerințele specifice ale pieței muncii pentru o anumită ocupație sau funcție. Acestea sunt descrise în documentele de politici educaționale și sunt fundamentale pentru a fi calificat pentru un anumit post de muncă;
- Rezultatele învățării sunt cunoștințele, abilitățile și aptitudinile concrete pe care un absolvent le dobândește după finalizarea unui program de studii sau de formare profesională. Acestea sunt mai ușor de observat și evaluat și reprezintă mesaje clare pentru angajatori.

2. *Schimbarea de abordare:*

- Relația dintre piața muncii și sistemul educațional trebuie să se bazeze pe mai multă colaborare și comunicare pentru a permite instituțiilor de învățământ să înțeleagă rezultatele învățării necesare de format, care să fie relevante pentru nevoile pieței muncii;
- Tehnologiile în continuă dezvoltare, specificul echipamentelor și experiența absolvenților sunt factori care impun această schimbare.



3. *Elaborarea programelor de studii:*

- Programele de studii trebuie să fie flexibile și să permită adaptarea la cerințele pieței muncii;
- Instituțiile de învățământ ar trebui să colaboreze cu angajatorii, prin participarea la:
 - mese rotunde comune;
 - dezbateri;
 - simulări de procese tehnologice;
 - vizite de studiu;
 - interviuri.

4. *Evaluarea și certificarea:*

- Evaluarea e necesar să se concentreze pe rezultatele învățării, iar certificarea să ateste competențele utile pentru piața muncii.

Referințe bibliografice:

1. ACHIRI, I. Transdisciplinaritatea și integrarea curriculumului școlar. In: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective*: conferința științifică națională, Chișinău, 16 septembrie 2021. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021, pp. 44-49. ISBN 978-9975-56-934-7.
2. BOCANCEA, V. Formarea profesională continuă în contextul reformei curriculare din Republica Moldova. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Chișinău, 28-29 februarie 2020.
3. CEOBANU, C. și C. CUCOȘ. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020, 512 p.
4. *Coorpacademy, World Economic Forum: The Top 10 Skills You'll Need for the Future of Work*, coorpacademy.com, 2018. Disponibil: <https://www.coorpacademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work/> [accesat 2024-03-19].
5. CRISTEA, S. Educația 2030. *Didactica Pro...* 2022, nr. 6 (136), pp. 52-56.
6. CRISTEA, S. Educația STEM. *Didactica Pro...* 2020, nr. 1 (119), pp. 54-56.
7. *Educație pentru Obiectivele dezvoltării durabile*: Obiective de învățare. Organizația Educațională, Științifică și Culturală a Națiunilor Unite, Franța, 2017. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/manual%20UNESCO%20%20Educatie%20pentru%20Obiectivele%20de%20Dezvoltare%20Durabila.pdf> [accesat 2024-04-18].
8. GARBATOVSCHI, V.; N. GAVRILENCO și G. TIMOFTICĂ. *Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2022.
9. GHERȘTEGA, T.; S. GÎNCU și R. REȘITCA. *Ghidul metodologic pentru transpunerea competențelor profesionale în rezultate ale învățării*. Chișinău, 2022. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_metodologic_privind_transpunerea_competentelor_profesionale_in_rezultate_ale_invatarii.pdf [accesat 2024-04-10].
10. GUȚU, V.; V. COJOCARU și T. COJOCARU. *Management educațional*. Chișinău: CEP Universitatea de Stat din Moldova, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
11. MARGA, A. *Reforma modernă a educației*. Cluj-Napoca: Tribuna, 2016. 372 p. ISBN 978-973-1878-64-5.
12. PÂSLARU, V. Modernitate și curriculum. *Didactica Pro...* 2002, nr. 3-4 (13-14), pp. 22-23. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Modernitate%20si%20curriculum.pdf [accesat 2024-04-18].
13. SECRIERU, S.; S. ARNĂUT și V. CÎRHANĂ. *Culegere de instrumente de monitorizare și evaluare a competenței interculturale la copiii preșcolari și școlari pentru stagiile de practică pedagogică*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2023. 112 p.

EXPLORAREA DINAMICII MOTIVAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚAREA CHIMIEI PRIN PRISMA
AUTOREGLĂRII ȘI A METACOGNIȚIEI
EXPLORING MOTIVATIONAL DYNAMICS IN CHEMISTRY THROUGH SELF-
REGULATION AND METACOGNITION

*Olga CREȚU, chemistry teacher,
United Charter High School for Advance Math and Science III Brooklyn, New York,
United States of America*

Rezumat: *Învățarea chimiei reprezintă o provocare educațională semnificativă, având în vedere complexitatea și abstractizarea conceptelor implicate. Acest articol examinează sinergia dintre motivație, autoreglare și metacogniție în contextul învățării chimiei, subliniind modul în care aceste constructe psihologice pot fi dezvoltate pentru a spori performanțele academice și implicarea elevilor. Printr-o revizuire riguroasă a literaturii de specialitate și prin integrarea unor exemple aplicative, se evidențiază strategiile prin care profesorii pot facilita dezvoltarea acestor abilități critice în rândul elevilor.*

Cuvinte-cheie: *autoreglare, chimia, învățarea, metacogniție, motivație*

Abstract: *Learning chemistry is a significant educational challenge given the complexity and abstraction of the concepts involved. This article examines the synergy between motivation, self-regulation and metacognition in the context of learning chemistry, highlighting how these psychological constructs can be developed to enhance academic performance and student engagement. Through a rigorous review of the literature and the integration of applied examples, the strategies through which teachers can facilitate the development of these critical skills among students are highlighted.*

Keywords: *self-regulation, chemistry, learning, metacognition, motivation*

Învățarea chimiei necesită nu doar acumularea de cunoștințe și dezvoltarea abilităților practice, ci și cultivarea unor competențe psihologice avansate precum autoreglarea și metacogniția.

La etapa actuală, dinamica motivațională reprezintă un subiect de maxim interes în psihologia contemporană, în general, iar motivația joacă un rol esențial în învățarea școlară, influențând nu doar performanța academică, ci și atitudinea elevilor față de educație, în particular. Astfel, într-o lume în continuă schimbare, o înțelegere profundă a dinamicii motivaționale poate ajuta cadrele didactice să dezvolte strategii didactice eficiente, care să îmbunătățească angajamentul și rezultatele elevilor.

Motivale pentru dobândirea cunoștințelor pot fi diferite dar acestea se bazează pe două tipuri principale de motive educaționale, care au origini și conținut diferit de subiect: cognitive „generate în principal de activitatea de învățare în sine, sunt direct legate de conținutul și procesul de învățare” și sociali „generați de întregul sistem de relații existente între copil și realitatea înconjurătoare”, se află, parcă, în afara procesului educațional. Cu toate acestea, studiile arată că, printre toate motivele învățării, cel mai eficient este interesul cognitiv pentru subiect ce este recunoscut de elevi mai devreme decât alte motive de învățare, este mai semnificativ pentru ei (are valoare personală), prin urmare este un motiv eficient, real, deoarece este una dintre condițiile principale pentru o învățare reușită [14, p. 23].

Motivația elevilor, în special cea intrinsecă, joacă un rol fundamental în acest proces, influențând în mod direct eficiența și calitatea învățării. Elevii motivați intrinsec, care se implică activ în procesul de învățare dintr-un interes autentic pentru chimie, sunt



mai predispuși să dezvolte strategii eficiente de autoreglare și să își monitorizeze progresul prin tehnici metacognitive. Lucrările lui Zimmerman (2002) și Pintrich (2000) oferă un cadru teoretic solid pentru înțelegerea acestor interacțiuni complexe, evidențiind importanța autoreglării și metacogniției în succesul academic.

Conceptualizând noțiunea de autoreglare constatăm că este definită ca abilitatea elevilor de a-și gestiona propriul proces de învățare prin planificarea, monitorizarea și evaluarea constantă a progresului. Conform lui Zimmerman (2002), autoreglarea implică un set de procese cognitive și comportamentale prin care indivizii își mobilizează resursele interne pentru a atinge obiectivele de învățare. Modelul ciclic propus de Zimmerman (2000) descrie autoreglarea ca un proces continuu format din trei faze interdependente: planificare (stabilirea obiectivelor și selecția strategiilor), performanță (implementarea strategiilor și monitorizarea progresului) și auto-reflecție (evaluarea rezultatelor și ajustarea abordării).

Acest model este deosebit de relevant pentru învățarea chimiei, unde elevii trebuie să învețe să își gestioneze eficient timpul și resursele pentru a aborda cu succes concepte complexe și experimente de laborator. Așadar, în contextul învățării chimiei, autoreglarea poate include acțiuni precum stabilirea de obiective specifice pentru fiecare unitate de studiu, utilizarea strategiilor de învățare adaptative și autoevaluarea progresului prin metode de testare sau recapitulare.

Astfel, elevii autoreglați își stabilesc obiective clare și specifice pentru fiecare capitol sau concept chimic pe care îl studiază. De exemplu, un elev poate stabili ca obiectiv să înțeleagă mecanismul de reacție al unui anumit tip de reacție chimică sau să fie capabil să rezolve probleme legate de echilibrul chimic. În același timp, planificarea eficientă a timpului este esențială. Elevii trebuie să aloce timp adecvat fiecărei teme sau concept de chimie, să stabilească termene limită pentru realizarea sarcinilor și să includă timp pentru revizuire și recapitulări.

Se constată că elevii care își dezvoltă abilități de autoreglare demonstrează o capacitate superioară de a naviga prin provocările academice și de a atinge un nivel înalt de performanță. Boekaerts (1999) argumentează că autoreglarea este esențială pentru succesul academic, deoarece permite elevilor să își adapteze strategiile de învățare în funcție de cerințele specifice ale subiectului.

Astfel, în cadrul disciplinei chimia, unde înțelegerea conceptuală trebuie combinată cu abilități experimentale, autoreglarea devine un factor critic în determinarea succesului elevilor. În timpul procesului de învățare, elevii monitorizează în mod activ progresul față de obiectivele stabilite. De exemplu, după o sesiune de studiu, un elev poate verifica dacă a înțeles complet conceptul de acid-bază prin rezolvarea unor probleme practice. Dacă elevii constată că metodele lor de studiu nu sunt eficiente (de exemplu, dacă nu reușesc să rezolve problemele practice legate de un concept), ei ar trebui să fie capabili să își schimbe abordarea. Aceasta poate include încercarea unor metode alternative, cum ar fi utilizarea diagramelor, hărților conceptuale sau colaborarea cu colegii pentru a clarifica înțelegerile greșite. Elevii autoreglați își evaluează constant performanțele. Aceștia pot folosi teste practice, întrebări de autoevaluare sau alte forme de evaluare pentru a vedea cât de bine și-au atins obiectivele. După finalizarea unei unități de studiu sau a unui examen, elevii ar



trebui să reflecteze asupra metodelor de învățare folosite. Ei ar putea analiza ce a funcționat bine și ce ar trebui îmbunătățit, adaptându-și strategia de învățare pentru următoarea provocare.

În ceea ce privește metacogniția, acesta este un deziderat probat încă în învățăturile filosofice a lui Plato și Aristotel, experimentat de William James în metoda observației introspective, dar argumentat diferit în teoriile lui Jean Piaget și Lev Vygotsky. Totuși, primele cercetări științifice în metacogniție sunt considerate a fi realizate de John Flavell (1979). În teoria sa, cunoașterea este metacognitivă în cazul în care este strategică și este atins scopul/obiectivul prestabilit. Astfel, procesele mintale sunt constituite din a) cunoștințe metacognitive (cunoștințe despre procesele cognitive) și b) experiențe metacognitive (cunoștințe despre controlul proceselor cognitive). Cunoștințele metacognitive reprezintă corelația dintre cunoașterea variabilelor persoanei, sarcinii și strategiilor. Cunoașterea variabilelor persoanei este atribuită: a) cunoștințelor generale referitor la modul în care oamenii percep informațiile și b) rezultatul conștientizării specificului propriilor procese de învățare. Cunoașterea variabilelor sarcinii se referă la: a) cunoștințele generale despre natura sarcinii și b) cunoștințele despre complexitatea sarcinii. Cunoașterea strategiilor se referă la: a) cunoștințele despre strategiile cognitive, b) cunoștințele despre strategiile metacognitive și c) cunoștințele condiționate de modul de utilizare a strategiilor (meta)cognitive [6].

Autoarea M. Bocoș afirmă că „metacogniția reprezintă actul de autoobservare reflexivă, înțelegere și reglare a propriilor procese cognitive, a modului de construire și utilizare a schemelor cognitive, a strategiilor de învățare și cunoaștere”. Metacogniția s-ar mai referi și la cunoștințele elevului cu privire la procesele mentale proprii. Autoarea definește metacogniția ca pe o „reflecție și cogniție asupra sau a cogniției, exprimată prin termenul „cunoaștere despre cunoaștere” („Knowing about knowing”) [2, p. 58].

De asemenea, cercetătoarea scoate în evidență opinia lui D. Martin despre cele două concepții complementare ale metacogniției: „cunoștințele unui individ despre propria sa gândire și funcționare” (el subliniază cuvinte pe un text pentru a înțelege mai ușor textul) și „mecanismele de autocontrol și autoreglare ale gândirii” (ele sunt legate de activități care reglează învățarea) [Apud 2, p. 59].

Metacogniția fiind considerată un subdomeniu al psihologiei cognitive, fiind definită de Marele Dicționar de Psihologie „drept ansamblu de activități cognitive prin care subiectul realizează cunoaștere a propriilor sale instrumente de cunoaștere sau gestionează buna funcționare a acesteia” [8, p. 749].

Din punct de vedere pedagogic, metacogniția desemnează „procesul de conștientizare de către elev a modului în care învață și contribuie la dezvoltarea capacităților necesare unei învățări eficiente” [3, p. 79].

I. Cerghit afirmă că termenul meta- poate fi luat și ca un cuvânt care indică un nivel ridicat de referință, adică se referă la „cunoștințele care pot fi folosite pentru a controla și a regla respectivele procese cognitive și afective” [5, p. 218].

Ulterior, Flavell (1995) afirma că procesul de învățare trebuie realizat la nivelul conștient al elevului pentru a-l ajuta să înțeleagă propriile procese ale gândirii, să poată organiza controlul sau direcționa învățarea. Succesorii ideii lui Flavell se concentrează asupra "structurii" și gestionării metacogniției.



De exemplu, Brown (1987) face distincția între metacogniție și reglementarea metacognitivă, subliniind că metacogniția este adesea stabilă, dar imperfectă și se dezvoltă mai târziu, în timp ce reglementarea este mai variabilă, influențată de vârstă și poate fluctua în funcție de context. Aceasta din urmă este afectată de mecanismele de control executiv, cum ar fi frica și anxietatea, precum și de capacitatea de autoreglare a creierului, cum ar fi autoeficacitatea. Experiențele metacognitive depind, astfel, de aplicarea strategiilor metacognitive și de reglementarea acestora [4].

Strategiile cognitive sunt necesare pentru a ajuta educabilul să atingă/ realizeze un obiectiv operațional, iar strategiile metacognitive – pentru a (ne) asigura că obiectivul a fost realizat cu succes. Aria comună a strategiilor cognitive și metacognitive, denumită „strategii de învățare cu succes” [12, p. 5] evidențiază importanța cercetărilor metasisemice în managementul educațional, cu condiția ca aceste strategii să reflecte calitatea dinamicii învățării.

Strategiile metacognitive se constituie ca fiind „strategii puternic structurate” [6] devenind hotărâtoare pentru ceea ce înseamnă planificarea, monitorizarea și evaluarea propriei învățări. În acest context, prin intermediul strategiilor metacognitive se încearcă a se răspunde la întrebări, precum:

- Ce factori pot limita procesul de învățare al elevului?
- În ce mod se evidențiază factorul metacognitiv în studiul individual al elevilor?
- Ce condiții trebuie îndeplinite pentru a facilita transferul de cunoștințe?
- Cum contribuie lucrul colaborativ la dezvoltarea practicilor metacognitive?
- Sunt cunoștințele selectate adecvat pentru a fi integrate într-un sistem rațional, utilizabil în diverse contexte de învățare?
- Care strategii susțin un stil de învățare centrat pe metacogniție?
- Cum se pot monitoriza aplicarea acestor proceduri metodologice în studiul individual al elevului?
- Îmbunătățește acțiunea metacognitivă motivația elevului pentru învățare?

Studiul metacogniției în perioada școlară este crucial, deoarece în această etapă se creează premisele necesare pentru a sublinia importanța predării strategiilor eficiente de învățare, în paralel cu dezvoltarea individuală a tehnicilor de învățare.

În contextul învățării chimiei, metacogniția joacă un rol crucial în modul în care elevii înțeleg, aplică și transferă conceptele chimice la situații noi. Metacogniția contribuie semnificativ la învățarea eficientă a chimiei prin facilitarea autoevaluării și a reglării strategice a învățării. Elevii care sunt conștienți de propriile procese cognitive pot identifica mai ușor dificultățile de învățare și pot implementa strategii adecvate pentru a le depăși. De menționat că, Schraw și Dennison (1994) au dezvoltat Metacognitive Awareness Inventory (MAI), un instrument util pentru evaluarea și dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor, care poate fi aplicat în contextul învățării chimiei.

F. Mogonea în lucrarea sa „Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică” inventariază „modalitățile de măsurare a metacogniției, fie standardizate, fie nu”, dintre care:

- teste prospective (Prospective Assessment of Children-PAC);



- teste retrospective (Retrospective Assessment of Children-RAC), acestea fiind considerate, în literatura de specialitate, tehnici off-line;
- teste care combină ambele modalități de evaluare (The Evaluation and Prediction Assessment – EPA2000; Inventarul de evaluare metacognitivă, Schraw și Dennison, 1994);
- protocoale de inventariere, analiză a gândirii cu voce tare (Thinking-aloud protocol analysis TAP), ultimele fiind considerate tehnici on-line de evaluare (Desoete, 2008);
- sarcini pentru stimularea gradului de conștientizare, jurnale, autobiografii, meditații simulate (Schraw and Impara, 2000) [9, p. 172].

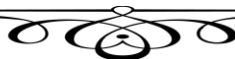
Deși în practică sunt utilizate mai multe metode de măsurare a metacogniției, fiecare metodă are avantaje și limite. Henter R. în lucrarea „Metacogniția, o abordare psiho-pedagogică” precizează că „cele mai utilizate instrumente de stabilire a nivelului conștientizării metacognitive îmbracă forma chestionarelor de auto-raportare a metacogniției [7]. Schraw și Moshman susțin metodele de auto-raportare verbale, deoarece acestea permit cercetătorilor să aibă acces la aspecte ale gândirii care nu sunt direct observabile. De asemenea, interviurile și rapoartele verbale sunt metode populare de evaluare a activității metacognitive. Deși astfel de instrumente de evaluare pot depăși dificultățile prezentate de chestionare, există totuși posibilitatea ca participanții să nu fie conștienți de procesele lor mentale și/sau să nu fie în măsură să exprime verbal aceste procese” [Apud 7, p. 28].

Toate aceste instrumente au și avantaje, și dezavantaje. De exemplu, folosirea interviurilor sau tehnicilor bazate pe gândirea cu voce tare nu îi avantajează pe elevii care au dificultăți de verbalizare a răspunsurilor. Utilizarea chestionarelor are avantajul posibilității aplicării lor unui număr mare de elevi, dar acestea nu reușesc să ofere o analiză de profunzime a convingerilor subiecților.

De asemenea, pentru a dezvolta abilitățile metacognitive ale elevilor, cadrele didactice trebuie să integreze metode care să încurajeze reflecția și autoevaluarea constantă. În această ordine de idei, Paris și Winograd (1990) recomandă utilizarea întrebărilor metacognitive și a jurnalelor de reflecție ca modalități eficiente de a promova gândirea critică și conștientizarea proceselor de învățare. În chimie, elevii pot fi ghidați să reflecteze asupra strategiilor lor de rezolvare a problemelor și să își evalueze progresul în înțelegerea conceptelor complexe, cum ar fi echilibrul chimic sau termodinamica.

Orientându-ne asupra interdependenței motivației, autoreglării și metacogniției constatăm că sunt concepte interconectate care se potențează reciproc în procesul de învățare.

Astfel, Pintrich (2000) subliniază faptul că elevii motivați intrinsec sunt mai predispuși să adopte strategii metacognitive și de autoreglare pentru a îmbunătăți eficiența învățării. În studiile efectuate, autorul sus menționat a urmărit implementarea unui program de dezvoltare a autoreglării și metacogniției în cadrul orelor. Programul a inclus activități prin care elevii erau ghidați să își stabilească obiective de învățare, să își monitorizeze progresul prin autoevaluări periodice și să utilizeze strategii metacognitive pentru a-și ajusta metodele de învățare. Rezultatele acestui studiu au arătat o



îmbunătățire semnificativă a performanțelor academice și a motivației intrinseci a elevilor, demonstrând eficiența integrării autoreglării și metacogniției în curriculum. Așadar, elevii, care își valorizează propriul proces de învățare și sunt implicați activ în el, tind să dezvolte abilități mai avansate de planificare, monitorizare și evaluare a progresului, ceea ce duce la rezultate academice superioare [10].

De menționat că în cadrul unui studiu realizat anterior de Pintrich și De Groot (1990), au concluzionat că autoreglarea și motivația intrinsecă sunt predictorii semnificativi ai succesului academic. Acest studiu a investigat relația dintre motivație, autoreglare și performanța academică la elevi, la diferite materii. Rezultatele studiului indică că elevii care au raportat un nivel mai ridicat de motivație intrinsecă și care au folosit strategii de autoreglare, cum ar fi stabilirea de obiective și auto-monitorizarea, au obținut note mai mari, iar performanța academică a elevilor cu niveluri ridicate de autoreglare a fost cu 20-25% mai bună decât a celor cu niveluri scăzute de autoreglare. În plus, elevii care au practicat autoreglarea au arătat o îmbunătățire a implicării în clasă și a utilizării eficiente a timpului, ceea ce a dus la o mai bună înțelegere a conceptelor complexe [11].

Referindu-ne la disciplina chimia, unde materialul poate fi provocator și uneori chiar abstract, autoreglarea îi poate ajuta pe elevi să abordeze în mod strategic procesul de învățare, ceea ce duce la o performanță academică îmbunătățită.

În același timp, Zimmerman (2000) care este unul dintre principalii cercetători în domeniul autoreglării în educație, în lucrarea sa, abordează dezvoltarea autoreglării dintr-o perspectivă cognitiv-socială, subliniind modul în care motivația intrinsecă și factorii externi contribuie la capacitatea elevilor de a-și gestiona învățarea [13].

Deși nu este specific axată pe chimie, teoria lui Zimmerman despre ciclurile autoreglării (planificare, performanță și reflecție) este extrem de relevantă pentru orice context educațional. Teoria lui Zimmerman poate fi utilizată pentru a structura cursurile de chimie în moduri care să încurajeze elevii să își regleze învățarea, să își stabilească obiective clare și să reflecteze asupra progresului lor. Studiul care examinează efectele intervențiilor metacognitive asupra performanței academice, subliniind rolul autoreglării și al amânării gratificării în succesul elevilor ne este prezentat Bembenutty (2009). În studiul său, se examinează efectele intervențiilor metacognitive asupra performanței academice, subliniind rolul autoreglării și al amânării gratificării în succesul elevilor. Autorul explorează relația dintre autoreglarea în învățare și capacitatea elevilor de a amâna gratificarea imediată pentru a se concentra pe sarcinile academice. Studiul sugerează că elevii care sunt capabili să își regleze comportamentele în favoarea obiectivelor pe termen lung tind să aibă performanțe academice mai bune [1].

Combinarea dintre autoreglare și metacogniție în învățarea chimiei creează un cadru puternic pentru dezvoltarea abilităților academice și pentru atingerea succesului pe termen lung. Aceste două constructe se potentează reciproc, fiecare contribuind la îmbunătățirea performanței academice prin dezvoltarea unor competențe esențiale de învățare. Autoreglarea susține metacogniția, unde elevii care sunt capabili să își planifice și să își monitorizeze procesul de învățare sunt mai predispuși să devină conștienți de propriile lor procese cognitive. În chimie, acest lucru se traduce printr-o mai bună înțelegere a modului în care învață cel mai eficient și a strategiilor care trebuie



ajustate pentru a obține rezultate optime. La rândul său, metacogniția susține autoreglarea, astfel, elevii conștienți de propriile procese cognitive sunt mai bine echipați pentru a se autoregla. Ei știu cum să își evalueze performanța și să își ajusteze strategiile de învățare, ceea ce le permite să progreseze mai eficient în învățarea chimiei.

În chimie, unde sarcinile de învățare pot fi complexe și necesită o investiție semnificativă de timp și efort, capacitatea de a amâna gratificarea este esențială pentru succes. Strategiile de autoreglare și metacogniție discutate de Bembenutty pot fi aplicate pentru a ajuta elevii să rămână concentrați și motivați pe parcursul întregului proces de învățare.

Realizarea unei activități didactice motivante la lecțiile de chimie, care să angajeze elevii într-un mod activ și conștient în procesul de învățare, implică utilizarea unor strategii și metode de predare care să capteze interesul elevilor și să le ofere oportunități pentru a participa activ și reflexiv la lecții. Iată câteva metode și strategii pentru a atinge acest obiectiv:

A) *Învățarea prin experimente practice*: Laboratoare interactive – organizarea frecventă a activităților de laborator în care elevii pot experimenta direct conceptele chimice. De exemplu, experimente simple, precum reacțiile acido-bazice sau sinteza unor compuși, le permit elevilor să vadă rezultatele teoretice în practică; Proiecte de cercetare – împărțirea elevilor în echipe și atribuirea unor proiecte de cercetare în care trebuie să investigheze anumite reacții chimice, să colecteze date și să prezinte concluzii în fața clasei;

B) *Utilizarea tehnologiei și a resurselor digitale*: Simulări și experimente virtuale – utilizarea simulărilor digitale pentru a demonstra experimente chimice complexe care ar putea fi periculoase sau costisitoare de realizat în clasă. Platforme precum PhET Interactive Simulations oferă resurse utile în acest sens; Materiale multimedia – Integrarea videoclipurilor educative, animațiilor și aplicațiilor interactive care explică procesele chimice în mod vizual și dinamic. Acest lucru poate ajuta la clarificarea conceptelor abstracte și la menținerea interesului elevilor;

C) *Învățarea colaborativă*: Lucrul în echipe – încurajarea lucrului în echipe pentru rezolvarea problemelor chimice complexe. Elevii pot colabora pentru a formula ipoteze, a planifica experimente și a discuta rezultatele. Acest lucru le dezvoltă abilitățile de comunicare și cooperare; Discuții de grup – organizarea discuțiilor de grup sau a dezbaterilor pe teme de actualitate în chimie. Aceste activități le permit elevilor să își exprime ideile și să înțeleagă mai bine aplicațiile reale ale chimiei;

D) *Abordarea problematizării*: Învățarea bazată pe probleme (PBL) – introducerea unor scenarii sau probleme reale care necesită cunoștințe de chimie pentru a fi rezolvate. De exemplu, provocarea elevilor să găsească soluții pentru reducerea deșeurilor chimice sau pentru optimizarea proceselor industriale; Stimularea curiozității - întrebări deschise sau provocări care îi determină pe elevi să exploreze mai profund un subiect. De exemplu, „Ce se întâmplă cu structura moleculară a unei substanțe când este expusă la diferite temperaturi?”

E) *Personalizarea învățării*: Adaptarea la stilurile de învățare – oferirea de diverse modalități de învățare care să răspundă nevoilor și intereselor individuale ale elevilor.



De exemplu, unii elevi ar putea prefera să învețe prin activități practice, în timp ce alții ar putea beneficia mai mult de materiale vizuale sau de lectură; Alegerea temelor de proiect – permițând elevilor să își aleagă temele de proiect sau experimentele, aceștia vor avea mai mult control asupra procesului de învățare, ceea ce poate spori motivația lor.

F) *Feedback constructiv și evaluare formativă*: Feedback continuu – oferirea de feedback regulat și constructiv, care îi ajută pe elevi să înțeleagă unde se află în procesul de învățare și cum pot progresa. Feedback-ul personalizat îi poate motiva pe elevi să își îmbunătățească performanțele; Autoevaluare și reflecție – încurajarea elevilor să își evalueze propriul progres și să reflecteze asupra strategiilor lor de învățare. Aceasta poate include completarea unor jurnale de învățare sau participarea la sesiuni de reflecție ghidată.

Implementarea acestor strategii în cadrul lecțiilor de chimie poate transforma activitatea didactică într-una motivantă, care angajează elevii nu doar în mod activ, ci și conștient, îmbunătățindu-le astfel înțelegerea și interesul pentru această disciplină.

Examinând sinergia dintre motivație, autoreglare și metacogniție în contextul învățării chimiei constatăm că aceasta relevă o interdependență puternică între aceste trei constructe psihologice, toate având un impact major asupra performanțelor academice și implicării elevilor. Motivația poate servi ca motor pentru autoreglare și metacogniție. Elevii motivați sunt mai predispuși să se angajeze în comportamente autoreglate și metacognitive, ei își stabilesc obiective, monitorizează progresul și ajustează strategiile de învățare, fiind motivați de dorința de a înțelege și a excela.

Pe măsură ce elevii își reglează și conștientizează propriul proces de învățare, ei își dezvoltă un sentiment de competență și eficiență, ceea ce poate crește motivația intrinsecă. Succesul academic obținut prin aceste procese întărește motivația și încurajează elevii să continue să își îmbunătățească abilitățile. Fiecare dintre aceste componente contribuie la crearea unui mediu de învățare eficient, iar rolul cadrului didactic este esențial în dezvoltarea și integrarea lor.

Așadar, cadrul didactic are un rol central în cultivarea motivației, autoreglării și metacogniției în rândul elevilor. Profesorii nu sunt doar furnizori de cunoștințe, ci și facilitatori ai procesului de învățare, ghidând elevii în dezvoltarea abilităților necesare pentru a deveni învățăcei autonomi și eficienți. Profesorii trebuie să creeze un mediu de învățare care să fie captivant, relevant și provocator, pentru a stimula motivația și implicarea elevilor. În același timp, feedback-ul constructiv este esențial pentru ca elevii să își regleze strategiile de învățare și să își dezvolte abilitățile metacognitive. Suportul personalizat, care ia în considerare nevoile și stilurile individuale de învățare, poate ajuta elevii să își atingă potențialul maxim. Un alt aspect important este promovarea reflecției și a învățării independente de către profesori care trebuie să încurajeze elevii să reflecteze asupra modului în care învață și să își dezvolte abilitățile de autoreglare și metacogniție, prin utilizarea unor strategii variate, cum ar fi jurnalele de învățare, proiectele de cercetare independentă și activitățile colaborative.

Reflectând asupra celor menționate anterior putem conchide că pentru a dezvolta motivația, autoreglarea și metacogniția în lecțiile de chimie, profesorii pot implementa următoarele strategii:



- Stabilirea de obiective clare și relevante, încurajarea elevilor să își stabilească obiective de învățare personalizate, legate de temele studiate în chimie;
- Promovarea învățării reflexive, utilizarea jurnalelor de reflecție sau a discuțiilor de grup în care elevii își evaluează progresul și își împărtășesc strategiile de învățare;
- Oferirea de feedback constructiv, regulat și detaliat îi va ajuta pe elevi să își ajusteze strategiile de învățare și să rămână motivați;
- Utilizarea învățării prin probleme și proiecte care necesită aplicarea cunoștințelor chimice poate stimula motivația și dezvoltarea abilităților de autoreglare și metacogniție;
- Facilitarea autonomiei elevilor, oferirea de opțiuni în ceea ce privește metodele de învățare sau proiectele alese poate crește implicarea și motivația elevilor.

Prin integrarea acestor strategii în predarea chimiei, profesorii pot crea un mediu de învățare care nu doar că stimulează performanțele academice, ci și dezvoltă elevi autonomi, reflexivi și motivați, pregătiți pentru provocările viitoare.

Așadar, sinergia dintre motivație, autoreglare și metacogniție în contextul învățării chimiei este crucială pentru dezvoltarea unor elevi implicați și performanți. Rolul cadrului didactic este esențial în ghidarea și susținerea elevilor în acest proces, contribuind la crearea unui mediu de învățare care nu doar predă chimie, ci și dezvoltă competențe de învățare pentru viață.

Referințe bibliografice:

1. BEMBENUTTY, H. The relationship between self-regulation of learning and academic delay of gratification. *Educational Psychology Review*. 2009, nr. 21(3), pp. 345-377. ISSN1573-336X.
2. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
3. BOTGROS, I.; L. FRANȚUZAN și C. SIMION. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator*. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia „Cavaioli”), 2015.
4. BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: *Metacognition, motivation, and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. ISBN 089859569X.
5. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 9789734610167.
6. FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979, nr. 34, pp. 906-911. ISSN 0003-066x.
7. HENTER, R. *Metacogniția. O abordare psihopedagogică*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN 978-973-595-986-9.
8. LAROUSSE. *Marele Dicționar al Psihologiei*. București: Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-70-7099-9.
9. MOGONEA, F. *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*. Craiova: Sitech, 2014. 198 p. ISBN 978-606-11-4326-9.
10. PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 2000, pp. 451-502. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3> [accesat 2024-04-16].
11. PINTRICH, P. R. & E. V. DE GROOT. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990, nr. 82(1), pp. 33-40. ISSN 0022-0663.



12. RAILEAN, E. Metacognition in Higher Education: Successful Learning Strategies and Tactics for Sustainability. In: *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*, 2017, pp. 1-21. Disponibil: <http://doi:10.4018/978-1-5225-2218-8.ch001> [accesat 2024-04-17].
13. ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000, pp. 13-39.
14. СЕНЦОВ, Н. *Повышение уровня учебной мотивации учащихся при обучении технологии посредством применения проектных и информационных технологий*. Черемыш, 2011. 129 с.

CZU 373.3:811.111(073)

**ROLUL PROFESORULUI DE LIMBA ENGLEZĂ ÎN MANAGEMENTUL
CURRICULUMULUI CENTRAT PE COMPETENȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN SKILLS-CENTRED
CURRICULUM MANAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION**

**Dana-Maria MOTFOLEA, doctorandă,
Școala doctorală „Științe Umaniste și ale Educației”,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova,
profesoară de limba engleză,
Școala Gimnazială Piatra Șoimului, Neamț, România**

Rezumat: În articolul de față sunt prezentate particularitățile conceptului fundamental de curriculum din cadrul sistemului de învățământ, cu precădere la treapta primară, din România, adecvat și în același timp adaptat lumii contemporane și beneficiarilor săi direcți – elevii. De asemenea, tot aici evidențiem poziția deosebit de importantă pe care o are profesorul de limba engleză, adică cel care îl implementează în cadrul școlar prin aplicarea programei școlare, aferente fiecărui nivel de studiu.

Cuvinte-cheie: curriculum, competență lingvistică, sistemul de învățământ, profesorul de limba engleză, elevul din învățământul primar

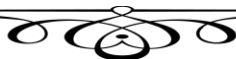
Abstract: This article presents the particularities of the fundamental concept of curriculum within the education system, especially at the primary level, in Romania, appropriate and at the same time adapted to the contemporary world and its direct beneficiaries - the students. Also, here we highlight the particularly important position of the English teacher, that is the one who implements it in the school setting by applying the school curriculum related to each level of study.

Keywords: curriculum, language skill, the education system, the English teacher, the primary education student

Introducere. În viziunea pedagogică actuală, curriculum-ul a devenit, în sens larg, produsul unui parcurs pedagogic care trasează linia unei direcții de învățare; în sens restrâns, el se referă la ordonarea și organizarea unui proces educativ într-o anumită țară, școală sau clasă, pentru un anumit număr de arii curriculare sau un anumit modul de studiu, fiind într-o relație de subordonare cu finalități, conținuturi, strategii de instruire/evaluare/reglare din domeniul educației.

Curriculum Național (CN) din România este alcătuit într-o manieră organizată, coerentă și în același timp metodică, accentul punându-se pe utilizarea unor concepte – cheie cum ar fi: arii curriculare, cicluri curriculare, niveluri de învățământ, filiere, profilul de formare al educatului.

Repere teoretice. Aria definițiilor date curriculum-ului – de regulă, extrem de diverse, dacă nu contradictorii – variază, în esență, în funcție de concepția pedagogică



generală a unui anumit autor, de criteriile pe care le are în vedere, precum și de strategia de cercetare la care acesta face apel. În consecință este evidentă trecerea de la definițiile în care se pune accent doar pe una din componentele noțiunii în detrimentul celorlalte, la definiții globale în care se reliefează interdependența și conexiunile existente între componente, mutându-se accentul de pe conținut pe scopul învățării.

Dintre numeroasele definiții date conceptului de curriculum, prezente în literatura de specialitate, reținem următoarele note caracteristice: concept, teorie, mod de abordare, proiectare, organizare, realizare a unui profil de învățare / formare; activitatea de învățare planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în școală sau în afara ei, individual sau în grup; proiect educațional prin care se ating finalitățile în școală / în afara ei; totalitatea activităților, proceselor, experiențelor pentru realizarea obiectivelor în școală; totalitatea experiențelor de învățare ale unui elev, sub auspiciile școlii; ansamblul metodologiilor, strategiilor de concepere a proceselor educaționale în școală; orice activitate educațională elaborată pentru atingerea unui scop sau obiectiv; un curs, un modul specific unui domeniu, stagiul de calificare, conform unui profil de formare; tot ceea ce se învață, prin programe stabilite, formale și neformale: informații, situații, modele, norme, experiențe [Apud 3, p. 66].

Sintetizând întreaga paletă de caracteristici și totodată de atuuri pe care le-am enumerat mai sus, considerăm că noțiunea de curriculum desemnează structurarea și organizarea învățării la nivel de politică educațională națională, regională, locală și instituțională, ce prefigurează un parcurs educativ, în baza unei oferte educaționale, drum care se fundamentează pe un evantai larg de experiențe de învățare directe și indirecte trăite de educați, în vederea atingerii idealului educațional/a unui profil de formare, în contexte formale, neformale și informale.

Din perspectiva unei abordări multidimensionale identitatea conceptului de curriculum poate fi reprezentată în Figura 1 prin *dimensiuni/ipostaze curriculare* astfel [6]:

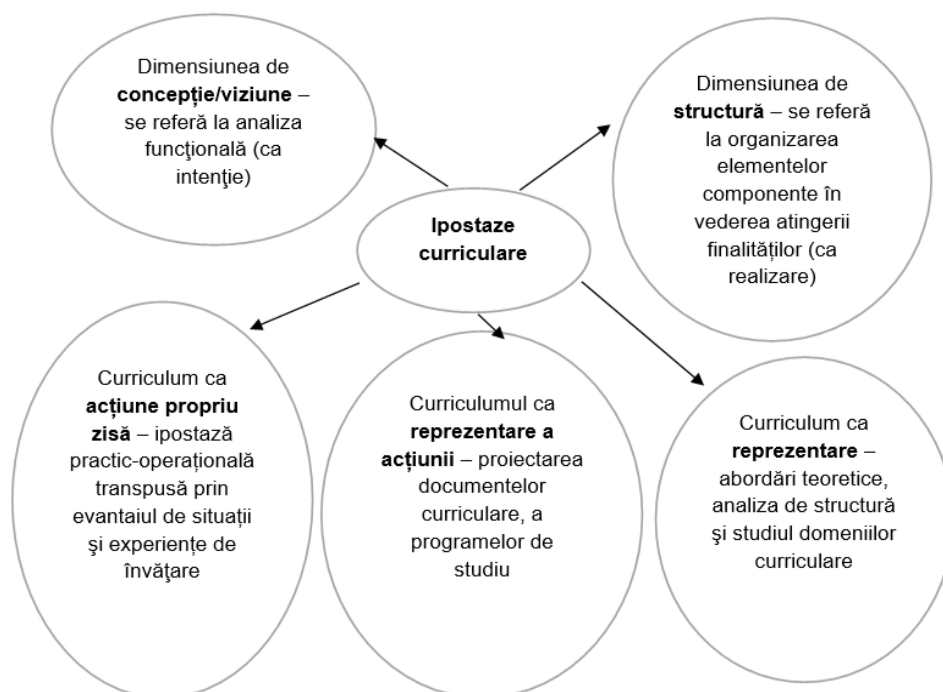


Fig. 1. Dimensiuni/ipostaze curriculare



Diversitatea definițiilor termenului de curriculum impune clarificarea nevoii acestuia în înțelegerea, proiectarea și conducerea procesului instructiv-educativ. O primă justificare ar fi aceea că termenul de „curriculum” exprimă caracterul sistemic al oricărui proces instructiv-educativ dintr-o școală, iar valoarea lui practică se află în aceea că obligă pe toți cei care concep un asemenea proces să ia în considerație caracterul de interdependență, ce contribuie la realizarea finalităților educative, oricare ar fi ele pentru o școală.

Proiectarea, implementarea și evaluarea unui anumit mod de organizare a activității instructiv-educative va trebui să vizeze așadar toate componentele sistemului didactic, căci fiecare influențează calitatea actului educativ, astfel încât o eventuală disfuncție apărută la nivelul uneia dintre ele afectează funcționarea tuturor celorlalte și atrage disfuncții ale întregului sistem, în ansamblul său. Acest concept pedagogic exprimă cel mai pregnant acest caracter sistemic al oricărei acțiuni educative desfășurate în școli și, din acest motiv, termenul de „curriculum” este deocamdată de neînlocuit. Cercetătorii români implicați în Reforma curriculum-ului au optat pentru o definire a acestui termen în sens larg și alta în sens restrâns [5]:

- *În sens larg*, procesul, se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar;
- *În sens restrâns*, curriculum-ul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Aceasta poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial.

De asemenea un alt atu al termenului de curriculum constă în faptul că oferă o hartă bine conturată în educația elevilor ce pornește de la descrierea precisă a obiectivelor ce vor fi, obiective ce vor afecta opțiunea conținuturilor, a metodelor corespunzătoare și a modului de evaluare a rezultatelor obținute.

Reforma curriculară din România, ca și componentă integrată a reformei sistemului de învățământ, are în vedere și necesitatea reformulării finalităților, reorganizării conținuturilor, strategiilor instructive și de evaluare. În mediul educațional, indiferent dacă este formal sau informal, toți educații parcurg un set extins de *categorii de curriculum/elemente componente ale curriculumului național*, Figura 2 [Adaptare după 5]:

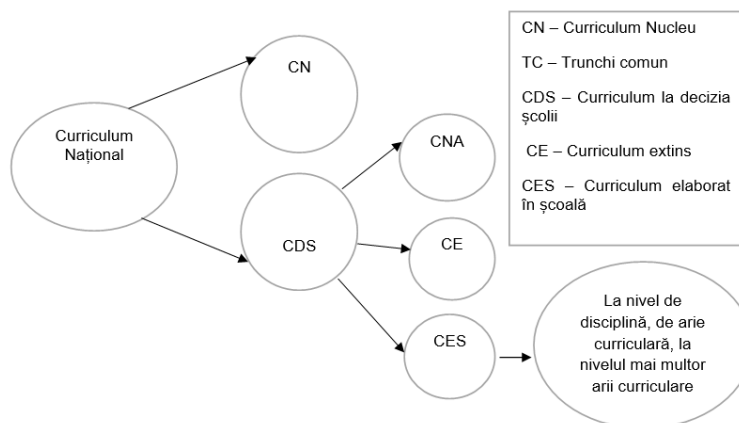


Fig. 2. Componente ale curriculumului național



Profesorul de limba engleză versus școlarul mic raportat la curriculum. În acest context și în corelație cu demersurile europene de promovare a competențelor-cheie, Legea Educației Naționale a asumat ca finalități ale nivelurilor învățământului obligatoriu cu referire în mod particular la treapta primară opt competențe-cheie, recomandate de Comisia Europeană în *Cadrului european comun de referință* pentru învățarea-predarea-evaluare a competențelor în domeniul limbilor (CECRL) și pe care magistrul trebuie să le formeze și să le dezvolte elevilor săi.

Atunci când ne raportăm la finalitățile învățământului primar, acestea derivă dintr-un model educațional materializat în fragmente de școlaritate, aceste finalități descriu specificul fiecărei porțiuni de școlaritate din perspectiva politicii educaționale și au un rol reglator în elaborarea Curriculumului Național.

Astfel, constatăm că finalitățile învățământului primar derivă deopotrivă din idealul educațional, precum și din norma legislativă amintită mai sus referitoare la formarea, dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie recomandate la nivel european, în cauză, recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți [Idem 5]:

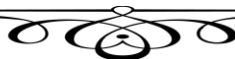
- competență de literație;
- competență lingvistică în mai multe limbi;
- competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie;
- competență digitală;
- competență de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți;
- competență civică;
- competență antreprenorială;
- competență de sensibilizare și exprimare culturală.

Finalitățile învățământului primar sunt reprezentate de competențe-cheie formate la un nivel elementar, de către școlarul mic prin și cu ajutorul profesorului de limba engleză atunci când facem referire la competența lingvistică. Nivelul elementar se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar care-i permit să efectueze operări simple, în contexte cunoscute, cu preponderență concrete.

Din punct de vedere al dezvoltării cognitive, acest nivel corespunde stadiului operațiilor concrete. Competența lingvistică începe să se formeze la nivel elementar, fără a fi însă structurată suficient pentru a fi folosită în contexte noi aflându-se la nivel de sediment cultivat de către cadrul didactic.

Perioada școlară mică, de la intrarea copilului în școală și până la terminarea ciclului primar, se caracterizează prin importante progrese în dezvoltarea psihică datorită conștientizării procesului învățării și numai cunoscându-i laturile, structura, finalitatea vom putea selecta și utiliza cele mai potrivite mijloace, metode, procedee de influențare educativă.

La vârsta școlară mică sporește treptat ponderea memoriei voluntare și a memoriei logice de aceea în activitatea școlară se vor exersa sistematic procesele memoriei, se va îmbogăți volumul acesteia, se va dezvolta rapiditatea întipăririi, trăinicia păstrării și fidelitatea actualizării și astfel solicitat zilnic să reproducă informațiile



recepționate, școlarul face încercări repetate de a memora și reproduce cât mai corect cunoștințele.

În contextul proiectării curriculare, *competența* apare descrisă și înțeleasă în termenii unui concept pedagogic operațional, și asociată cu dimensiunea psihologică a obiectivelor și pe care cel de la catedră le bifează pentru elevii săi în concordanță cu capacități cognitive, afective, psihomotorii, incluse în finalitatea actului educativ.

Analiza conceptului pedagogic de competență pedagogică evidențiază dimensiunea sa metodologică și practică, promovată la nivel de politică a educației și de didactici particulare (ale diferitelor discipline de învățământ). În mod special, referitor la *competența lingvistică* la nivel de *limbi străine* – exprimată prin *capacitate* de: a comunica verbal și în scris în situații variate; a iniția și susține conversații pe o temă cunoscută; a citi și înțelege texte scrise nespecializate sau / și specializate; a produce texte scrise și mesaje verbale în diferite formule (notițe, hărți conceptuale, interviuri, discursuri) [2, p. 55].

Tabelul 1. Prevederi curriculare privind descrierea competențelor-cheie pe nivelul elementar [5, p. 53]

<i>Niveluri</i>	<i>Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)</i>
<i>Competența cheie</i>	
Comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none">• Intuirea unor concepte în limba străină;• Identificarea de informații în limba străină din mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare;• Exprimarea în limba străină a unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare;• Participarea la interacțiuni în limba străină în contexte familiare de comunicare.

Școlarii din primele clase reproduc textual lecția predată, totodată practica didactică arată că școlarii din clasele mici reușesc să reproducă informațiile într-o formă personală iar această performanță a micilor școlari este rezultatul activității competente a cadrului didactic de stimulare a gândirii de îmbogățire și activizare a vocabularului, de dezvoltare a memoriei logice și voluntare încă din primele clase. Prin urmare dezvoltarea voinței la copiii de vârstă școlară mică este un proces foarte complex și de lungă durată a celui de la catedră prezent zi de zi în fața acestei provocări. Realizarea profilului de formare al absolventului de învățământ primar este construit pe baza descriptivului nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie, descrie așteptările exprimate față de absolvenții diferitelor niveluri de studiu aici referindu-ne în sens restrâns la cei ai învățământului primar.

Tot acest proces, deducem rolul crucial al profesorului raportat în mod contextualizat la: cerințele sociale exprimate în legi, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate, la finalitățile generale ale învățământului, la caracteristicile de dezvoltare ale elevilor și pe care cadrul didactic trebuie să la aibă în vedere atunci când dorește ca elevii săi să achiziționeze aceste deprinderi, aptitudini și atitudini deopotrivă. Relevant în acest sens devine profilul curricular al absolventului învățământului primar de mai jos.



Tabelul 2. Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a [Idem 5, p. 64]

Comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none">• Identificarea de informații în limba străină în mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare;• Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje scurte, simple, scrise și orale, în contexte familiare;• Participarea la interacțiuni verbale simple în contexte familiare de comunicare.
-----------------------------	--

În conformitate cu acest profil, *Programa pentru Limba modernă 1 adresată ciclului CP – a IV-a*, propune formarea unor achiziții de comunicare elementare, respectiv structurarea unor competențe care să reflecte o adecvare la nivelul A1, dezvoltat parțial, conform Portofoliului european bineînțeles.

Azi, elevii încă din primii ani de școală au nevoie de profesorii lor ca să-i ajute să se cunoască, să se descopere pe ei înșiși, să afle cunoașterea și să înoate în oceanul informațional, prin a participa activ la actul învățării, cu referire la ora de limba engleză, să dezvolte relații în cadrul grupului școlar, să aibă un comportament civilizată, asta înseamnă concomitent un profesor activ-elev activ.

Participarea elevilor nu trebuie înțeleasă raportată exclusiv la acțiuni legate de materia predată, ci și ca un proces în care aceștia se informează, analizează un anumit subiect, temă sau adoptă o anumită poziție față de o situație, se consultă și cooperează pentru diverse proiecte ce vizează atât clasa, materia predată cât și proiecte mai ample ale școlii în care integrează limba engleză.

Atunci când vorbim de influența profesorilor de limba engleză în viața elevilor, este binecunoscută afirmația lui J. Piaget și pe care îl putem prezenta succint astfel, *rolul profesorului în viața unui elev* este de a orienta elevii spre aspectele cheie ale materiei, de a structura și prezenta conținutul acesteia într-un mod care facilitează dezvoltarea abilităților de învățare.

Tabelul 3. Precizări privind Nivelurile de referință adecvate pentru organizarea procesului de învățare a limbilor străine [1, p. 29]

UTILIZATOR ELEMENTAR	A1	<ul style="list-style-type: none">• Poate să înțeleagă și să utilizeze expresii familiare și cotidiene, precum și enunțuri foarte simple care vizează satisfacerea nevoilor concrete;• Poate să se prezinte sau să prezinte pe cineva, poate să formuleze și să răspundă la întrebări referitoare la detalii personale, ca de exemplu unde locuiește, persoane cunoscute, lucruri care-i aparțin etc.;• Poate să comunice, într-un mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar și să fie cooperant.
----------------------	----	--

Cunoscând particularitățile memoriei la vârsta școlară mică cadrul didactic trebuie să se preocupe de dezvoltarea caracterului intențional și logic al acestui proces psihic important. Încă din primele clase copii pot fi obișnuiți cu efortul voluntar în procesul învățării, familiarizați cu procedee simple de prelucrare a conținutul lecțiilor de limbă străină, care este unul deosebit de ofertant în acest sens.

Opțiunea unei racordări sistematice a programelor de limbi moderne la Portofoliul european, este motivată de raportarea achizițiilor de comunicare în limbi străine la



aceste referințe agreeate la nivel continental în majoritatea contextelor de mobilitate. S-a optat astfel pentru organizarea unei oferte de învățare compatibile, care să nu mai necesite și alte punți de ajustare sau definiri de concordanțe pe parcursul școlar / la absolvirea școlii [4, p. 1].

Un lucru trebuie să fie clar, funcția practicienilor de limba engleză este una fundamentală în atingerea obiectivelor și îndeplinirea cu succes a procesului instructiv-educativ față de elevii din clasă, în acest sens constatăm o preocupare continuă a cadrului didactic care proiectează cu strictețe planurile de lecție astfel punând în practică normativele, reglementările și principiile de care ține seamă în studierea unei limbi străine.

Perioada în care copilul se află în școală este probabil una dintre cele mai marcante perioade din viața lui în ceea ce privește dezvoltarea viitorului adult vorbitor de limba engleză, deoarece în segmentul temporal dat, se sedimentează aspecte importante din viața interioară a copilului, cum ar fi încrederea în sine, socializarea fără inhibiții, dar și interese și pasiuni noi.

Dinamica relațiilor profesor-elev-părinte este cea care se află la bazele întregului proces educațional, modelând comportamentul copilului, dar și motivația lui pentru învățare. O relație de succes este o relație ce funcționează pe principii și valori solide și care are la bază dorința comună de autodepășire și dezvoltare continuă a tuturor celor implicați.

Concluzii. Așadar, este important ca profesorul de limba engleză să-și personalizeze metodele, activitățile și exercițiile fie ele statice ori repetitive adaptate specificului fiecărui nivel de studiu în parte, mai mult, este nevoie ca acesta să își cunoască foarte bine clasa ca întreg dar și fiecare elev ca entitate.

Învățămintul îl are ca beneficiar-cheie pe elev, întotdeauna a fost așa, prin urmare, trebuie centrat pe acesta, astfel școlarul este în centrul atenției în clasă implicat într-un mod cât mai activ, pentru a absorbi informațiile esențiale din cadrul orei fapt ce contribuie la dezvoltarea gradului de achiziții de noțiuni și fluentă în ceea ce privește limba engleză.

La rândul ei, personalitatea profesorului joacă un rol extrem de important în crearea unei legături puternice dintre acesta și cursanții săi, empatia este caracteristica primordială care conduce la schimbul de energie pozitivă, încredere, motivație, și nu în ultimul rând eficiența în reușita unei lecții predate.

Or, pedagogul de limba engleză nu trebuie să fie doar cel ce transmite cunoștințe, ci trebuie să se apropie de sufletul elevilor săi mici și să valorifice orice resursă intelectuală a acestora. Îmbinând măiestria pedagogică cu dragostea față de copii din treapta primară, cadrul didactic va putea crea o atmosferă moral-psihologică favorabilă, în care activitatea de învățare să decurgă rodnic, la nivelul capacităților maxime de însușire ale elevilor.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice.* Strasbourg: Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78259-0.
2. CRISTEA, Sorin. Competența pedagogică la nivelul curriculumului. *Didactica Pro.* 2011, nr. 2 (66), pp. 55-56.



3. MOGONEA, Florentin Remus. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: UNIVERSITARIA, 2010. 222 p. Disponibil: https://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf [accesat 2024-04-01].
4. *Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1, Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a și clasa a IV-a*. București, 2013. Disponibil: https://www.edums.ro/invprimar/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf [accesat 2024-04-01].
5. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România*. 2019, 69 p. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf [accesat 2024-04-01].
6. UNGUREANU, Dorel. *Educație și curriculum*. Timișoara: Eurostampa, 1999. 320 p. ISBN 973-8037-04-7.

CZU 373.2:51

**INTEGRAREA CONȚINUTURILOR MATEMATICE SPECIFICE NOȚIUNILOR DE
„SPAȚIU” ȘI „TIMP” ÎN ACTIVITĂȚILE LA CENTRELE DE INTERES
THE INTEGRATION OF MATHEMATICAL CONTENTS SPECIFIC TO THE NOTIONS
OF „SPACE” AND „TIME” IN THE ACTIVITIES AT THE CENTERS OF INTEREST**

***Dorina PUTINĂ, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
profesoară de pedagogie, grad didactic unu,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo”
din Bălți, Republica Moldova***

Rezumat: Integrarea conceptelor spațiale și temporale în activitățile educaționale preșcolare servește drept strategie pedagogică eficientă pentru stimularea dezvoltării cognitive a copiilor. Prin centrele de interes, explorarea și înțelegerea conceptelor matematice fundamentale sunt facilitate într-o manieră interactivă și experiențială.

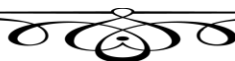
Cuvinte-cheie: timp și spațiu, perioadă timpurie, caracteristici specifice vârstei, centru de interes

Abstract: The integration of spatial and temporal concepts into preschool educational activities serves as an effective pedagogical strategy for stimulating children's cognitive development. Through interest centers, the exploration and understanding of fundamental mathematical concepts are facilitated in an interactive and experiential manner.

Keywords: time and space, early period, age-specific characteristics, interest center

Perioada preșcolară se distinge printr-un proces intens de dezvoltare senzorială, caracterizat prin consolidarea schemelor perceptivă și îmbogățirea reprezentărilor mentale privind însușirile obiectelor și fenomenelor, precum și prin achiziționarea treptată a noțiunilor spațiale și temporale. Dezvoltarea senzorială a preșcolarului implică asimilarea reprezentărilor despre diversele proprietăți și relații ale obiectelor și fenomenelor, precum și stăpânirea noilor abilități, care permit o percepție mai profundă și în detalii a lumii înconjurătoare.

Finalitățile educației timpurii evidențiază necesitatea unei corelări între diferitele domenii de activitate – Sănătate și motricitate ; Eu, familia și societatea ; Limbaj și comunicare ; Științe și tehnologii ; Arte – și domenii de dezvoltare – Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății ; Dezvoltarea personală, emoțională și socială ; Dezvoltarea limbajului și comunicării ; Dezvoltarea cognitivă, care să asigure dezvoltarea holistă a



copilului. Conform planului cadru din învățământul preșcolar, curriculumului educației timpurii, aceste domenii de activitate și de dezvoltare sunt interconectate [3, p. 12].

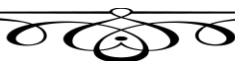
Orientarea în timp și spațiu reprezintă componente importante a dezvoltării cognitive la vârsta preșcolară. Aceste capacități încep să se formeze încă din primii ani de viață și devin din ce în ce mai complexe pe măsură ce copiii cresc. Înțelegerea timpului și spațiului joacă un rol imperios în cunoașterea lumii înconjurătoare, în planificarea și anticiparea evenimentelor și în dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.

Percepția timpului este un proces complex, care implică reflectarea în conștiința umană a duratei, secvenței, vitezei și frecvenței proceselor, fenomenelor și acțiunilor, datorată simțului ritmului și activității complexe a mai multor analizatori, în special a celor motorii, care generalizează aceste fenomene prin intermediul denumirilor verbale. Unitățile de măsură ale timpului sunt: *secolul, anul, luna, săptămâna, ziua, ora, minutul, secunda*. La vârsta timpurie, percepția timpului se axează pe câteva dimensiuni: *conștientizarea secvențialității evenimentelor, percepția duratei, înțelegerea segmentelor de timp*.

În Tabelul 1 este prezentat modul în care noțiunile de timp și secvențialitate se dezvoltă în copilărie, fiecare etapă construindu-se pe înțelegerea anterioară și pregătind copilul pentru concepte și abilități mai complexe [4, 6, 7]. Dezvoltarea conceptului de timp la copiii preșcolari este un proces gradual și complex, marcat de o serie de achiziții succesive. Copiii învață să perceapă și să înțeleagă timpul nu doar prin experiențe directe, ci și prin interacțiuni sociale și utilizarea limbajului.

Tabelul 1. Particularitățile percepției timpului de către copii la vârsta timpurie

Vârsta	Conștientizarea secvențialității evenimentelor	Percepția duratei	Înțelegerea segmentelor de timp
3 ani	Înțelege succesiunea unor evenimente simple și familiare (de exemplu, ordinea activităților zilnice).	Percepe diferențe mari de durată (scurt vs. lung).	Prezintă dificultăți în a estima durata unei activități.
4 ani	Poate relata o poveste respectând ordinea evenimentelor. Începe să folosească expresii temporale simple (înainte, după). Poate relata o secvență de evenimente într-o poveste sau descrie o activitate în pași succesivi. Începe să folosească expresii precum „înainte”, „după”, „între timp”.	Percepția duratei este puternic influențată de activități și evenimente plăcute sau neplăcute. Distinge între durate mai apropiate (lung vs. foarte lung).	Asociază anumite activități cu momente specifice ale zilei (dimineața, seara).
5 ani	Poate ordona o serie de imagini care reprezintă o secvență de evenimente.	Percepția duratei devine mai precisă, dar încă influențată de factorii emoționali. Începe să	Folosește cuvinte precum „ieri”, „astăzi”, „mâine” într-un context adecvat.



	Înțelege noțiunea de trecut și viitor într-un context familiar.	compare durate scurte (ex: un minut, o oră).	
6-7 ani	Poate relata evenimente complexe respectând o ordine cronologică. Înțelege noțiuni mai abstracte de timp (săptămână, lună, an).	Estimează cu mai multă precizie durata unor activități. Percepția duratei se apropie de cea a adultului, dar poate varia în funcție de activitate. Începe să folosească unități de măsură a timpului (ore, minute)	Corelează evenimente cu date calendaristice (sărbători, zile de naștere). Înțelege conceptul de timp ca o dimensiune continuă și ireversibilă. Poate estima durate mai lungi (ex: o zi, o săptămână).

Între 3 și 7 ani, copiii parcurg un drum important în dezvoltarea reprezentărilor temporale. De la o înțelegere intuitivă a succesiunii evenimentelor, ajung la o conceptualizare mai abstractă a timpului ca dimensiune continuă și ireversibilă. Acest proces este esențial pentru dezvoltarea gândirii logice, a planificării și a organizării activităților.

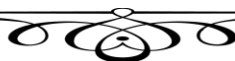
Reprezentările temporale și spațiale sunt două construcții mentale fundamentale pe care copiii le dezvoltă în primii ani de viață. Deși par distincte la prima vedere, aceste reprezentări sunt strâns legate și se influențează reciproc în mod complex. Atât timpul cât și spațiul sunt organizate în moduri similare, folosind repere și puncte de referință comune.

Una dintre principalele condiții pentru dezvoltarea abilității de a te orienta în spațiu este mișcarea (deplasarea pe un plan, schimbarea direcțiilor în funcție de obiectivul stabilit, modificările survenite în timpul deplasării, planificarea traseului de mișcare și a modului de deplasare etc.). Coordonarea și claritatea orientării spațiale a mișcărilor sunt componente esențiale ale orientării spațiale, indicatori de încredere ai nivelului de dezvoltare al acesteia. Fiind o expresie practică a percepțiilor și reprezentărilor spațiale, orientarea unei persoane în spațiu se realizează cu participarea atenției, memoriei și gândirii [6, p. 230].

Progresând de la înțelegerea bazată pe interacțiunea directă cu mediul înconjurător la utilizarea conceptelor spațiale mai complexe și abstracte. În Tabelul 2 sunt prezentate etapele-cheie ale acestei dezvoltări:

Tabelul 2. Etapele-cheie

Vârsta	Precepția spațiului de la sine/ în raport cu propria persoană	Precepția spațiului de la obiecte/ în raport cu obiectele
3 ani	Copiii încep să înțeleagă noțiunile de „sus”, „jos”, „în față”, „în spate” în raport cu propriul corp. Pot identifica părți ale corpului și pot executa mișcări simple, cum ar fi să arate cu degetul spre un obiect.	Încep să perceapă relațiile spațiale simple între obiecte, cum ar fi „deasupra”, „dedesubt”, „lângă”. Pot construi turnuri simple cu cuburi și pot potrivi forme simple.
4 ani	Copiii își îmbunătățesc orientarea în spațiu și pot descrie poziția obiectelor în raport cu propriul corp, folosind	Percepția relațiilor spațiale între obiecte devine mai complexă. Pot descrie poziția relativă a mai multor obiecte și pot realiza sarcini care implică



	termeni mai precisi. Pot urma instrucțiuni simple care implică mișcare în spațiu.	compararea dimensiunilor și a formelor.
5 ani	Copiii pot reprezenta mental spațiul și pot descrie căi mai lungi. Încep să înțeleagă concepte mai abstracte, cum ar fi „stânga” și „dreapta”.	Pot crea reprezentări mentale ale obiectelor și ale relațiilor spațiale dintre ele. Pot rezolva puzzle-uri simple și pot copia modele.
6-7 ani	Copiii au o înțelegere solidă a conceptelor spațiale și pot utiliza cu ușurință termeni precum „în față”, „în spate”, „stânga”, „dreapta”. Pot descrie căi complexe și pot crea hărți simple.	Pot efectua operații mentale complexe asupra reprezentărilor spațiale. Pot rezolva probleme care implică transformarea formelor geometrice și pot înțelege concepte precum simetrie.

Pe măsură ce copiii cresc, ei trec de la înțelegerea simplă a relațiilor spațiale la manipularea și aplicarea acestor concepte în moduri din ce în ce mai complexe. Dezvoltarea percepției spațiale este influențată de interacțiunile cotidiene cu mediul, jocurile orientate spre explorarea spațială și activitățile educative direcționate.

SÎDC indică la *D. Domeniul: Dezvoltarea cognitivă*, Subdomeniul 2: Formarea și dezvoltarea reprezentărilor elementare matematice, Standard 9. Copilul va fi capabil să se orienteze în timp și spațiu.

Tabelul 3. Indicatorii SÎDC [5]

<i>Spațiu</i>	<i>Timp</i>
De la naștere până la un an și jumătate (0-18 luni)	
637. Urmărește obiectele ce se deplasează.	638. Începe să distinge timpul/momentele zilei, prin prisma activităților desfășurate.
De la un an și jumătate până la 3 ani (19-36 de luni)	
639. Determină poziția unor obiecte în spațiu cu ajutorul adultului.	640. Stabilește succesiunea zilei cu noaptea.
De la 3 până la 5 ani (37-60 de luni)	
641. Stabilește raporturi spațiale dintre el și obiectele înconjurătoare. 642. Se orientează pe o suprafață plană (foaie de hârtie, tablou, imagine etc.)	643. Identifică părțile zilei și succesiunea zilelor, în baza activităților zilnice și a schimbărilor existente în natură. 644. Utilizează noțiunile de „acum/mai apoi”, în descrierea acțiunilor sale.
De la 5 până la 7 ani (61-84 de luni)	
645. Determină poziția unor obiecte în raport cu alte obiecte. 646. Identifică poziția unor obiecte în raport cu alte ființe. 647. Se orientează și amplasează în spațiul foii imagini, simboluri, corpuri, respectând structura acesteia.	648. Folosește corect unitățile de măsură a timpului (zilele săptămânii, lunile anului, anotimpul, ora). 649. Utilizează instrumentele de măsurare a timpului pentru a stabili durata unor acțiuni/ evenimente.

Indicatorii SÎDC, evidențiază o structură progresivă și complexă în formarea și dezvoltarea capacității copilului de a se orienta în timp și spațiu, de la naștere până la vârsta de 7 ani. Acest parcurs educațional este esențial în susținerea dezvoltării



cognitive și matematice a copilului, oferindu-i abilitățile necesare pentru a naviga și a înțelege lumea înconjurătoare în mod eficient.

Integrarea conținuturilor matematice specifice în activitățile la centrele de interes este o abordare importantă în educația timpurie. Aceasta implică încorporarea conceptelor matematice în activitățile desfășurate în cadrul centrelor de interes, oferind copiilor oportunități de a explora și înțelege matematica într-un mod interactiv, de a înțelege concepte matematice în contexte reale și relevante pentru ei dezvoltând gândirea logică, abilitățile de rezolvare a problemelor și capacitatea de a face conexiuni între diferite concepte matematice[1, p. 21].

Centrele de interes sunt zone din sala de grupă, ce corespund anumitor activități, pentru care preșcolarii manifestă interes. Ele sunt la libera alegere a copiilor, în cadrul activităților integrate sau în perioada dintre rutine/momentele de regim.

În *Centrul de interes „ȘTIINȚĂ”* copiii pot experimenta, explora, descoperi adevăruri; pot cunoaște însușiri, caracteristici, particularități ale obiectelor, fenomenelor, lucrurilor, precum și modalități de utilizare a lor.

Centrul de interes „BIBLIOTECA/ALFABETIZARE” include cărți și materiale pentru activități de audiție și scriere, precum și citit. E o zonă liniștită, unde copiii se pot așeza și privi cărțile sau pot asculta lectura educatoarei.

Centrul de interes „ARTA” este centrul de activități artistice, care încurajează copiii să-și dezvolte și să-și descopere creativitatea, să se distreze cu materiale noi și să experimenteze tactil. Totodată, acest centru stimulează curiozitatea, simțul estetic, imaginația și spiritul de inițiativă al copiilor, încrederea în sine, dezvoltarea motricității fine și abilități cognitive [1, p. 21].

Centrul de interes „JOCURI DE MASĂ”. Activitățile din acest centru îi ajută pe copii să numere, să facă asocieri și clasificări, să-și creeze propriile jocuri și să-și exerseze deprinderile de limbaj, să-și dezvolte calitățile individuale, mușchii mici și coordonarea oculo-motorie.

Centrul de interes „JOC DE ROL”. Acest centru îi încurajează pe copii să însceneze ceea ce văd în viața de zi cu zi, ajutându-i să înțeleagă lumea înconjurătoare și să-și asume diferite roluri. *Jocul simbolic* și *dramatizarea* oferă copiilor posibilități multiple de învățare.

Centrul de interes „BLOCURI/CONSTRUCȚII”. Centrul pentru activități de construcție va conține materiale de diferite dimensiuni și forme pentru crearea de structuri imaginare, cum ar fi orașe, clădiri, ferme și grădini zoologice, trenuri, depozite, etc. Construind, copiii își dezvoltă aptitudini matematice, se dezvoltă gândirea și crește capacitatea de a soluționa probleme.

Centrul de interes „NISIP ȘI APĂ”. Acest centru oferă copiilor ocazia de a-și exercita percepția senzorială, gândirea logică, capacitatea motorie. Jocul cu nisipul și apă permite copiilor să se confrunte cu principii de matematică și știință.

Sarcinile oferite copiilor la centrele de interes rezidă din tema globală, tema zilei și tema activității integrate, în conformitate cu unitățile de competență proiectate pentru activitatea integrată.

De exemplu: Modulul: Familia mea

Subiectul: „În lumea poveștilor”

Domeniile de activitate:

- Științe și tehnologii
- Limbaj și comunicare

Dimensiunile domeniilor de activitate:

- Formarea reprezentărilor elementare matematice
- Educație pentru limbaj și comunicare

Unități de competență:

5.4 *Determinarea și poziționarea în spațiu a unor obiecte în raport cu alte obiecte, ființe utilizând terminologia specifică (stânga/dreapta, sus/jos, în față / în spate, înainte/înapoi, departe/aproape, vertical/orizontal/oblic) (FREM – ind. 642, 644).*

2.4 *Descrierea detaliată, logică, clară a unor obiecte, imagini/carduri, vietăți, personaje, după diferite criterii, aspecte (DLC – ind.410, 411).*

Centrul: BIBLIOTECA/ALFABETIZARE

Sarcină: Ordonăți imagini care ilustrează secvențele poveștii. Discutați despre ordinea evenimentelor și folosiți expresii temporale (înainte, după, mai întâi, apoi).



Fig. 1. Poveste in imagini

Centrul: BLOCURI

Sarcină: Construiți o casă pentru cei șapte pitici folosind blocuri și diverse jucării. Descrieți aranjamentul interior al casei, folosind termeni precum „deasupra”, „dedesubt”, „lângă”.

Centrul: JOCURI DE MASĂ

Sarcină: În grup, parcurgeți traseul povestii. Folosiți zaruri pentru a determina numărul de pași și discutați despre poziția fiecărui jucător pe traseu.

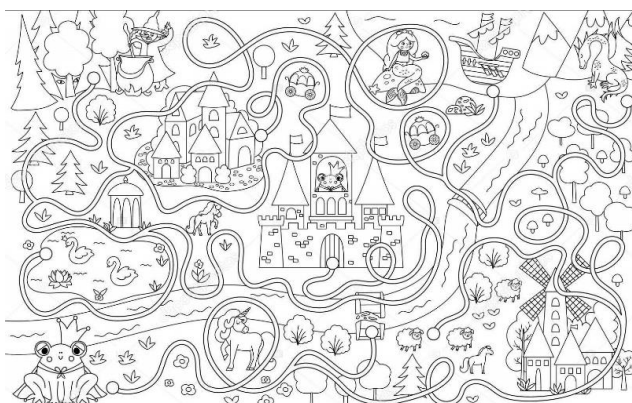
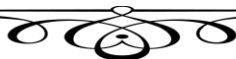


Fig. 2. Labirint



Centrul: NISIP ȘI APĂ

Sarcină: Construiți un oraș subacvatic în nisip. Plasați diferite figurine marine în diferite zone ale orașului și descrieți adâncimea la care se află fiecare.

Integrarea conținuturilor specifice referitoare la timp și spațiu în activitățile zilnice ale grădiniței contribuie semnificativ la dezvoltarea cognitivă a copiilor. Prin intermediul sarcinilor propuse, copiii cunosc, exersează introduc în vocabularul activ o gamă variată de termeni spațiali (stânga, dreapta, sus, jos, în față, în spate etc.) și temporali (înainte, după, mai întâi, apoi etc.). Ordonarea evenimentelor în timp, compararea dimensiunilor și poziționarea obiectelor în spațiu stimulează gândirea logică și capacitatea de analiză a copiilor. Prin intermediul jocului de rol și a activităților artistice, copiii își pot imagina și reprezenta mental diferite spații și evenimente.

Perioada preșcolară se caracterizează printr-o dezvoltare senzorială intensă, consolidând schemele perceptivă și îmbogățind reprezentările mentale ale obiectelor și fenomenelor, precum și prin achiziționarea treptată a noțiunilor spațiale și temporale.

Dezvoltarea capacităților de orientare în timp și spațiu la copiii preșcolari este esențială pentru înțelegerea lumii înconjurătoare și este strâns legată de dezvoltarea abilităților cognitive, de planificare și organizare a activităților. Înțelegerea timpului și spațiului la preșcolari se dezvoltă nu doar prin experiențe directe, ci și prin interacțiuni sociale și utilizarea limbajului, evidențiind importanța unui mediu educațional stimulat.

Dezvoltarea percepției temporale și spațiale la copiii preșcolari urmează un proces gradual, marcat de achiziții succesive, de la o înțelegere intuitivă la o conceptualizare mai abstractă și complexă a acestor dimensiuni fundamentale.

Centrele de interes în educația timpurie oferă un cadru optim pentru integrarea conceptelor matematice, permițând copiilor să exploreze și să înțeleagă matematica într-un mod interactiv și relevant, contribuind la dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de rezolvare a problemelor.

Referințe bibliografice:

1. COTOS, L. *Formarea reprezentărilor elementare de matematică*. Suport de curs. Bălți: S.n Indigou color, 2024. 167 p. ISBN 978-9975-3596-9-6.
2. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019. 128 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf [accesat 2024-04-10].
3. GÎNU, D. (coord). *Educație incluzivă timpurie: Ghid metodologic*. Chișinău: S. n., (Tipogr. „Print-Caro”), 2020. 224 p. ISBN 978-9975-56-814-2.
4. PERETEATCU, M. *Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie*. Unitate de curs. Bălți, 2017. 265 p. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3716/1/strategii_curs.pdf [accesat 2024-04-15].
5. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani: varianta revizuită/dezvoltată*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standardele_de_invatare_tipar.pdf [accesat 2024-03-28].
6. ВОРОНИНА, Л.В. *Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста: учеб. пособие*. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. 289 с. Disponibil: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/7505> [accesat 2024-04-10].
7. ЛЕУШИНА, А. М. *Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста*. Москва: Просвещение, 1974. 368 с. ISBN 978-5-00106-459-6.

**COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE PROFESORULUI CARISMATIC
THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE CHARISMATIC TEACHER**

**Rozina-Elena RESMERIȚĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământul primar, grad didactic unu,
Școala Gimnazială nr. 2, Piatra-Neamț, Neamț, România**

Rezumat: Acest articol prezintă câteva definiții conceptuale ale carismei pedagogice. Termenul din ce în ce mai folosit în domeniul politic, economic și social, carisma a început să capete contur și în domeniul educațional. Este bine cunoscut faptul că profesorul bun trebuie să își formeze, prin pregătirea sa profesională inițială și continuă, o serie de competențe personale și didactice care să îl ajute să își îndeplinească diferitele roluri profesionale. În acest articol se regăsesc trăsăturile profesorului carismatic precum și competențele profesionale ale cadrului didactic, dintre care, printre cele mai importante, ca o metacompetență, carisma pedagogică.

Cuvinte-cheie: carismă pedagogică, competență didactică, aptitudine, personalitate

Abstract: This article presents some conceptual definitions of pedagogical charisma. A term increasingly used in the political, economic and social fields, charisma began to take shape in the educational field as well. It is well known that the good teacher must develop, through his initial and continuing professional training, a series of personal and didactic skills that will help him fulfill his various professional roles. In this article you can find the characteristics of the charismatic teacher as well as the professional competences of the teaching staff, among which, among the most important, as a meta-competence, pedagogical charisma.

Keywords: pedagogical charisma, didactic competence, aptitude, personality

Termenul de carismă a fost folosit încă din antichitate pentru a desemna acele persoane care dețineau un „har”, o însușire deosebită, care le permitea să îi influențeze pe cei din jur, le conferea autoritate și prestigiu. Weber preia această idee când se referă la liderul carismatic care domină prin puterea sa de convingere, prin propagandă, prin stimularea factorului emoțional. Înțelesul termenului a evoluat, unii cercetători susținând că fiecare persoană poate să își „antreneze” efectul carismatic, poate învăța cum să se comporte astfel încât să facă o impresie puternică și memorabilă celorlalți. În zilele noastre noțiunea de carismă a fost pusă cel mai adesea în relație cu noțiunea de leadership. Este vorba de acei lideri carismatici care au viziuni îndrăznețe, idei noi pe care le transmit subordonaților și reușesc să obțină implicarea și devotamentul acestora. Pentru că reușesc să schimbe convingerile și atitudinile membrilor echipei lor, acești lideri au fost numiți lideri transformaționali, carisma fiind doar una dintre calitățile definitorii ale acestora, celelalte fiind capacitatea de stimulare intelectuală a subordonaților, sprijinirea acestora în procesul de descoperire a unor noi strategii, a unor soluții inedite la problemele întâmpinate, precum și considerația, adică tratarea diferențiată a subordonaților, îndeplinirea rolului de mentor la nevoie. Carisma rămâne însă cel mai important aspect al acestui tip de leadership, fără a se putea pune însă un semn de egalitate între cele două noțiuni, existând numeroase persoane carismatice care nu își asumă și rolul de lider.

Cătălina Roșca, în lucrarea sa „Liderul transformațional-carismatic”, semnalează importanța lui Robert J. House în reconsiderarea conceptului de lider carismatic care



fusesse lăsat la o parte de cercetători tocmai din cauza dificultății identificării acelor oameni ce ar poseda carisma aceea înăscută ce i-ar fi făcut potriviți unor roluri de conducere. Conceptul, adus din nou în discuție, stârnește iar interesul cercetătorilor și M. Zlate reușește o nouă structurare a teoriei liderului carismatic. „În noua perspectivă carisma nu mai este privită ca un atribut exclusiv al liderului, ci ca pe o relație socială, o influență mutuală atât a liderului asupra grupului, cât și a grupului asupra liderului. Atracția resimțită de subordonați provine nu atât din faptul că liderul carismatic deține în mod real o serie de calități, ci din faptul că este perceput de grup ca având aceste însușiri.” [5, p.50].

Prin urmare, nu este atât de importantă personalitatea liderului, trăsăturile lui deosebite, ci carisma percepută, sesizată de cei din jur. Având în vedere această idee, liderul ar putea să își însușească, să manifeste anumite comportamente care să îi facă pe cei din jur să îl perceapă ca fiind carismatic. Apare astfel fenomenul de influențare. Chiar dacă nu toți subordonații își percep inițial liderul ca fiind carismatic, prin efectul de contagiune socială majoritatea va ajunge să îl urmeze și chiar să îl venereze. Are loc o schimbare de perspectivă asupra carismei. Aceasta nu mai este privită ca un „dar divin”, ci un atribut al persoanei obținut în urma interacțiunii cu ceilalți. Prin urmare intervine un anumit subiectivism în atribuirea carismei, subiectivism ce poate fi atenuat prin perceperea nu numai a conduitei liderului ci și a rezultatelor activității lui. Deși are la bază comportamente specifice, valori, atitudini și trăsături de personalitate, până la urmă carisma este doar imaginea pe care persoana o prezintă în fața celorlalți. Prin urmare, această imagine poate fi îmbunătățită, modelată, învățată în anumite condiții.

Diversele activități didactice în care este implicat profesorul presupun calitatea acestuia de lider al grupului. Totuși rolul profesorului nu este studiat, de cele mai multe ori, din perspectiva aceasta. În perioada anilor 1970-1980 au fost câțiva cercetători, Dawson, Messe și Phillips (1972), Lahat-Mandelbaum și Kipnis (1973), Norr și Crittenden (1975) care au susținut că comportamentul profesorului poate fi studiat din perspectiva comportamentului de lider.

În aprilie 1994, în „the Annual Meeting of the American Educational Reserch Association” desfășurată la New Orleans, Austin C. Archer a prezentat o cercetare privind măsurarea factorului carismatic la profesorii de liceu. Autorul a susținut că carisma pedagogică poate fi măsurată din două puncte de vedere: comportamentul profesorului și percepția elevilor asupra acestuia. Concluziile studiului au arătat faptul că atât profesorii intervievați cât și elevii au fost de accord cu faptul că profesorul carismatic este cel care manifestă interes și grijă față de elevi, sunt energici și entuziaști în derularea activității lor. Au fost identificate trei elemente care ar putea define carisma pedagogică: empatia personală, intensitatea/entuziasmul și competența intelectuală. Dacă primele două elemente sunt clare, evidente și perceptibile, ultimul element este mai greu de perceput și verificat. Autorul introduce ideea de șarlatan, ca efect negativ al carismei pedagogice, situație în care profesorul poate stârni entuziasm și câștiga încrederea elevilor săi fără a deține competențele intelectuale necesare pentru a fi un bun profesor. Prin urmare carisma pedagogică ar trebui luată în considerare fără a fi considerată egală cu competența pedagogică, cu excelența în educație.

Trăsăturile carismei pedagogice au fost delimitate în două categorii:



- Cele care țin de zona intrinsecă, adică metodele de predare, caracterul profesorului, cunoștințele lui;
- Cele care țin de zona extrinsecă, respectiv ținuta, limbajul nonverbal și paraverbal.

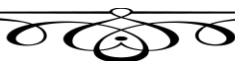
Metodele de predare sunt acele căi prin care profesorul reușește să transmită elevilor săi cunoștințe, să formeze priceperi și deprinderi. Ele sunt influențate de stilul de predare al profesorului, adică de originalitatea acestuia, de modul în care sunt alese și utilizate strategiile didactice, de capacitatea lui de a îmbogăți practica școlară introducând variație, activități mai vii, mai nuanțate în clasă, de capacitatea de a induce comportamente variate de învățare contribuind la modelarea stilurilor de muncă. Specialiștii în educație au identificat zece stiluri de predare: stilul directiv (bazat pe autoritatea profesorului), stilul practic (explicația precisă urmată de imitație din partea elevilor), stilul de reciprocitate (evaluare reciprocă pe baza criteriilor elaborate de profesor), stilul de autocontrol (autonomia elevului), stilul de incluziune (includerea elevului în formularea și îndeplinirea sarcinilor), stilul centrat pe descoperirea dirijată, stilul centrat pe descoperirea convergentă (bazat pe raționament și gândire critică), stilul centrat pe activitate divergentă (soluții inedite, creative), stilul bazat pe proiectarea programului individual, stilul inițiat de cel care învață. Profesorul considerat carismatic este cel care își adaptează stilul didactic în funcție de subiectul educației.

Profesorul este considerat ca factor determinant în reforma procesului instructiv-educativ. Mai mult, profesorul este lider în contextul educațional. Adesea acesta reprezintă o resursă neexploată suficient în îmbunătățirea performanțelor elevilor. Este clar că fără aportul acestora nu poate exista o evoluție în pregătirea elevilor. Dacă profesorul devine lider al clasei ajută la schimbarea atitudinii elevilor și creează un mediu educațional eficient de care vor beneficia, în final, cu toții. Astfel, caracteristicile liderului carismatic de la nivelul clasei pot dezvolta un proces didactic mult mai eficient.

În 1972, Coats și colaboratorii lui au formulat 12 itemi referitori la percepția studenților despre eficiența profesorului și, prin folosirea unei metode analitice, au extras un singur factor determinant, pe care l-au numit „Factorul I”, un fel de carismă pedagogică, principalele trăsături ale acestuia fiind implicarea elevilor, atitudinea față de elevi, cunoștințele teoretice și metodele didactice utilizate. În 1988 Friedman și colaboratorii au explorat abilitățile nonverbale, prima impresie și ceea ce ei au numit „carismă personală”. Au identificat o serie de comportamente nonverbale, precum expresivitatea emoțională, extroversiunea și atracția fizică care ar fi asociate cu carisma personală.

În 2005 Newman a propus teoria potrivit căreia carisma profesorului ar fi constituită din cunoștințe, metode de predare și virtute. Smiles atrage atenția, în 2009, că factorul de bază al carismei profesorului este caracterul acestuia, care trebuie să fie cinstit, sincer, dedicat.

În 2012 Wang specifică faptul că carisma profesorului este alcătuită din trăsături de personalitate (cunoștințe, abilități, temperament și cultură morală) și elemente de comportament (ținută/vestimentație și limbaj corporal). Acești doi factori duc la atragerea elevilor și cresc motivația acestora pentru învățare. În 2006 Raelin are o contrateorie prin care spune că profesorul carismatic ar trebui să aibă următoarele



trăsături: toleranță, deschidere și candoare, răbdare, compasiune și centrare pe învățarea elevilor [Apud 7, p. 397]. Se poate observa că nu s-a ajuns la un consens privind carisma profesorului, fiecare cercetător abordând subiectul din propriul punct de vedere și domeniu de activitate.

De-a lungul timpului toți profesorii de succes au fost profesorii carismatici. Elevilor le place să se apropie de ei și să le asculte ideile. Dacă elevul își apreciază profesorul, va participa activ la orele acestuia. Astfel profesorul va deveni pentru elevii săi un model de urmat, ca autoritate și sursă de inspirație. În 2016, Sammons P. Kington și colaboratorii săi au realizat o listă a elementelor care caracterizează relațiile construite de profesorul charismatic. Acestea ar fi:

- Așteptări ridicate: profesorul inspirațional oferă feedback constructiv și încurajări individuale; acordă elevilor încredere în obținerea de rezultate bune chiar și la rezolvarea unor sarcini dificile; nu îi lasă pe elevi să renunțe când dau de greu ci îi ajută, cu indicații suplimentare, să depășească momentul și să aprofundeze studiul;
- Creează un spațiu sigur în care elevii să poată greși și să poată contribui, după propriile posibilități, la realizarea temei date;
- Folosesc umorul pentru a crea o atmosferă pozitivă, pentru a organiza activitatea clasei și a dezvolta entuziasmul elevilor în participarea la activitatea didactică;
- Acordă atenție fiecărui elev, depunând efort pentru a îl cunoaște pe fiecare, adresându-se fiecăruia pe numele lui, manifestând interes și pentru activitatea acestuia din afara sălii de clasă;
- Acordă suport suplimentar elevilor aflați în dificultate și oferă oportunități suplimentare celor cu abilități deosebite;
- Își exercită autoritatea la nevoie;
- Entuziasmul și plăcerea de a lucra împreună este mutual, atât din partea profesorului cât și a elevilor [Apud 8, pp.10-11].

Un grup de cercetători slovaci au realizat în septembrie 2017 un studiu legat de modul în care studenții percep impactul pe care îl are carisma profesorului universitar asupra activității acestuia la catedră. În cercetare au fost implicați 100 studenți și absolvenți ai Universității din Zilina. Printre cele mai frecvente răspunsuri au fost:

- Carisma promovează profesionalismul profesorului în ochii celorlalți;
- Un profesor charismatic îi va implica mai degrabă pe elevi în activitate;
- Un profesor charismatic lucrează profesional și în același timp uman;
- Carisma amplifică trăsăturile pozitive ale profesorului;
- Profesorii carismatici motivează mult mai mult elevii decât cei necarismatici;
- Carisma este parte a unui puzzle în care prin carismă profesorul își poate îmbunătăți anumite neajunsuri și să își întărească punctele forte;
- Carisma ajută la formarea autorității naturale;
- Tocmai folosirea carismei demonstrează ce bun este ca profesor și ca persoană, ajutând la progresul elevilor săi.

Studiul a indicat că profesorii nu trebuie să se teamă că folosirea carismei în activitatea profesională le va diminua autoritatea în fața studenților și nici nu va afecta procesul de învățare și motivația elevilor de studiu.



Remarcăm că toate aceste trăsături ale carismei pedagogice se referă la percepția pe care ceilalți o au cu privire la comportamentul cadrului didactic. Așa cum au atras atenția unii autori, a fi carismatic nu este suficient pentru a fi un profesor bun. Rolul acestuia nu este doar de a anima clasa, de a câștiga încrederea și admirația elevilor sau a colegilor, rolul profesorului este în primul rând unul educativ. Bineînțeles, nu trebuie să se concentreze doar pe transmiterea unor cunoștințe, a unor informații, ci trebuie să stimuleze curiozitatea și motivația elevilor, să le sporească încrederea în sine, să le regleze comportamentele sociale, să le dea o lecție de viață.

Rolul profesorului este acela de a influența motivația și atitudinea pentru învățare a elevilor săi, nu doar de a transmite informații. De aceea are nevoie de anumite calități speciale care să îl ajute să își îndeplinească acest rol cu succes, are nevoie de carismă pedagogică. Deținerea carismei pedagogice de către un profesor poate fi evaluată din două puncte de vedere: comportamentul profesorului și percepția elevilor asupra acestuia.

Trăsăturile carismei pedagogice au fost delimitate în:

- trăsături intrinseci: metodele de predare, caracterul profesorului, cunoștințele lui;
- trăsături extrinseci: ținuta, limbajul nonverbal și paraverbal.

A fi carismatic nu este însă suficient pentru a fi un profesor bun. Rolul acestuia nu este doar de a anima clasa, de a câștiga încrederea și admirația elevilor sau colegilor, rolul profesorului este în primul rând educativ. Bineînțeles, nu trebuie să se concentreze doar pe transmiterea unor cunoștințe, a unor informații, ci trebuie să stimuleze curiozitatea și motivația elevilor, să le sporească încrederea în sine, să le regleze comportamentele sociale, să le dea o lecție de viață.

Care sunt elementele care compun un profesor bun? Pot fi ele educate? Rene Hubert (1965) amintea despre vocația pedagogică caracterizată de „iubirea pedagogică, credința în valorile culturale și sociale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga comunitate” [Apud 6, p. 151]. Unii cercetători din domeniul educației au vorbit mai târziu despre personalitatea vocațională a cadrului didactic care s-ar releva prin aptitudini specifice, tact și competență pedagogică. Aptitudinea pedagogică se referă la acele calități personale pe care ar trebui să le dețină cadrul didactic pentru a putea transmite cunoștințe, a forma priceperi și deprinderi în cel mai eficient mod, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Pantelimon Gogu sintetizează toate opiniile referitoare la aptitudinile pedagogice și face o listă a componentelor aptitudinii pedagogice: „erudiție și cunoștințe de specialitate, dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, precum și mânăuirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional. Aptitudinea pedagogică este o sinteză de factori înnăscuți și dobândiți.” [Idem, p. 153]. Tactul pedagogic se referă la interacțiunea profesor-elev. Josef Stefanovic a realizat în 1978 o cercetare în rândul profesorilor și elevilor cu privire la acest subiect și a concluzionat că dacă pentru profesor tactul pedagogic este strâns legat de calitățile lui personale, pentru elevi mai importante sunt relațiile bune, corecte cu aceștia. Printre fațetele tactului pedagogic s-ar afla înțelegerea elevului, stăpânire de sine, echitate, calm,



corectitudine și consecvență, perseverență, obiectivitate în evaluare, discreție, politețe, ș.a. Astfel și tactul pedagogic are o componentă înnăscută (empatie, intuiție) dar și elemente dobândite prin autoeducație.

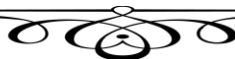
În comparație cu aptitudinea care se referă la abilitățile cadrului didactic, competența pedagogică cuprinde, pe lângă cunoștințe și capacități, rezultatele activității. În formularea competențelor didactice nu se are în vedere doar eficientizarea predării ci se stabilesc și criterii de evaluare a eficienței actului educativ. Dorina Sălăvăstru prezintă cele cinci competențe specifice în care a fost operaționalizată competența didactică în cadrul unui program de formare derulat în 1999 în S.U.A. Astfel cadrul didactic ar trebui să dețină:

- competență cognitivă, respectiv toate acele abilități și cunoștințe necesare unui profesor pentru a-și îndeplini rolul profesional;
- competență afectivă, care să îl ajute în procesul de relaționare cu subiectul educației;
- componentă exploratorie, de exersare a abilităților didactice în vederea îmbunătățirii lor;
- componentă legată de performanță, de utilizare a cunoștințelor deținute;
- competența de a produce modificări observabile la nivelul subiectului educației, în definitiv a elevului.

Competențele profesionale ale cadrului didactic depind de aptitudinile și capacitățile acestuia, dar sunt mai ales un rezultat al experienței profesionale, fiind observate în timpul activității acestuia în mediul școlar. Ioan Jinga definește competența profesională a cadrului didactic ca „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.” [3, pp. 25-30].

Competența cadrului didactic este apreciată din punctual de vedere al elevului, al colegilor, inspectorilor școlari, dar și a părinților și a comunității locale. Literatura de specialitate prezintă diferitele tipuri de competențe necesare îndeplinirii rolurilor sociale diverse, inclusive rolului didactic:

- Competența de a fi proactiv, de a se comporta conform unei opțiuni conștiente, bazată pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective;
- Competența de a proiecta finalul în memorie (de a elabora finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele);
- Competența de a planifica în funcție de priorități;
- Competența de a raționa avantaj/dezavantaj. Acesta presupune capacitatea conducerii interpersonale, capacitatea de conștientizare, imaginația, conștiința morală și voința, autonomia în relațiile cu ceilalți, în realizarea obiectivelor;
- Competența de a înțelege și de a fi înțeles;
- Competența de a acționa prin cooperare creativă, comunicare sinergică, valorificare diferențelor;



- Competența unei autoreînnoiri echilibrate, o autoreînnoire fizică, spirituală, mentală, socioafectivă a personalității (capacitatea de a produce), care înseamnă păstrarea și sporirea propriei personalități. Această competență este cea care le face posibile pe toate celelalte.” [4, pp.120-121].

Unde își are locul carisma pedagogică la nivelul competențelor pedagogice? Am putea-o subordona competenței afective, aceea care presupune stabilirea unei relații strânse cu elevii, motivarea lor, implicarea lor activă în actul instructiv-educativ. Elevul își va dori să învețe pentru a-și impresiona profesorul pe care îl admiră, va fi captivat de subiectul discuțiilor de la ore, va învăța mai eficient știind că găsește deschidere și înțelegere la profesorul lui. Astfel, profesorul carismatic va influența clasa de elevi, va atinge și a cincea competență, cea de producere a unor modificări observabile ale elevilor în decursul demersului educativ.

M. Cojocaru-Borozan vorbește în lucrarea sa *Teoria culturii emoționale* despre o competență emoțională, definită ca „o metacompetență sau capacitate de gestionare a emoțiilor și echilibrare a conduitei afective, un construct ce reflectă maturitatea afectivă a individului, integrând componentele emoțională, intelectuală și reglatoare ale psihicului uman convertite în procesul de realizare a scopurilor și aspirațiilor personale” [1, p. 15].

Unii cercetători au arătat că, pe lângă competențele de bază, profesorii trebuie să dețină și o serie de calități personale pentru a putea practica o profesie didactică, caracteristici care pot fi formate prin educație și experiență. Printre acestea ar fi autoritatea data de moralitate, profesionalism și consecvență, tactul pedagogic și permisivitatea. Cel mai important indiciu al măiestriei pedagogice este capacitatea profesoului de a stârni motivația elevului pentru învățarea disciplinei predate. Această capacitate ține de anumite trăsături de personalitate ale profesorilor. Cei care își conduc activitatea cu afecțiune, înțelegere, oferă mai multe laude și încurajări, îi determină pe elevi să depună mai mult efort, să fie mai creative, să imite comportamentul profesorului pe care îl îndrăgesc, prin extensie ajungând să îndrăgească și materia predată de acesta. Profesorul bun ar trebui să fie organizat, să dețină un spirit metodic și sistematic deoarece inspiră elevilor siguranță și încredere. Nu trebuie uitat nici entuziasmul pentru disciplina pe care o predă, entuziasm care duce la folosirea unor metode creative și efervescente de predare.

I. Jinga identifică și alte calități ale profesorului bun, cum sunt cele ce țin de nivelul de cultură al profesorului:

- capacitatea de a dialoga, de a informa obiectiv;
- atitudine critică non-dogmatică;
- calități civico-democratice.

Sunt amintite apoi acele calități impuse de civilizația tehnologică contemporană:

- stăpânirea noilor tehnologii;
- inventarea de noi modalități de folosire a lor;
- capacitatea de a le îmbunătăți.

Profesorul trebuie să cunoască logica și structura disciplinei predate, să promoveze spiritual științific și să sprijine dezvoltarea culturii științifice. Nu sunt uitate nici cerințele legate de etică și perfecționare: capacitatea de autoorganizare,



mentalitatea deschisă și disponibilitatea de a face comparații pertinente între diferitele sisteme educaționale, deschiderea spre experimentare și concentrarea activității pe interesele copiilor. Numărul mare de calități necesare profesionistului din educație sugerează că cel care alege această activitate va avea nevoie de o perioadă îndelungată de formare profesională și personală.

Trăsăturile de personalitate ale profesorului care predă eficient au fost apreciate în funcție de măsura în care un profesor reușește să trezească motivația elevilor săi pentru studiul disciplinei de învățământ predată. Elevii sunt motivați de profesorii cu o atitudine prietenoasă, afectuoasă, dar caracterizați și prin reponsabilitate, spirit metodic și organizarea sistematică a acțiunilor instructiv-educative. O altă trăsătură motivantă a profesorului este entuziasmul cu care predă, făcându-i pe elevi să creadă în importanța respectivei materii.

Progresul tehnologic îi impune profesorului să-și dezvolte o serie de calități personale, cum țin de stăpânirea acestor tehnologii, de a inventa modalități de utilizare a lor la clasă și chiar de a le inova. Profesorul din ziua de azi îndeplinește și o funcție științifică care îi cere să cunoască logica și structura disciplinei pe care o predă, să promoveze și să dezvolte cultura științifică. Cerințele de etică și de formare continuă îi impun să se autoorganizeze în vederea perfecționării sale profesionale. Nu în ultimul rând profesorul trebuie să așeze interesul suprem al elevilor în prim planul activității sale.

Rolul profesorului în procesul instructiv educativ este de necontestat. De aceea, atingerea competențelor pedagogice și stăpânirea lor este foarte importantă. În lucrarea sa, „Învățarea vizibilă”, John Hattie spune că elevii unui profesor de calitate au un an avans în învățare față de elevii unui profesor mediocru. Care sunt calitățile unui profesor de calitate, a unui expert în educație? Autorul menționat atrage atenția că nivelul de cunoștințe al profesorului nu influențează rezultatele elevilor decât în măsura în care acesta găsește cele mai bune căi prin care să prezinte aceste cunoștințe, materia pe care o predă. Acest profesor nu se limitează doar la transmiterea unor informații ci face conexiuni cu alte elemente curriculare, readuce în prim plan cunoștințe predate anterior, ajută elevii să învețe în profunzime, nu doar la suprafață.

Acești profesori reușesc să creeze în sala de clasă un climat optim pentru învățare, un spațiu sigur în care elevul este încurajat să comunice, unde elevului nu îi este teamă să greșească deoarece are încredere în profesor și în colegi.

Profesorul expert:

- monitorizează în permanență desfășurarea lecției;
- este atent la reacțiile elevilor;
- intervine când interesul pentru învățare scade;
- oferă feedback și întărire permanentă;
- își respectă elevii;
- pornește de la ideea că toți elevii pot atinge criteriile de performanță stabilite.

Recunoaștem aici unele dintre trăsăturile profesorului carismatic identificate de elevi în studiile de specialitate. Există însă și riscuri în folosirea carismei pedagogice. Dacă profesorul reușește să câștige încrederea elevilor prin nivelul său de implicare și energie fără a deține și competențele intelectuale, profesionale, necesare poate duce la



o slabă pregătire a elevilor lui, periclitând viitorul educațional al acestora. Prin urmare, carisma pedagogică poate fi considerată o trăsătură a profesorului performant doar când acesta și-a demonstrat și valoarea intelectuală sau de pregătire profesională. În general acesta reușește să facă acest lucru prin promovarea cu succes a diferitelor etape din pregătirea lui profesională.

Trăsăturile pe care atât profesorii cât și elevii le identifică în carisma pedagogică includ, pe lângă empatie și energie, trăsătura intelectuală. Tocmai această latură a excelenței în pregătirea profesională diferențiază carisma pedagogică de cea a liderului carismatic care se bazează doar pe încredere și influență. Carisma pedagogică este un concept pe care organizațiile și instituțiile specializate în formarea cadrelor didactice ar trebui să îl aibă în vedere. Deși presupune trăsături benefice procesului instructiv-educativ, nu trebuie confundat cu excelența în educație.

Succesul unui cadru didactic nu respectă o rețetă exactă ci este dat de o combinație de elemente ale personalității. Există profesori care manifestă afecțiune și înțelegere față de elevi, dar și opusul acestora, cei care sunt distanți și egocentriți. Apoi, în timp ce unii manifestă responsabilitate și se orientează spre îndeplinirea eficientă a obiectivelor educaționale, alții profesori sunt neglijenți în activitatea didactică. În sfârșit, în timp ce unele cadre didactice stimulează imaginația elevilor și participă cu entuziasm la activitatea didactică, există profesori orientați spre rutină și inerție, rezistenți la schimbare și inovație.

În concluzie, carisma pedagogică reprezintă o metacompetență necesară cadrului didactic pentru a își îndeplini cu succes diferitele roluri la nivel organizațional. Acceptând faptul că fiecare persoană își poate antrena efectul carismatic învățând acele elemente ale comunicării care îl fac să aibă o influență puternică asupra celor din jur, trebuie alcătuite programe de formare profesionale care să răspundă acestei cerințe a noului sistem de învățământ, adaptat valorilor europene din domeniul educației formale. Studiul a confirmat faptul că profesorul carismatic are un statut special în colectivul de cadre didactice influențând activitatea elevilor și colegilor profesori, fiind influențați, la rândul lor, de feed-backul oferit de aceștia.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
2. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă*. București: Trei, 2014. 408 p.
3. JINGA, I. și E. ISTRATE. *Manual de Pedagogie*. București: All, 2006. 540 p.
4. PAPUC, L.; M. COJOCARU; L. SADOVEI și A. RURAC. *Teoria educației*. Suport de curs. Disponibil:<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/18/Papuc%2C%20Ludmila%20-%20Teoria%20educatiei.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [accesat 2024-04-18].
5. ROȘCA, C. *Liderul transformățional-charismatic*. București: Tritonic, 2015. 316 p.
6. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
7. YU-CHUAN, Wu.; Hsieh LUNG-FAR & Can JUNG-JEI-LU. Teacher Charisma really Spark Adult Intention in Continuing Learning? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Disponibil: www.sciencedirect.com [accesat 2024-04-12].
8. QUARDAKU, Nevila Gurra. The Impact of Charismatic Teachers in Building Positive Relationships with Their Students. *European Journal of Multidisciplinary Studies*. 2019, volumul 4.

**OPTIMIZAREA COMUNICĂRII DIDACTICE PRIN DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR SOCIALE LA PREADOLESCENȚI
OPTIMIZING DIDACTIC COMMUNICATION THROUGH THE DEVELOPMENT OF
SOCIAL SKILLS IN PREADOLESCENTS**

**Marieta-Simina TEODORESCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
profesoară pentru învățământul primar, grad didactic unu,
Școala Gimnazială nr. 2, Piatra-Neamț, Neamț, România**

Rezumat: *Articolul de față își propune să prezinte o analiză a preadolescenței, o etapă distinctă de dezvoltare marcată de schimbări semnificative în plan fizic, cognitiv, social, emoțional și moral. Deși uneori este percepută ca o perioadă problematică, preadolescența este o fază normală de evoluție. Dezvoltarea adecvată a copiilor în această perioadă depinde de interacțiunea dintre caracteristicile biologice și influențele externe, cum ar fi părinții și cadrele didactice. Preadolescența este o etapă distinctă de dezvoltare, caracterizată prin schimbări majore în plan fizic, cognitiv, social, emoțional și moral. În ciuda concepțiilor greșite care o consideră problematică, este o perioadă normală de evoluție. Abilitățile de relaționare și control emoțional se dezvoltă semnificativ, competența emoțională referindu-se la gestionarea propriilor emoții, iar competența socială la gestionarea relațiilor interpersonale. Schimbările socio-emoționale includ cunoașterea de sine, înțelegerea socială, autocontrolul și gestionarea relațiilor. Dezvoltarea acestor competențe este influențată atât de evoluția creierului, cât și de mediul familial și educațional.*

Cuvinte-cheie: *preadolescență, dezvoltare, schimbări socio-emoționale, competență socială, competență emoțională, interacțiune*

Abstract: *This article aims to present an analysis of preadolescence, a distinct stage of development marked by significant physical, cognitive, social, emotional and moral changes. Although sometimes perceived as a problematic period, preadolescence is a normal phase of development. The proper development of children during this period depends on the interaction between biological characteristics and external influences, such as parents and teachers. Preadolescence is a distinct stage of development, characterized by major changes in physical, cognitive, social, emotional and moral terms. Despite the misconceptions that consider it problematic, it is a normal period of development. Relationship skills and emotional control develop significantly, emotional competence referring to the management of one's own emotions, and social competence to the management of interpersonal relationships. Social-emotional changes include self-knowledge, social understanding, self-control, and relationship management. The development of these skills is influenced both by the evolution of the brain and by the family and educational environment.*

Keywords: *preadolescence, development, socio-emotional changes, social competence, emotional competence, interaction*

Perioada preadolescenței constituie un segment distinct în parcursul nostru ontogenetic, cu trăsături și provocări specifice de dezvoltare. Există diverse concepții greșite care sugerează că preadolescența și adolescența sunt etape problematice. În realitate este vorba despre o perioadă obișnuită de evoluție, iar o înțelegere corectă a acestei perioade poate facilita substanțial interacțiunea adulților cu adolescenții. În acest interval se produc schimbări semnificative, atât calitativ, cât și cantitativ, în plan fizic, cognitiv, social, emoțional și moral. Este important de subliniat că dezvoltarea adecvată a copilului depinde de calitatea interacțiunii dintre caracteristicile biologice ale dezvoltării și influențele externe, precum părinții, cadrele didactice, prietenii, modelele culturale, religia și comunitatea [11, p. 16].



Preadolescența este o etapă marcată de transformări profunde în ceea ce privește abilitățile de relaționare și control emoțional. De obicei, asociem dezvoltarea socio-emoțională cu schimbări bruște de dispoziție și o exprimare emoțională crescută. În realitate, această perioadă este caracterizată de o dezvoltare amplă a abilităților emoționale și sociale, mult mai accentuată decât în perioada anterioară.

Competența emoțională se raportează la capacitatea de a recunoaște, evalua și gestiona propriile trăiri, în timp ce *competența socială* implică priceperea de a gestiona performant relațiile cu ceilalți.

Dezvoltarea socio-emoțională în preadolescență este influențată de dezvoltarea creierului, dar cadrele familiale și educaționale în care se află preadolescentul joacă un rol crucial. Esențialele schimbări socio-emoționale apar în patru domenii distincte: cunoașterea de sine, înțelegerea socială, autocontrolul și gestionarea relațiilor interpersonale [11, p. 18].

Cercetarea teoretică empirică a competențelor sociale ale preadolescenților se concentrează pe înțelegerea și evaluarea abilităților sociale ale unui grup de vârstă. Despre cercetarea empirică știm că se bazează pe dovezi empirice, adică pe date concrete și observabile. De asemenea, implică dobândirea cunoștințelor prin observație directă sau indirectă, ceea ce înseamnă că se bazează pe experiență practică și observație obiectivă [12].

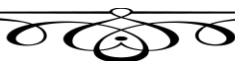
Evoluția conceptului de competențe sociale a fost abordată de mai mulți autori și cercetători în domeniul psihologiei, educației și managementului, fiecare dintre ei aducând contribuții semnificative în înțelegerea și dezvoltarea conceptului din diverse perspective și contexte.

La începutul studiilor asupra competențelor sociale în anii 70 și 80, accentul era pus pe abilitățile de interacțiune socială și adaptare la mediul social. Unii autori au evidențiat importanța învățării sociale și a modelării comportamentului social prin observație și experiență directă. Ulterior conceptul a devenit din ce în ce mai complex, incluzând și aspecte ale inteligenței emoționale și ale rezolvării problemelor sociale [13].

O altă direcție importantă în evoluția conceptului de competență socială a fost abordarea ecologică, care evidențiază interacțiunile complexe dintre individ și mediul social. Autori precum Bronfenbrenner (1979, *Ecologia dezvoltării umane*) și Lerner (2009) au subliniat influența contextului social și cultural asupra dezvoltării competențelor sociale, evidențind importanța relațiilor interpersonale și a suportului social în procesul de învățare și adaptare socială.

Primul pas pentru delimitarea conceptului de competență socială este *aptitudinea*, acesta fiind un concept de bază în psihologie.

O primă referire la acest aspect o face P. Popescu-Neveanu [7, p. 59] care subliniază că aptitudinea reprezintă un set de însușiri ale individului, care îi permit să reușească într-o anumită activitate. De asemenea, evidențiază că aptitudinea oferă posibilitatea de a acționa și de a obține performanțe în diferite domenii. Aceasta este un factor al persoanei care facilitează procesele de cunoaștere, practică, elaborare tehnică și artistică, precum și comunicare eficientă, toate acestea fiind impotante în atingerea succesului în diferite domenii în interacțiuni sociale.



Pentru a delimita relația dintre aptitudine și capacitate vom puncta și aprecierea lui H. Pieron (1968, p. 32, *apud* Thomas, Eclache, Keller, 1995, p. 32), care subliniază faptul că aptitudinea „desemnează substratul constitutiv al unei capacități care va deinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii, de exercițiu”.

Această delimitare scoate în evidență raportul capacitate-abilitate, cea din urmă deosebindu-se prin specificitatea ei și prin faptul că implică o tehnică și este condiționată de învățare.

Despre abilitate se spune că are ca sinonime priceperea, dexteritatea, dibăcia, iscusința și punctează rapiditatea, calitatea superioară și acuratețea cu care individul desfășoară unele acțiuni concrete [7, p. 9]. Abilitatea cu deprinderea și cu aptitudinile nu se confundă, ci împreună determină substratul competențelor.

Dacă realizăm o sinteză a diferitelor definiții date conceptului de competență (Golu, 1981, p. 51; Chelcea, 1998, p. 161; Schiopu, U., 1997, p. 162), putem sublinia importanța unei perspective subiective-psihologice în evaluarea competenței, evidențind diversitatea factorilor care contribuie la performanță în diferite domenii și accentuând influența cunăștințelor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamentale și caracterologice. Prin evidențierea acestor elemente, ni se sugerează că o competență este rezultatul unei combinații complexe de factori individuali și contextuali.

M. Argyle, cel care a adus în psihologia socială expresia de competență socială, este de părere că acest concept conturează „pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi” (Argyle, M., *apud* 25, 1998, p. 74). Este explicată ideea că aceste competențe sociale sunt esențiale pentru a obține rezultate favorabile în relațiile interpersonale și în interacțiunile sociale. Prin această perspectivă se subliniază importanța dezvoltării și cultivării competențelor sociale pentru succesul și bunăstarea individuală în societate.

Competența socială are la bază un pachet de abilități esențiale optimizării relaționării interumane. Acestea ar fi:

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a avea un impact atât asupra unui grup, cât și a indivizilor separat;
- capacitatea de a elabora ușor relații cu ceilalți;
- capacitatea de a comunica facil și performant cu grupul și cu persoanele;
- capacitatea de a folosi corespunzător puterea și autoritatea;
- capacitatea de a urma ușor diverse stiluri de conducere (Marcus, S., 1999, p. 20).

Această serie de elemente constituie esențialmente ansamblul aptitudinilor, a căror interacțiune și interdependență definesc domeniul competenței sociale. Astfel, conform lui Moscovici, S., competențele sociale se compun în principal din abilități precum comunicare, empatia, asertivitatea, gratificarea, prezentarea de sine și rezolvarea problemelor, care, în timpul dezvoltării, pot deveni și ele competențe în sine. În completarea acestei sfere, includem și aptitudinile de gestionare a conflictelor, precum și abilitățile de relaționare și auto-management [5, p. 81].

Componentele competenței sociale:



Comunicarea. S-au elaborat numeroase lucrări despre comunicarea, unele fiind de natură teoretică, în timp ce altele se bazează pe studii și rezultate ale unor antrenamente. Autorii sunt unanim de acord că comunicarea reprezintă una dintre cele mai importante competențe sociale, cu implicații semnificative în manifestarea și dezvoltarea altor abilități. Se discută despre diversele forme de comunicare, cum ar fi comunicarea asertivă, comunicarea empatică etc. [9, p. 82].

Comunicarea este fundamentală în realizarea performanței și în dezvoltarea competenței sociale. Conform Luminiței Iacob comunicarea umană poate fi definită ca fiind o relație bazată pe co-împărtășirea unei semnificații. Deși informația reprezintă o premisă absolut necesară în comunicarea, ea nu este suficientă pe deplin. Lipsa înțelegerii acelei informații și a contextului relațional care să-i confere semnificație anulează „starea de comunicare” [2, p. 181].

Sunt numeroase studii care analizează relația dintre comunicarea verbală și cea nonverbală. Burd Whistell introduce termenul de kinezică pentru a descrie „studierea aspectelor semnificative ale mișcărilor corporale învățate și structurate” (Radu, I., *citată* de Chelcea, S., 1998, p. 190) [Apud 3].

Prin urmare, comunicarea se realizează și prin intermediul semnalelor nonverbală, care pot fi atât intenționate, cât și spontane, cum ar fi zâmbetul, privirea încruntată, grimasele. Aceste semnale nonverbale sunt denumite sincronizare comunicativă și au un rol semnificativ în exprimarea sensurilor în orice interacțiune diadică (Fontana, D., 1988, p. 259), sincronizarea comunicativă arată faptul că individul cu care comunică ascultă, răspunde și oferă repere asupra a ceea ce se petrece în mintea sa.

Sunt prezente și alte componente ale competenței sociale, precum asertivitatea și gratificarea, care implică o formă specifică de comunicare nonverbală la nivelul vocii, expresiei faciale și atitudinii. De asemenea, limbajul tăcerii și limbajul trupului sunt componente cu o valoare comunicativă semnificativă, fiind instrumente puternice de comunicare ce trebuie manevrate cu pricepere. Persoanele care activează în domenii ce necesită competențe sociale trebuie să-și dezvolte abilitățile de comunicare verbală și nonverbală [4].

Dezvoltarea personalității, a comportamentului și a performanței individului este modelată prin evoluția concomitentă a tuturor acestor elemente care sunt interconectate și influențează reciproc.

În prezent conceptul de competențe sociale continuă să evolueze, incluzând aspecte noi precum competențele digitale și abilitățile de comunicare online. Autori și cercetători din diverse domenii, cum ar fi psihologia, sociologia, educația, contribuie la înțelegerea și definirea competențelor sociale în contextul schimbărilor sociale și tehnologice contemporane.

Astfel, evoluția conceptului de competențe sociale reflectă diversitatea și complexitatea dezvoltării umane în mediul social, scoțând în evidență importanța adaptabilității și a abilităților de interacțiune în procesul de integrare și succes în societate.

Empatia este un fenomen complex ce influențează întreaga viață a individului, afectându-i comportamentul și interacțiunile cu ceilalți. Fără acest aspect, ar fi dificil să



explicăm relațiile interpersonale, comunicarea și capacitatea de a înțelege și de a acționa în societate. Conform lui (Marcus, C., 1997, p. 12), fondatorul școlii românești de cercetare a empatiei, această abilitate umană specifică este fundamentul competenței sociale. Empatia este strâns legată în cadrul competenței sociale de cooperare și de atenția acordată celorlalți [5, p. 81], subliniind importanța antrenării acestora pentru instaurarea unei armonii și toleranțe în contactele interpersonale benefice și eficiente.

Puntez și celelalte componente:

- Asertivitatea;
- Gratificația;
- Prezentarea sinelui;
- Cunoașterea și rezolvarea problemelor [5, pp. 78-79].

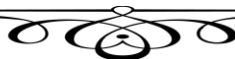
Combinarea diverselor mijloace de comunicare, cum ar fi manifestările vocale, tonul vocii și gesturile, împreună cu informațiile despre trăsăturile bio-psiho-sociale ale celui care transmite mesajul, influențează percepția și emoțiile receptorilor, denumite implicații afective. Capacitatea umană de a adapta conținutul și mijloacele de comunicare la caracteristicile destinatarilor evidențiază superioritate comunivativă a individului și presupune existența unor efecte emoționale asupra acestora [1, p. 99].

Stiluri de comunicare didactică. Dificultatea obținerii unor date certe privind factorii care influențează decisiv eficiența predării a făcut ca o serie de cercetări să se orienteze către analiza interacțiunii profesor-elev, a particularităților procesului de comunicare sau a gradului de dirijare a activității de învățare. Diferențele de comportament ale profesorilor pe linia dimensiunilor invocate a condus la definirea și caracterizarea unor *stiluri educaționale*⁹.

Ce este stilul educațional? (E. Geissler, 1977, p. 77) definește stilul educațional drept *expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate*, iar pentru B.O. Smith, el este *modul caracteristic în care actele de predare sunt executate*. Stilul educațional este personal și oarecum unic pentru fiecare individ. Dan Potolea (1989, p. 161) oferă o caracterizare unitară a stilului educațional, precizând că stilul este legat de comportament și se exprimă prin intermediul unor modele de influență și acțiune, manifestând o coeziune internă, o stabilitate relativă și reprezentând rezultatul adaptării principiilor și normelor specifice activității educaționale. În plan comportamental stilul educațional se exprimă în mod de conducere și organizare a clasei, modalitățile de control și sancțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale și procedeele de evaluare.

După Alexandra Silvaș, competența didactică, centrată pe aptitudinea pedagogică, se concretizează în „stilul activității de comunicare cu elevii”. Stilul reprezintă ansamblul procedeelelor generale și specifice de acțiune, care permit folosirea ideală a calităților și capacităților individului, compensând, în același timp, anumite deficiențe ale acestuia. În acest concept se contopesc caracteristicile de conținut și cele formale-dinamice ale personalității didactice, ambele având un impact asupra comunicării pedagogice [8, p. 72].

⁹ SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004, pp. 156-162.



Vorbim de un *stil de comunicare eficient* atunci când acesta este caracterizat prin:

- claritate;
- precizie (evitarea ambiguităților);
- corectitudine;
- adresare directă;
- structurarea logică;
- accesibilitatea limbajului;
- repetarea mesajelor complexe;
- ritm adecvat;
- combinarea mai multor forme de comunicare;
- ascultare atentă;
- încurajarea feedback-ului.

Putem aminti câteva obstacole ce apar frecvent în comunicarea didactică:

- supraîncărcarea, suprasolicitarea elevilor (prin transmiterea cât mai multor informații, fără a interveni selectarea, sistematizarea, esențializarea);
- limbajul inaccesibil;
- dozarea neadecvată la variabila de timp;
- necorelarea cu starea psihologică a celorlalți participanți la comunicare;
- climatul perturbator (tensionat sau zgomotos).

Variabile ce influențează stilul de comunicare didactică pot fi:

- caracteristicile personalității profesorului (caracter, temperament, creativitate, aptitudini, memorie, limbaj, atenție, afectivitate, motivație);
- experiențele anterioare ale profesorului, pregătirea psihologică, sociologică, pedagogică, de specialitate a profesorului;
- raportarea cadrului didactic la criteriile și așteptări generale, influențele și presiunile de rol ce se exercită asupra profesorului (legislativ, instituțional);
- nivelul culturii, al calității vieții;
- așteptările elevilor, părinților, celorlalte cadre didactice, ale directorilor, inspectorilor, comunității locale, politicilor educaționale naționale;
- extinderea rezultatelor pozitive obținute la alte clase sau situații;
- caracteristici ale disciplinelor predate (s-au ajuns la concluzia că sunt mai autoritari, distanți, neutri profesorii care predau discipline exacte, iar cei ce predau discipline socioumane sunt mai toleranți, mai democrați, mai îngăduitori);
- caracteristici ale clasei de elevi (sintalitate, limbaj, nivelul de comprehensiune, relații interpersonale), particularități de vârstă și individuale;
- ciclul de școlaritate, sarcinile de învățare, spațiu didactic, timp școlar, tema predată, dotări materiale, climatul organizațional modul de percepție a contextului, a climatului, a reacțiilor, a diversilor stimuli externi sau interni, a relațiilor interpersonale prin conexiune inversă [9].

Personalitatea didactică reprezintă filtrul care imprimă direcții și finalități nuanțate întregului demers educativ. Fiecare educator asimilează și integrează valorile și instrumentele teoretice într-un mod personal, asigură o anumită îmbinare funcțională a



variabilelor implicate în desfășurarea procesului educațional și intervine cu modificări adecvate în concordanță cu cerințele conținutului în care are loc procesul.

Conceptul de stil pedagogic (stil de predare) s-a impus relativ recent, pe baza investigațiilor întreprinse asupra comportamentului didactic al educatorilor și, în general, asupra relației educator – educat.

Termenul de *stil de predare*, are înțelesuri variate, încât nu i se poate da o definiție clară. După cum afirmă Alexandra Silvaș, în „Comunicare educațională”, *stilul* în opinia lui Ausubel, ar putea fi circumscris în două feluri (Ausubel, *apud* 41, p. 73) și anume:

- prin raportarea deosebirilor individuale la o dimensiune considerată etalon;
- prin inventarierea unor trăsături intercorelate ce caracterizează comportamentul profesorului.

Așadar, prin prisma ultimului demers metodologic se consideră stilul educațional ca fiind o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul educatorului în relațiile sale cu elevii.

Stilul educațional (de comunicare) scoate în evidență ceea ce îi este specific fiecărui profesor: nota sa personală în realizarea atribuțiilor pe care le presupune statutul său. Chiar dacă stilul mai multor educatori se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modelul în care ele se corelează diferă de la unul la altul.

Cercetările întreprinse au dus la stabilirea mai multor categorii de stiluri. În acest sens se pot distinge:

- stiluri individuale care dau identitatea fiecărui educator și subsumează sub aceeași categorie cadrele didactice cu particularități stilistice asemănătoare;
- stiluri generale ca modalități generale de conducere și comunicare educațională, cu valoare educațională, cu valoare de strategii.

Ca și în cazul comportamentelor didactice și analiza stilurilor a constituit o preocupare constantă în perimetrul psihopedagogiei, unul din reperele importante fiind studiul întreprins de R. Lippitt și R. K. White (1965, t. I, pp. 278-292, *apud* 22., pp. 91-100) pe grupuri de copii frecventând cluburi de loisir. Aceștia descriu două stiluri de bază, și anume, *stilul autoritar și cel democratic* (stilul *laissez-faire* fiind mai degrabă, un sistem de referință pentru descrierea celor două stiluri de bază)¹⁰.

Stilul autoritar se manifestă prin câteva caracteristici de bază:

- obiectivele generale ale grupului sunt stabilite de către conducător (educator);
- modalitățile de lucru și etapele activității sunt stabilite sau decise de către lider (educator), astfel încât membrii grupului (elevii) nu vor cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze;
- educatorul este cel care decide și impune fiecăruia sarcina de realizat și colaboratorii cu care va desfășura activitatea;
- liderul (educatorul) personalizează elogiile și criticile, dar atitudinea sa este mai degrabă rece și impersonală decât ostilă [6].

Stilul democratic poate fi caracterizat astfel:

¹⁰ FRUNZĂ, Virgil. *Factori favorizanți și perturbatori ai activității didactice*. Constanța, 2003, pp. 91-100; SILVAȘ, Alexandra. *Comunicare educațională*. Tg.-Mureș, 2008, pp. 72-80.



- obiectivele și politicile generale ale grupului sunt supuse dezbaterii, educatorul încurajând participarea activă a tuturor membrilor;
- desfășurarea activităților (metodele și procedeele, etapele) sunt, de asemenea, rezultatul unor decizii colective;
- educatorul îi sprijină pe elevi, oferind mai multe variante sau soluții;
- repartizarea sarcinilor este decisă de grup, iar alegerea colaboratorilor se face în mod liber;
- educatorul încearcă să se comporte ca un membru obișnuit și egal cu ceilalți membri ai grupului, să fie apropiat, obiectiv în aprecierile și criticile sale.

Stilul laissez-faire se caracterizează prin faptul că:

- membrii grupului au libertate totală în luarea deciziilor;
- liderul procură materialele necesare desfășurării activității dar, rămâne la latitudinea membrilor cum vor fi ele folosite;
- problemele legate de planificarea activității, de distribuirea sarcinilor intră în responsabilitatea membrilor și nu a conducătorului;
- liderul nu participă la activitatea grupului și oferă informații sau își exprimă opiniile numai dacă este solicitat;
- evaluarea activității nu este făcută de către lider, rămânând la latitudinea membrilor să identifice criterii sau să abordeze standarde;
- comunicarea la nivelul grupului se face preponderent pe orizontală;
- desfășurarea activității este marcată, nu de puține ori, de elemente de derută sau de confuzie.

Alături de această paradigmă, oarecum clasicizată, asupra stilurilor, au apărut și alte modele care au menirea de a nuanța în mai mare măsură variantele inițiale.

Spre exemplu, E. Păun (Păun, E., 1999, pp. 121-129, *apud* 22, p. 94) prezintă, în cadrul unei scheme mult mai dezvoltate, următoarele tipuri de stiluri:

- stilul autoritar;
- stilul participativ, care are mai multe variante:
 - stilul consultativ;
 - stilul democratic;
 - stilul reprezentativ.
- stilul autoritarist (autocrat) cu două variante:
 - stilul represiv;
 - stilul dictatorial.
- stilul individual cu trei variante:
 - stilul „vacuum”;
 - stilul intrusiv;
 - stilul carismatic.
- stilul laissez-faire cu două variante:
 - stilul refuz/ negare;
 - stilul fals-democratic.
- stilul haotic [8, pp. 75-78].

Alte cercetări, după cum arată Alexandra Silvaș, au evidențiat tipologii precum:



- *Stilul punitiv* – bazat pe constrângere și stimulare aversive;
- *Stilul nepunitiv* afectuos întemeiat pe căldură sufletească și activarea resorturilor motivaționale intrinseci;
- *Stilul normativ* preocupat de respectarea și aplicarea întocmai a normelor sociale și pedagogice;
- *Stilul operațional* – concret preocupat de rezolvarea unei probleme în funcție de contextul situațional în care este plasată;
- *Stilul interogativ* – centrat pe conversație;
- *Stilul expozitiv* – centrat pe expunere și ascultare;
- *Stilul monoteic* se axează pe norme și reguli, prioritizând în special obiectivele instituției școlare. În acest context, activitatea didactică este orientată către identificarea metodelor care să satisfacă în primul rând cerințele sociale, iar într-o măsură mai mică, cele individuale;
- *Stilul ideografic* se află la polul opus celui monoteic. În acest caz accentul cade pe cerințele copilului, pe trebuințele sale, urmărind ca fiecare să-și descopere singur ceea ce are mai relevant. Dacă în stilul monoteic se urmărește adaptarea persoanei la un rol definit în stilul ideografic rolul se adaptează persoanei, modelându-se după trăsăturile acesteia. Cu alte cuvinte, în cadrul stilului monoteic se produce socializarea personalității, iar cel ideografic – personalizarea rolurilor.

Între stilurile monoteic și ideografic există un stil intermediar, numit și *stil tranzacțional*, deoarece procesele din clasă pot fi privite ca o tranzacție între roluri și personalități. Prin acest stil dezideratele socialului sunt realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale [8, pp. 75-78].

În consecință, eficiența stilului nu poate fi apreciată în sine, ci numai prin raportarea la factorii generatori care țin de personalitatea educatorului și de contextul psihosocial în care acesta este integrat.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău, 2010.
2. COSMOVICI, A. și L. IACOB. *Comunicarea didactică în Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2008.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică, 1998.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2002.
5. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998.
6. PĂNIȘOARA, O. *Comunicare eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom, 2003.
7. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București, 1991.
8. SILVAȘ, A. *Comunicare educațională*. Tg.-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2008.
9. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Didactică și Pedagogică, 2021.
10. VERZA, F. E *Psihologia Vârștelor*. București: Hyperion, 2000.
11. <https://ro.scribd.com/document/103565951/Competentele-Sociale> [accesat 2024-04-07].
12. https://ro.wikipedia.org/wiki/Cercetare_empiric%C4%83 [accesat 2024-03-28].
13. <https://ro.scribd.com/document/131701355/C8-Competente-Sociale> [accesat 2024-04-10].



Secțiunea IV. COMUNITATE ȘI PARTENERIATE



CZU 371.1.07

ROLUL CULTURII ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE THE ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Elena BÎRSAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

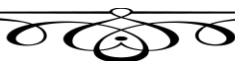
Rezumat: Performanțele oricărei organizații depind, într-o mare măsură, de randamentul individual al membrilor săi. La rândul lor, performanțele individuale sunt influențate de o serie de factori, printre care se regăsește și cultura organizației. Școala este o organizație care dezvoltă o cultură bogată și diversificată. Orice încercare de perfecționare a activităților școlare trebuie să pornească de la cunoașterea culturii școlii așa cum se manifestă ea la nivelul managerilor, al profesorilor și al elevilor. Cultura organizațională a instituțiilor educaționale se referă la valorile, atitudinile, credințele, normele, tradițiile și obiceiurile care s-au format de-a lungul timpului într-o anumită unitate școlară și s-au transmis din generație în generație celor care fac să funcționeze instituția școlară respectivă. Cultura instituțiilor școlare este foarte importantă prin faptul că participă la satisfacerea a două nevoi ale organizației: adaptarea la mediul extern și integrarea internă. Organizația școlară reprezintă „unitatea de bază a sistemului de învățământ care are drept funcție principală formarea-dezvoltarea personalității elevului în cadrul unui proces de instruire specializat la nivelul unei activități didactice/educative cu obiective specific”. În cadrul acestui studiu vom analiza conceptul de cultură și cultură organizațională din diverse perspective cât și caracteristicile și funcțiile acestora. La fel vom face referire și la alte aspecte specifice instituțiilor educaționale.

Cuvinte-cheie: cultură, cultura organizațională, organizații, școală, instituții educaționale

Abstract: The performance of any organization depends to a large extent on the individual performance of its members. Individual performance in turn is influenced by a number of factors, including the culture of the organization. The school is an organization that develops a rich and diverse culture. Any attempt to improve school activities must start from an understanding of the school culture as manifested by managers, teachers and pupils. The organizational culture of educational institutions refers to the values, attitudes, beliefs, norms, traditions and customs that have developed over time in a particular school and have been passed down from generation to generation to those who run the school. The culture of schools is very important in that it contributes to meeting two needs of the organization: adaptation to the external environment and internal integration. The school organization is "the basic unit of the educational system whose main function is the formation-development of the pupil's personality within a specialized training process at the level of a didactic/educational activity with specific objectives". In this study we will analyze the concept of culture and organizational culture from different perspectives as well as their characteristics and functions. We will also refer to other aspects specific to educational institutions.

Keywords: culture, organizational culture, organizations, school, educational institutions

Reforma continuă a educației în Republica Moldova este o legitate a lumii contemporane. Făcând referire la actul educațional care este identic cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sunt cuprinse în termenul *cultură*. Dacă ne gândim să definim cultura, atunci lucrul acesta presupune a defini însăși condiția umană, în unitatea și varietatea ei, în încercările nesfârșite de a crea, de a lăsa posterității valori inestimabile. Prin cultură, omul își depășește mediul de existență și dă sens vieții sale. Analizând literatura de specialitate observăm că nu există o definiție standard, unanim acceptată de comunitatea academică a culturii. De fapt, cultura, spune Ab. Moles, se pretează la o „definiție deschisă”, oricând susceptibilă de corecturi și adăugiri. În acest sens, Ed. Morin afirmă că „omul este o ființă culturală prin natură pentru că este o ființă



naturală prin cultură”. Deci, cultura este un fel de a doua natură a omului, o natură secundară, apărută prin îmbogățirea naturii primordiale fără însă a vorbi de o ruptură radicală între cele două realități. Ele se combină permanent în ființa umană. Pentru om, cultura reprezintă mediul specific de existență. Vom face trimitere la expresia lui M. Eliade, care menționează „*cultura este singurul mijloc de afirmare, și în fața omenirii de astăzi, și în fața istoriei de mâine*”. Acest aspect vorbește despre faptul că, cultura este fundamentală în împlinirea personalității, este ca apa și soarele pentru toate regnurile de pe planetă. Dealtfel, cultura face diferența între om și animal, după cum s-a avansat ideea generală că ne deosebim de animal prin cultură, deoarece, după Jawarhalal Nehru, „*cultura presupune lărgirea minții și a spiritului*” [10]. Se cere să menționăm că unul dintre aspectele importante ale culturii este caracterul său relațional, implicarea sa în viața societății și a personalității. Or, cultura apare ca o metodă și o tehnică de activitate, o măiestrie profesională, ca norme și forme de organizare a vieții culturale; ca un factor de reglare a activității umane. O definiție utilă cercetării noastre este definiția autorului român I. Slavici care vede cultura drept: „*procesul de desăvârșire a ființelor printr-o preocupare continuă, sistematică și perseverentă*” [4, p. 40].

Am inițiat acest studiu cu clarificări pentru noțiunea de cultură dar apare necesitatea de a continua cu analiza conceptului de cultură organizațională în general.

Făcând referire la organizație cunoaștem că poate fi privită ca o structură socială, formată dintr-un grup de oameni care acționează împreună pentru realizarea scopurilor organizației respective. Succesul unei organizații este condiționat de măsura în care personalul acționează unitar pentru atingerea scopurilor acesteia. Un factor major al influențării unității de acțiune a personalului îl reprezintă așa numita „*cultură organizațională*” sau mediul intern al organizației cum mai este identificat în cercetări. Cultura organizațională reprezintă unul dintre conceptele importante care s-au afirmat relativ recent și au influențat de o manieră semnificativă modul de gândire și acțiune al cercetătorilor, 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. Dezvoltarea conceptului de cultură organizațională a fost favorizată și de reconsiderarea majoră a rolului pe care resursa umană îl are în evoluția organizației. Se cere să menționăm că, ascensiunea Japoniei după cel de-al doilea război mondial, ca una dintre cele mai puternice forțe economice a lumii, a contribuit substanțial la studierea mai atentă a relației *cultură-management-performanțe*. Deși a suferit distrugerii importante în timpul războiului, Japonia a reușit să atingă cea mai mare rată de creștere economică, cel mai redus nivel al șomajului și să creeze un climat de muncă stimulatив pentru angajații firmelor. Interesul specialiștilor americani și vest-europeni de a explica „miracolul” japonez a condus la considerarea culturii, atât la nivel macro, cât și micro, ca un factor determinant al funcționalității și performanțelor firmei.

Cu privire la definirea conceptului de cultură organizațională, literatura de specialitate oferă un spectru larg de definiții. În cele ce urmează vom face referire la unele dintre acestea care în viziunea noastră vor clarifica cel mai bine subiectul abordat.



Menționăm, că pentru prima dată noțiunea de cultură organizațională a fost introdus în anii 70 ai sec XX (întemeietorului culturii organizaționale, se consideră E. Schein) și de atunci cercetătorii se tot preocupă de analiza conceptului din diverse perspective.

Cercetătorii Lang R., Stegar T., Weik E., (1994) reiterează în studiile lor că definițiile culturii organizaționale pot fi grupate în două categorii: *funcționale* – consideră culturile ca existând cu adevărat ca parte a organizației și *interpretative* – ce acceptă existența culturii organizaționale ca și construcție mentală. Indiferent din care categorie sunt definițiile, important este ca să răspundă la necunoscutele noastre. Cea mai simplă definiție probabil este cea în care se menționează că noțiunea de cultură organizațională este „un sistem de valori, idealuri, credințe și reguli de conduită comune ce unesc membrii unei organizații” și care prezintă o importanță deosebită în eficientizarea activității desfășurate de către organizație. Tot în aceeași direcție se orientează și autorul R. Griffin care vede cultura organizațională drept un „set de valori aparținând organizației care-i ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul pe care și-l propune, modalitatea de acțiune și ceea ce consideră a fi important”. Vom face referire și la definiția cercetătorului F. Nancy ce menționează „cultura organizațională este o colecție de convingeri și reacții organice aproape instinctive, de eroi și personaje negative, de realizări, interdicții și porunci”. Analizând cele expuse și făcând trimitere și la alți autori identificăm că, cultura organizațională reprezintă: „aplicarea consecventă a unui model intern care determină comportamentul, valorile și schemele de gândire, acțiune și vorbire într-o organizație” (Pascale, 1995); „...ceea ce firma definește ca „normal” ajută angajații să găsească sensuri în evenimentele și simbolurile proprii organizației lor” (Jennings, 1996); „un sistem de elemente materiale, valori, norme și credințe împărtășite de membrii unui grup” (Schein, 2005); „set de simboluri, ceremonii și mituri ce comunică credințele și valorile de bază ale organizației membrilor săi” (Ouchi, 1981) [Apud 5, p. 75].

Dealtfel, cultura organizațională este considerată a fi „forța” invizibilă, inseparabilă din spatele lucrurilor ușor observabile dintr-o firmă, este energia socială ce determină oamenii să acționeze. Astfel, putem compara cultura organizațională a unei firme cu personalitatea unui individ, care conține o serie de aspecte vizibile și mai puțin vizibile, dar care furnizează viziunea, sensul, direcția și energia necesară pentru evoluție.

Așa cum putem observa, cultura organizațională reprezintă un subiect al managementului, căruia în prezent i se acordă o mare atenție. Iar cauza principală indirectă a reprezentat-o performanțele firmelor nipone (am făcut referire la acest aspect la începutul articolului) explicate într-o măsură apreciabilă prin cultura lor specifică [Ibidem].

În ceea ce privește Republica Moldova aceasta constituie un domeniu al managementului nou și deocamdată este puțin studiat. Un număr nesemnificativ de întreprinderi autohtone i-au în considerație cultura organizațională, neglijând impactul major asupra procesului decizional, motivațional, de control. Așa cum am menționat, cultura organizațională reprezintă acel sistem de valori și concepte, care sunt împărtășite de toți lucrătorii unei organizații, care determină comportamentul lor și caracterul activității firmei. Înțelegem că, purtătorii culturii organizaționale sunt *oamenii*,



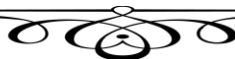
resursa cea mai importantă în orice organizație. „Orice teorie referitoare la organizații este inevitabil însoțită de o filosofie a ființei umane, întrucât organizațiile sunt formate din indivizi uniți în grup, pentru a realiza un anumit scop”, opinează A. Zelenschi [9, p. 68].

Vom menționa că școala nu este o excepție, la fel sunt stabilite finalități care urmează a fi atinse. Continuăm prin a spune că organizațiile, pentru a fi performante, eficiente, trebuie să asigure condițiile necesare angajaților astfel încât aceștia să-și folosească la maxim potențialul în realizarea obiectivelor stabilite. Cu cât o organizație își cunoaște mai bine membrii și cultura proprie, cu atât ea va performa mai rapid și va fi mai ancorată în realitatea de azi; de asemenea, vorbim, într-un astfel de context, despre amprenta vizibilă lăsată asupra angajaților, care se vor simți valorizați dar și asupra performanțelor efective ale organizației respective [11]. Vom contura ideea că, în organizația cu o cultură organizațională deja formată se abstractează de la oameni și devine un atribut al firmei, o componentă a ei, care are un impact puternic asupra membrilor colectivului, transformând comportamentul lor în corespundere cu normele și valorile, ce constituie temelia organizației.

În acest context, autorul N. Oliver menționează că, cultura organizațională se referă la *cum oamenii ar trebui să se comporte în procesul muncii* și la cele mai importante scopuri și sarcini de realizat. Importantă este în viziunea noastră și opinia cercetătorului român O. Nicolescu ce indică că, cultura organizațională desemnează sistemul de valori, simboluri, convingeri, aspirații, așteptări, modalități de gândire și comportamentul acceptat de membrii organizației ca *bază comună de acțiune* (aspecte identificate și în alte definiții). Din cele relatate putem observa că se cere ca valorile, convingerile și comportamentul să fie acceptate de către membrii organizației. Într-o firmă, cultura organizațională ne ajută să înțelegem diferențele ce apar (nu de puține ori) între ceea ce este declarat în mod formal, oficial de către manageri și ceea ce se întâmplă efectiv în cadrul acesteia.

Prin intermediul culturii organizaționale diferitele reguli, proceduri, afirmații, declarații sau decizii sunt interpretate și, într-o anumită măsură, chiar aplicate. Mai mult, dincolo de elementele cu caracter formal ce încearcă să stabilească în mod centralizat o anumită atitudine și comportament pentru membrii organizației, cultura organizațională crează și dezvoltă ea însăși anumite modele comportamentale care pot fi sau nu în consonanță cu versiunile oficiale [12]. Ne dăm seama că multitudinea de definiții ne pot pe alocuri sugera că unele elemente se repetă. Analizând toate aceste definiții, observăm că există o serie de *trăsături comune* și anume:

- toate definițiile au în vedere un set de înțelesuri și valori ce aparțin indivizilor din organizație;
- elementele culturii organizaționale au nevoie de o perioadă relativ mare de timp pentru a se forma;
- înțelesurile și valorile ce constituie baza culturii organizaționale sunt o sinteză a celor individuale și a celor naționale, apărând la intersecția dintre cele două mari categorii de elemente;
- valorile, credințele sunt reflectate în simboluri, atitudini, comportamente și diferite structuri, formale sau informale;



- cultura organizațională se constituie într-un cadru de referință pentru membrii organizației;
- formele de manifestare ale culturii organizaționale influențează semnificativ evoluția și performanțele organizației [Ibidem].

În procesul de analiză a culturii organizaționale este important să se determine în ce măsură aceasta facilitează sau reține eficiența și eficacitatea la nivel individual, de grup, organizațional; în ce măsură cultura organizației este corelată cu viziunea, misiunea, obiectivele și strategiile stabilite prin politicile de viitor și în funcție de acestea se purcede la natura intervenției respective. După cele relatate înțelegem cât de importantă este cultura școlii ca o strategie de dezvoltare organizațională care devine iminentă în condițiile schimbărilor survenite în sistemul socioeducațional. Or, școala la fel este o organizație, dar nu una obișnuită. Așa cum menționa cercetorul român Em. Păun, organizația este definită ca „*un sistem de activități structurate în jurul unor finalități (scopuri, obiective) explicit formulate, care antrenează un număr mare de indivizi ce dețin statut și roluri bine delimitate în cadrul unei structuri diferențiate, cu funcții de conducere și coordonare a activităților*” [8, p. 39].

Am analizat definiții ale culturii organizaționale dar, apare necesitatea de a face trimitere și la *caracteristicile culturii organizaționale* pentru o înțelegere mai amplă:

- Cultura reprezintă un adevărat „mod de viață” pentru membrii organizației, care consideră adeseori influența sa ca fiind înțeleasă de la sine. Cultura unei organizații devine evidentă, în mod frecvent, numai atunci când este comparată cu cea din alte organizații sau atunci când este supusă schimbării;
- Deoarece cultura implică ipoteze, valori și credințe de bază, ea tinde să fie destul de stabilă în timp. În plus, o dată ce o cultură este bine stabilită, ea poate persista în ciuda fluctuației personalului, asigurând o continuitate socială;
- Conținutul unei culturi poate implica factori interni dar și externi organizației. Intern, o cultură poate sprijini inovația, asumarea de riscuri sau secretul informației. Extern, o cultură poate sprijini lozinca „Beneficiarul înainte de toate” sau comportamentul lipsit de etică față de concurenți;
- Cultura poate avea un impact foarte mare asupra performanței organizaționale și a satisfacției membrilor săi. Cultura organizațională nu este altceva decât încercarea întreprinderilor de a se adapta prin diversificare, prin formarea unor caracteristici culturale proprii nu atât pentru a evidenția specificul său și a se opune altor întreprinderi, cât pentru a rezista concurenței și a evolua pozitiv.

Or, cultura organizațională este ceva *ce organizația are* (deține), implicând posibilitatea de a manipula acel ceva, de a-l schimba după dorință, de a-l „potrivi” cu o strategie și de a-l utiliza ca pe un instrument de management (Fombrun, 1996) [6, p. 211].

Așa după cum am putut sesiza fiecare organizație are o cultură – propriul set de crezuri, idealuri, valori și norme de conduită ce se reflectă în structurile, sistemele sale și în modul de abordare a elaborării strategiei. Observăm că, cultura organizațională derivă din trecutul și prezentul acesteia, din persoanele care activează în prezent în firmă/organizație, din tehnologie și resurse fizice, precum și din scopurile, obiectivele și valorile celor care lucrează în firmă. În cele ce urmează vom menționa că, cu privire la



cultura organizațională sunt importante trei aspecte de analizat: *direcția, distribuția și puterea culturii*.

Cu privire la *direcție* menționăm că se referă la gradul până la care cultura unei firme ajută la atingerea obiectivelor acesteia. Cu referire la *distribuție* facem trimitere la gradul de răspândire a elementelor culturii firmei/organizației în rândul membrilor acesteia. Iar *puterea* se referă la gradul de acceptabilitate al culturii în rândul membrilor unei firme. Nu putem să nu menționăm că cultura unei organizații poate avea un impact pozitiv asupra eficienței, atunci când ajută la îndeplinirea obiectivelor acesteia, când este larg răspândită în cadrul membrilor săi și când este acceptată de aceștia, și totodată, cultura organizațională poate avea un impact negativ asupra eficienței, atunci când nu influențează pozitiv realizarea obiectivelor firmei. În acest caz înțelegem cât de important este cultura organizațională.

Un rol important în viziunea noastră sunt *funcțiile* pe care le îndeplinește cultura organizațională în cadrul unei organizații. Se cere să punctăm că de modul în care ele sunt realizate depind într-o mare măsură funcționalitatea și performanțele organizației respective. Astfel funcțiile culturii organizaționale sunt:

1. *Cultura organizațională contribuie la dezvoltarea relațiilor firmei cu deținătorii de interese ai acesteia (stakeholderii)*. De înțelegerea mesajelor formale și mai ales a celor informale transmise de organizația respectivă, de maniera în care percep că li se acordă atenția cuvenită și vor putea să-și atingă propriile obiective prin colaborare cu organizația, stakeholderii vor fi sau nu interesați în consolidarea relațiilor cu organizația respectivă.

2. *Cultura organizațională modelează identitatea angajatului și cea de grup*. Angajatul intră în contact prima dată cu cultura organizațională a firmei prin intermediul procedurilor de recrutare, selecție, angajare și integrare. Pentru a fi acceptat, angajatul va trebui să-și adapteze anumite comportamente astfel încât să se integreze cât mai rapid în grupul în care dorește să-și desfășoare activitatea. De altfel, prin procedurile parcurse angajatorii încearcă să descopere în ce măsură abilitățile, cunoștințele și experiențele individului se pot dovedi benefice pentru firmă și dacă acesta se „potrivește” culturii organizaționale a firmei. La rândul său, cultura organizațională poate suferi transformări prin preluarea unor influențe manifestate intens la nivelul unui anumit grup, a unei subculturi, care treptat încep să-și facă simțite apariția și la nivelul celorlalte subculturi existente.

3. *Cultura organizațională influențează comportamentul membrilor unei organizații*. Angajații organizației modelează și sunt modelați de cultura organizațională. În firmele cu o cultură organizațională puternică angajații știu ce se așteaptă de la ei și care sunt tipurile de decizii și modalitățile de acțiune acceptate. Ca urmare, ei vor avea o viteză rapidă de acțiune în realizarea obiectivelor stabilite.

4. *Cultura organizațională asigură sentimentul de apartenență la o colectivitate specifică*. Există organizații în care pentru a se grăbi procesul de integrare a angajatului în cultura organizațională, au fost dezvoltate o serie de proceduri specifice ce presupun pregătirea/perfecționarea în cultura organizațională a firmei. Pe măsura trecerii timpului, angajații își dezvoltă o serie de legături profesionale și personale în interiorul organizației și treptat, ei ajung să considere organizația ca o a doua casă.



5. *Cultura organizațională oferă protecție membrilor săi.* Cultura organizațională asigură un sentiment de stabilitate și siguranță angajaților săi, oferindu-le un cadru familiar în care să-și manifeste personalitatea. Cultura organizațională preia presiunile din mediul exterior, le prelucrează în mod subtil și le transmite angajaților organizației, conferind protecție, dar și posibilități de acțiune în condiții de confort și siguranță.

6. *Cultura organizațională realizează interfața dintre cultura națională și cea individuală.* Fiecare individ are un sistem propriu de cunoștințe, valori, simboluri, atitudini și comportamente care îi definesc personalitatea și care îi determină deciziile și acțiunile în relația cu ceilalți indivizi. În cadrul unei organizații angajații învață să-și modeleze cultura individuală conform unor standarde care să fie acceptate și de către ceilalți din jurul lor. Astfel, ei adaptează elementele culturii naționale la specificul activității desfășurate, cultura organizațională apărând astfel la interfața dintre elementele culturale individuale și cele predominante la nivel național [7, p. 85].

Un pic mai sus, în cadrul studiului am menționat că școala este și ea o organizație. Dar este important să punctăm că ea se aseamănă cu unele organizații dar și se deosebește de acestea. Specificul școlii ca organizație în viziunea autoarei Paloma Petrescu este „o organizație care a făcut din învățarea prin experiență cea mai importantă trăsătură a culturii sale (...) ea încurajează noi moduri de gândire, în cadrul cărora se declanșează viziunea colectivă în atingerea scopului, în timp ce fiecare învață neîncetat cum să învețe împreună” (Petrescu & Șirinian, 2002, p. 154). Or, școala se apropie de celelalte organizații tocmai prin caracteristica de organizație care învață. Există un aspect major prin care se diferențiază: *școala produce învățare*. Continuăm cercetarea cu opinia exprimată de Em. Păun (1999) care la fel afirmă că „școala este o organizație care învață și produce învățare” (learning organization) [8, p. 75].

Din această ipostază de organizație care învață și produce învățare, autorul desprinde o serie de caracteristici ce particularizează specificul școlii ca organizație. Prima și cea mai importantă dintre ele este desfășurarea a două activități de bază, distincte și interdependente în același timp: *activitatea cu specific managerial și administrativ*, unde se regăsesc elemente de natură birocratică și organizațională și *activitatea pedagogico-educatională*, cu reglementări fundamentale pedagogice. Prezența în mai mare măsură a informalului și a manifestărilor expresive conturează o altă caracteristică a culturii școlare. Acest fapt se datorează culturii grupului de elevi, dar și creativității și imaginației care sunt cerute în activitatea și comportamentele cadrelor didactice din școală [8, p. 53].

Tipurile de membri constituie o altă trăsătură care diferențiază școala de alte organizații. Astfel, acest aspect are implicații în domeniul culturii organizaționale a unei instituții școlare. Pe plan organizațional întâlnim director, directori adjuncți, șefi de catedră, membri ai organismelor de conducere ale școlii – având dublă calitate: profesor și manager. Adăugăm aici și personalul administrativ. În plan pedagogic, întâlnim categoriile cadre didactice și elevii. Un alt aspect demn de menționat este cel care plasează statutul profesorului, ca membru al organizației școlare, la limita dintre organizațional și pedagogic. Autorul Em. Păun apreciază că „în exercitarea rolului său, profesorul trebuie să echilibreze cele două planuri, cu accent pe pedagogic” [Ibidem, p. 86]. Și dacă profesorul este văzut ca membru permanent al organizației școlare,



extragem de aici ideea conform căreia membrii acestui tip de organizație sunt împărțiți în două categorii: permanenți (profesorii, staff-ul managerial și administrative); temporar, și anume elevii, considerați membri pasageri.

Este important să menționăm că definitorii școlii ca organizație îi sunt următoarele aspecte:

- centrarea pe elev și pe activitatea acestuia;
- centrarea pe observarea globală;
- orientarea către interesul care dirijează conducta elevului;
- interesul pentru viața socială a elevilor;
- tatonarea experimentală a raportului individ-mediu [1, p. 29].

În viziunea autorului D. Patrașcu, conceperea *culturii școlii* ca o strategie de dezvoltare organizațională implică luarea în considerare a ansamblului de factori și a formelor de culturi care influențează acest proces: cultura națională, cadrul de politică educațională (reglementări legislative, autonomia școlară, descentralizarea/centralizare, utilizarea resurselor umane și nonumane), cultura comunitară, cultura profesională, cultura managerială, cultura individuală. În determinarea identității culturale proprii, „organizația primește o serie de influențe din diferite direcții: cultura națională, lideri, angajați etc.” [7, p. 81]. Dealtfel, caracterul specific al școlii ca organizație are reverberații în domeniul culturii școlare, referindu-ne aici la diversitatea de culturi și subculturi ce se regăsesc în grade diferite de convergență. Acest aspect se poate constitui într-o sursă de progres, de dezvoltare a școlii, atât timp cât cultura ei este o cultură deschisă, adaptativă, flexibilă. Tot cercetătorul român Em. Păun face trimitere și la subculturile din interiorul organizației școlare. În viziunea sa, acestea (subculturile n.a.) vor constitui una din sursele de progres și de „sănătate” a acesteia. Aceste subculturi au o anumită autonomie una în raport cu alta, gradul de dependență a fiecăreia față de reglementările organizaționale fiind diferit. Divergențele care apar între ele, atunci când se păstrează limitele admise, sunt normale, au valori pozitive, deoarece conduc la schimbări în bine în drumul către progresul necesar din instituția școlară. Prin urmare autorul menționează trei subcategorii în cadrul culturii școlii și anume: *subcultura managerială, a cadrelor didactice și cea a elevilor* [8, p. 97].

Dintre toate acestea, *cultura managerială* este cel mai puțin vizibilă, conținuturile și trăsăturile sale nefiind încă bine definite. Acest lucru se datorează imaginii directorului – conturate de-a lungul timpului, care este văzut „unul printre ceilalți nu un superior al profesorilor” [Ibidem, p 98], iar funcția de director era mai degrabă una de execuție decât de conducere. Adăugăm aici fenomenul de centralizare, adevăratele funcții de conducere fiind în vârful piramidei.

Autoarele L. Cotos și V. Cojocaru în lucrarea „*Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale în instituțiile preșcolare*” menționează că, cultura managerială cuprinde și aspecte precum:

- cunoștințe manageriale generale și specifice educației;
- cunoștințe pedagogice, psihologice, sociologice, filosofice, logice, etice, deontologice, juridice, economice, axiologice, informatice, tehnologice referitoare la conceperea – realizarea conducerii eficiente a educației la nivelul organizației, al grupelor de copii, al situațiilor educaționale;



- capacități intelectuale, deprinderi, abilități, competențe operaționale de aplicare a acestor cunoștințe în situații educaționale concrete în proiecte strategice și programe, în organizarea proceselor și relațiilor, în alegerea și utilizarea metodelor manageriale, în coordonarea și îndrumarea acțiunilor și participanților, în asigurarea condițiilor de comunicare și circulație a informațiilor de participare în management în promovarea și realizarea orientării spre succes, calitate;
- perfecționarea personalității, a stilului managerial, în trecerea de la empirism la raționalitate și creativitate managerială, promovarea cercetării ameliorative în domeniu, autoperfecționarea [3, p. 288].

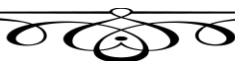
Cercetătorul și întemeietorul culturii organizaționale E. Schein, menționează: „unicul lucru pe care-l fac directorii și care contează cu adevărat este crearea și administrarea culturii” [Apud 9, p. 35]. Cultura trebuie să acționeze asupra credinței și atitudinii oamenilor pentru a-i face conștienți să comunice deschis și să împărtășească cunoștințele și viziunea organizației.

Vom continua prin a face trimitere la opinia exprimată de cercetătoarele V. Cojocaru și N. Sacaliuc, ce indică că pentru manager pe prim-plan trebuie să se găsească interesele generale ale societății, ale instituției și anume: realizarea planului de activitate, organizarea mai bună a muncii, creșterea eficienței manageriale a activității unității și a productivității muncii, unirea unui colectiv puternic. Iar relațiile cu oamenii presupun: vocabular, ținută, stil de muncă corespunzător și depind de educație și de nivelul de cultură al managerului [2, p. 61].

Cu privire la *cultura cadrelor didactice* putem spune că este cea mai nuanțată, dacă ne gândim la subsegmentele acesteia, care uneori pot fi concurențiale, conflictuale, divergente. Criteriile care stau la baza construcției acestor subculturi sunt diversificate: vârstă (cultura tinerilor și cea a vârstnicilor), sex (cultura feminină și cea masculină), vechime (cultura noilor veniți și cea a profesorilor cu vechime), statut profesional (cultura profesorilor și cea a învățătorilor) etc.

În ceea ce privește *cultura elevilor* menționăm că aceasta reprezintă „un univers de valori, norme, sensuri și semnificații, explicite sau implicite, care se constituie esențialmente la nivelul interacțiunilor dintre elevi” (Păun, 1999, p. 103). Bineînțeles, această cultură primește influențe și din relațiile elevilor cu profesorii și conducerea școlii, precum și din mediul extrașcolar. Deși are caracter predominant informal și implicit, în cultura elevilor se observă și o parte formalizată, unde regăsim normele de tip instituțional ce reglează activitatea elevilor în școală.

Cele trei tipuri de culturi amintite mai sus sunt interdependente, chiar dacă fiecare are părțile sale distincte. Existența lor este condiționată una de cealaltă, neavând sens decât una în raport cu celelalte. Astfel, Em. Păun subliniază importanța cunoașterii culturii organizaționale, asociind-o cu ideea că „progresul organizațiilor nu este asigurat doar de schimbări structurale și tehnologice, ci și de investiția afectivă a resursei umane, de modul în care ea se implică activ în viața organizațională, accesând și acceptând valorile schimbării, integrându-le în organizație. Schimbarea trece deci prin oameni, prin resursele umane ale organizației, prin capacitatea lor de a „învăța” schimbarea, de a se perfecționa” [8, p. 43].



Din tot ce s-a relatat până acum observăm că ceea ce caracterizează un sistem social, sunt de fapt valorile, care exprimă unitatea grupului. Iar pentru a realiza o integritate socială în cadrul organizației este necesar un nou principiu de conducere - *conducerea prin valori*. Ținând cont că valorile reflectă orientările generale ale unei culturi și corespund unor modele de a fi, de a gândi, de a se reprezenta, de a se motiva și de a acționa. Ele asigurând de fapt integritatea internă a organizației și adaptarea sa la mediul extern [10].

Înțelegem că, învățământul are un rol major în dezvoltarea resurselor umane, fiind prezent în toate proiectele de dezvoltare, ca unul dintre vectorii esențiali. El reprezintă unul dintre instrumentele importante prin care societățile stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. De aceea, putem vorbi despre o dimensiune educativă a dezvoltării sociale. Dacă privim școala ca ax esențial al dimensiunii umane a dezvoltării sociale, înțelegem așadar că ea este cea care mobilizează energiile umane ale unei societăți. Pentru a putea face față noilor solicitări și presiunilor sociale, școala trebuie să își îmbunătățească activitatea și performanțele, să adopte schimbări mai ales în ceea ce privește calitatea vieții membrilor, principalii actori ai vieții organizaționale. Astfel, educația trebuie să se organizeze în jurul unor produse înalt culturale, care permit personalității să perceapă o serie de posibilități, să găsească o multitudine de căi de urmat, să facă din lume o prezență a propriei interiorizări.

În concluzie, cultura organizațională cuprinde atât aspectul spiritual al vieții organizaționale, cât și materiale. O cultură organizațională sănătoasă corelează pozitiv cu motivația superioară de învățarea elevilor și cu satisfacția profesională a cadrelor didactice. Ea reprezintă un sistem de simboluri, ritualuri, valori și norme de comportament, acceptate de membrii colectivului, care au aceeași opinie despre ceea ce reprezintă organizația, conștientizează care este rolul său economic și social, ce poziție ocupă față de concurenții săi, care sunt angajamentele față de clienți/beneficiari, standardele de calitate a producției etc. În cadrul grupului se creează un climat psihologic deosebit, caracteristic anume pentru această organizație, ceea ce o personifică, o face să difere de altele. În vederea apropiării sistemului educațional național de celelalte sisteme educaționale europene, cultura organizațională a școlii trebuie astfel construită încât să includă valori și principii comune, emergente întru formarea personalității de calitate. O personalitate cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare fiind deschisă pentru dialog intercultural atât în contextul valorilor naționale cât și a celor universale asumate.

Referințe bibliografice:

1. BEREZOVSKI, Robert. *Școala ca organizație*. Suport de curs. 68 p. Disponibil: https://www.academia.edu/26425318/%C5%9ECOALA_CA_ORGANIZA%C5%A2IE_DEZVOL_TARE_INSTITU%C8%9AIONAL%C4%82_Suport_de_curs_pentru_anul_I_ciclul_de_studii_M_aster_programul_de_studii_Management_educa%C5%A3ional [accesat 2024-03-01].
2. COJOCARU, Victoria și Nina SACALIUC. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 270 p. ISBN 978-9975-60-061-3.
3. COTOS, Ludmila și Victoria COJOCARU. *Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale în instituțiile preșcolare*. pp. 287-292. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3332/1/Cotos_Cultura_manageriala_cule_gere_conf_jubiliara_FSEPA.pdf [accesat 2024-03-14].
4. COMENDANT, Tatiana. *Destin cultural: Gleb Ceaicovschi-Mereșanu la 100 de ani*. pp. 40-41. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/40-41_24.pdf [accesat 2024-03-20].



5. CĂLIN, Iuliana. *Stilul de conducere a școlii din perspectiva eficienței educației*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021. 179 p. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2577/CALIN-Iuliana-TezaDoctor.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [accesat 2024-03-22].
6. GRESOI, Sorin Gabriel. *Cultura organizațională și rolul ei în managementul modern*. pp. 210-212. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/210-212_9.pdf [accesat 2024-03-18].
7. PATRAȘCU, Dumitru. Gestionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională. *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 4 (60), pp. 81-93.
8. PĂUN, Emil. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom. 1999. 176 p. ISBN 973-683-220-1
9. ZELENSCHI, Angela. *Cultura organizațională și rolul ei în managementul modern*. Teză de doctor în științe filosofice. Chișinău, 2004. 157 p.
10. <https://tribunainvatamantului.ro/omul-si-nevoia-de-cultura/> [accesat 2024-03-22].
11. <https://edict.ro/importanta-culturii-organizationale-la-nivelul-institutiei-scolare/> [accesat 2024-03-24].
12. https://www.academia.edu/30976165/Con%C5%A3inutul_caracteristicile_%C5%9Fi_rolurile_cu_lturii_organiza%C5%A3ionale [accesat 2024-03-24].

CZU 373.2

VALORIFICAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE LEVERAGING EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN EARLY EDUCATION

**Oxana CALARAȘANU, manager, grad didactic doi,
Instituția de Educație Timpurie nr. 54, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Această temă explorează colaborările dintre grădinițe și alte entități din comunitate, cum ar fi organizații non-guvernamentale, întreprinderi locale sau instituții culturale, în scopul îmbunătățirii experienței educaționale a copiilor de vârstă preșcolară. Se indică actele reglatorii de politici educaționale ce stau la baza parteneriatului educațional. Sunt enumerate beneficiile pentru copii și comunitate, precum și provocările și strategiile pentru implementarea și menținerea acestora.

Cuvinte-cheie: parteneriat, parteneriat educațional, partener, beneficii, colaborare

Abstract: This topic explores collaborations between kindergartens and other community entities, such as non-governmental organizations, local businesses, or cultural institutions, with the aim of improving the educational experience of preschool children. The educational policy regulatory acts that underpin the educational partnership are indicated. The benefits for children and the community are outlined, as well as the challenges and strategies for implementing and maintaining these collaborations.

Keywords: partnership, educational partnership, partner, benefits, collaboration

În condițiile impuse de societate, parteneriatul educațional tinde să devină un „concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative. În abordarea curriculară a educației se identifică nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității. Este vorba de o diversitate care presupune unicitatea fiecărei ființe umane și multiculturalitatea” [7, p. 12].

Copiii sunt unici, cu particularități diferite, determinate de caracteristicile lor subiective – individuale și de apartenența lor la un spațiu și o identitate socio-culturală. Fiecare este purtătorul unor particularități ce nu pot fi defecte sau anormalități, ci sunt caracteristici, răspunsuri personale la solicitările mediului. Unicitatea vine din ecuația subiectivă a fiecăruia, dar și din stilurile de învățare, ritmurile dezvoltării, trăsăturile personale, capacitățile, competențele și comportamentele fiecăruia. Amprenta culturală este importantă pentru că determină bogăția diversității la nivelul



grupului social. Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali.

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare și sub presiunea competiției din diverse domenii, părinții, educatorii, oamenii de afaceri, comunitățile locale și guvernele naționale colaborează pentru a îmbunătăți sistemele educaționale, ajutând astfel copiii să se dezvolte armonios. Un mijloc esențial pentru atingerea acestui obiectiv, existent de generații, este implicarea familiei în educație. Pentru ca societatea să formeze persoane instruite, este crucial ca familiile să se implice activ în îmbunătățirea procesului de învățare atât acasă, cât și la școală. Prin sprijinirea educației copiilor lor, familiile pot consolida învățarea acasă, pot contribui la succesul școlar al acestora, îi pot încuraja să participe la lecții și activități, și își pot dezvolta propriile abilități parentale.

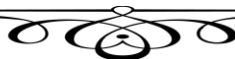
Datorită complexității și a gradului de dificultate al problemelor cu care se confruntă instituția educațională din Republica Moldova, cât și impactului inerent al educației școlare asupra întregului sistem social, soluționarea dificultăților prezente reclamă *colaborarea, cooperarea, parteneriatul* unor categorii extrem de largi, cum ar fi: întregul personal angajat în sistemul de învățământ, toate segmentele de copii cuprinși în instituția educațională, părinții și susținătorii legali ai preșcolariilor/elevilor, comitetele de părinți, organizațiile guvernamentale și non-guvernamentale, cu caracter central sau local, reprezentanții cultelor religioase, agenții economici și reprezentanții lumii economico-financiare, structurile de tip sindical, autoritățile centrale sau locale, instituțiile de sănătate publică etc.

„Începând cu anul 2000, fiecare instituție educațională promovează parteneriatele, care determină creșterea implicării parentale și al participării părinților la promovarea dezvoltării sociale, emoționale și a celei de tip școlar a copiilor” [3, p. 123].

„Parteneriatele instituțiilor educaționale-comunitate nu „produc” copii de succes. Mai degrabă activitățile de parteneriat care includ cadrele didactice, părinți și elevi, angajează, ghidează, energizează și motivează copiii, așa încât ei obțin singuri succesul.” Grupurile implicate în parteneriat investesc în școlarizarea copiilor, furnizându-le copiilor resursele și cadrele motivaționale pentru a alege strategii de succes. Cercetătorul român Cucuș Constantin menționează că „Schimburile sociale printr-o bună structurare a programelor, pot să producă capitalul uman și social, pe care-l dorim rezultat din parteneriatele instituțiilor educaționale cu familia, cu comunitatea” [2, p. 11].

L. Cuznețov consideră „părinții sprijină mai mult un program școlar în care sunt parteneri în luarea deciziilor. Interesul părintelui și sprijinul său față de școală și conducerea acestuia permit tinerilor să le fie mai ușor să relaționeze și să se identifice cu scopurile, valorile și personalul școlii, o motivație puternică pentru a se îndrepta către educație. În același timp, implicarea parentală garantează faptul ca valorile și interesele lor culturale sunt respectate” [6, p. 4].

Realitatea de zi cu zi a familiei este diferită azi de cea a generațiilor anterioare. Părinții și copiii își petrec mult mai puțin timp împreună și aproape toți adulții se confruntă cu o permanentă dorință de a echilibra cererile vieții de familie, cu cele ale slujbei într-o vreme în care părinții se află sub presiuni fantastice, care îi fac mai puțin



capabili să participe la viața copiilor lor, există o nevoie și mai mare de a se implica, mai ales, în educație.

Instituțiile educaționale trebuie să răspundă nevoilor părinților și să le ofere acestora sprijinul necesar pentru ca ei să se poată implica în procesul de învățare al copiilor. În același timp, părinții trebuie să încetinească ritmul vieții cotidiene, acordând mai multă importanță deținerii de către urmașii lor a unei bune educații. E util ca ei să servească drept model pentru copiii lor. Cercetările confirmă că, „indiferent de mediul economic sau cultural al familiei, când părinții sunt parteneri în educația copiilor lor, rezultatele determină performanța elevilor, o mai bună frecvență a școlii, reducerea ratei de abandon școlar și scăderea fenomenului delincvenței” [6, p. 31]. Termenul „parteneriat” este preluat din literatura științifică engleză (partnership), desemnând relațiile stabilite între asociații din instituții diferite.

Partenerii instituțiilor preșcolare sunt instituțiile care pot contribui la misiunea ei educativă. Așadar, parteneriatul reprezintă un proces de colaborare între două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune.

Scopul parteneriatului educațional grădiniță-familie este cunoașterea reciprocă a punctelor de vedere, a opțiunilor partenerilor prin identificarea nevoilor grădiniței și ale copiilor, dar și implicarea comună în satisfacerea acestor nevoi” [8].

Acte reglatorii ce stau la baza justificării parteneriatului educațional în Instituțiile de Educație Timpurie:

- *Codul educației al Republicii Moldova* [3]

În Capitolul II. Drepturi și obligații, *Articolul 138. Drepturile și obligațiile părinților sau altor reprezentanți legali ai copiilor și elevilor* sunt descrise următoarele:

- 1) Părinții sau alți reprezentanți legali ai copiilor și elevilor au dreptul ...
- 2) Părinții sau alți reprezentanți legali ai copiilor și elevilor au următoarele obligații ...
- 3) Părinții sau alți reprezentanți legali ai copiilor care nu manifestă responsabilitate și nu asigură educarea și instruirea copilului sunt pasibili de răspundere în conformitate cu legislația în vigoare.

- *Codul de etică a cadrului didactic*

Norme de conduită în relațiile cu părinții/ alți reprezentanți legali ai copiilor. În relația cu părinții/ alți reprezentanți legali ai copiilor, cadrele de conducere, cadrele didactice și cadrele didactice auxiliare respectă și aplică următoarele norme de conduită:

- 1) Creșterea calității învățământului prin:
 - a) acordarea de consultanță părinților/ altor reprezentanți legali în educarea copiilor și susținerea rolului parental;
 - b) stabilirea unei relații de încredere mutuală, a unei comunicări deschise și accesibile;
 - c) disponibilitatea pentru rezolvarea problemelor educative enunțate de către părinți/ alți reprezentanți legali ai copiilor;
 - d) informarea părinților/ altor reprezentanți legali despre toate aspectele activității elevilor prin furnizarea explicațiilor necesare înțelegerii și aprecierii conținutului serviciilor educative.



- *Codul Familiei* [4, p. 31]
- *Articolul 60. Drepturile și obligațiile părinților privind educația și instruirea copiilor*
- *Articolul 62. Exercițarea drepturilor părinților*
- *Regulamentul-tip al Instituției de Educație Timpurie*

În domeniul parteneriatului cu familia și educației parentale instituția are următoarele atribuții specifice:

- 1) informează familia asupra politicilor educaționale ale instituției, scopului și obiectivelor programului educativ la care participă copilul, precum și despre progresul înregistrat de către acesta;
- 2) încurajează familia să se antreneze în activitățile educaționale cu copiii și în viața instituției;
- 3) implică familia în procesul de luare a deciziilor referitoare la planificarea, organizarea, implementarea și evaluarea oricăror practici pozitive;
- 4) organizează împreună cu familia activități extracurriculare pentru copii;
- 5) creează parteneriate între familii;
- 6) studiază/determină necesitățile de informare și instruire a părinților în domeniul creșterii și educației copilului mic;
- 7) elaborează și implementează programe de informare, educare și dezvoltare a practicilor educative în familie și contribuie la dezvoltarea competențelor și responsabilităților parentale.

- *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din Instituțiile de educație timpurie la Domeniul F. „Parteneriatul cu familia”*

Domeniul „Parteneriatului cu familia” vizează competențele de comunicare și cooperare ale cadrului didactic cu familia copilului, considerat primul educator al copilului. Acest domeniu reflectă necesitatea construirii de către cadrul didactic, prin diferite modalități, a unui parteneriat durabil și eficient.

- Standard F.1.: Cunoașterea nevoilor și intereselor părinților privind dezvoltarea copilului, a contextului socio-cultural al familiei.
- Standard F.2.: Informarea permanentă a părinților privind progresele și problemele copilului în dezvoltare.
- Standard F.3.: Colaborarea cu părinții în luarea de decizii privind dezvoltarea copilului.
- Standard F.4.: Stimularea participării părinților la activitățile programului educațional.

- *Politica de protecție a copiilor (PPC)*

Politica de Protecție a Copilului [10] se referă la toți angajații, voluntarii și oaspeții Instituției, precum și la persoanele care prestează temporar servicii și intră în contact cu copiii (șoferi de autobuz, personalul de la cantină, asistenți la orele deschise, părinți, formatori, parteneri, donatori, reprezentanți mass-media etc.).

Copiii, părinții și reprezentanții legali sunt informați cu privire la sarcinile și responsabilitățile Instituției privind protecția copilului în conformitate cu procedurile în vigoare. Instituția elaborează și distribuie o versiune prescurtată a PPC, adaptată pe înțelesul copiilor, care include elementele esențiale pe care trebuie să le cunoască copiii și părinții acestora. Părinții semnează un acord informat pentru înțelegerea și



respectarea PPC. La cerere, părinții pot obține un exemplar complet al Politicii de Protecție a Copilului valabile în cadrul Instituției. Persoanele care asistă la lecții/activități în instituția de învățământ sunt informați referitor la Politica Instituției de Protecție a Copilului și semnează un acord informat.

Termenul parteneriat este definit ca asocierea a doi sau mai mulți parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun [13, p. 78].

Cuvântul *parteneriat* presupune existența a doi sau mai mulți parteneri care împreună încearcă să rezolve o problemă, sarcină prin acțiuni comune sau asocierea a doi sau a mai mulți parteneri.

Parteneriatul este o relație de muncă caracterizată de un consens împărtășit, respect reciproc și de dorința de a negocia [12, p. 11].

Termenul *parteneriat* în literatura de specialitate este utilizat adesea intersanjabil cu alți termeni și sintagme precum: colaborare, coordonare, integrare a serviciilor, rețea de servicii, activitate comună între organizații [8, p. 104].

Avantajele colaborării eficiente dintre instituțiile de învățământ și familie. Colaborarea strânsă între instituțiile de învățământ și familie aduce numeroase avantaje pentru dezvoltarea academică și personală a copiilor/elevilor:

- *Suport mai mare pentru învățare:* Părinții și familia sunt primii educați și susținători naturali ai copiilor. Prin intermediul parteneriatului, ei pot fi implicați activ în procesul de învățare, oferind sprijin suplimentar și încurajare acasă, ceea ce contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare ale copiilor/elevilor;
- *Comunicare deschisă și eficientă:* Prin intermediul parteneriatului, se creează un canal de comunicare eficient între instituție și familie. Părinții pot fi informați cu privire la progresele copiilor/elevilor, activități școlare și orice problemă sau preocupare, facilitând astfel o colaborare constructivă;
- *Stabilirea unui climat pozitiv:* Colaborarea dintre instituția de învățământ și familie contribuie la crearea unui climat pozitiv. Implicarea părinților în evenimente educaționale și activități extracurriculare creează un mediu de învățare mai cald și prietenos pentru copii;
- *Îmbunătățirea comportamentului copiilor:* Atunci când părinții și cadrele didactice lucrează împreună pentru a stabili așteptări clare de comportament și reguli consistente, copiii beneficiază de un cadru coerent care contribuie la îmbunătățirea comportamentului școlar și social;
- *Personalizarea educației:* Cunoscând mai bine nevoile individuale ale elevilor, părinții și cadrele didactice pot colabora pentru a personaliza procesul de învățare. Aceasta poate implica adaptarea abordărilor de predare, oferirea de resurse suplimentare sau identificarea și gestionarea mai eficientă a dificultăților de învățare;
- *Implicare în activități școlare și extracurriculare:* Parteneriatul încurajează implicarea părinților în activitățile școlare și extracurriculare ale copiilor lor. Această implicare sprijină dezvoltarea unor abilități sociale, construirea unor relații sănătoase și contribuie la formarea unei comunități școlare coezive;



- *Sprrijin în luarea deciziilor educaționale:* Părinții, având o cunoaștere profundă a copiilor lor, pot aduce o perspectivă valoroasă în procesul de luare a deciziilor educaționale. Prin colaborarea activă, se poate crea un parteneriat care să implice părinții în deciziile referitoare la alegerea cursurilor, orientarea școlară și alte aspecte relevante pentru parcursul academic al copiilor/elevilor;
- *Dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor:* Interacțiunile dintre școală și familie pot contribui la dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor/elevilor. Participarea părinților la activități școlare și proiecte comunitare îi expune pe copiii/elevii la modele de comportament pozitive și le oferă oportunități de a-și dezvolta abilitățile sociale și civice;
- *Suștinerea copiilor cu dificultăți de învățare:* Prin comunicarea deschisă și colaborarea strânsă, părinții și cadrele didactice pot identifica mai ușor și pot interveni în timp util în cazul copiilor cu dificultăți de învățare. O abordare cooperativă poate facilita implementarea unor strategii personalizate pentru sprijinirea succesului academic al acestora;
- *Climat emoțional pozitiv în familie:* Colaborarea școală-familie nu aduce beneficii doar la nivel academic, ci poate contribui și la stabilirea unui climat emoțional pozitiv în familie. Copiii/elevii care simt susținerea atât a școlii, cât și a familiei, au tendința de a dezvolta o atitudine pozitivă față de învățare și față de ei înșiși;
- *Construirea rezilienței la copiii/elevii:* Prin implicarea părinților în procesul educațional, se poate construi reziliență și abilități de gestionare a stresului la copiii/elevii. Colaborarea în rezolvarea provocărilor școlare și personale contribuie la dezvoltarea unei mentalități pozitive și a abilităților de rezolvare a problemelor;
- *Creșterea gradului de satisfacție școlară:* Copiii/elevii ale căror familii sunt implicate activ în viața școlară au tendința de a avea un nivel mai mare de satisfacție școlară. Sentimentul că sunt sprijiniți și încurajați de părinți și cadrele didactice poate influența pozitiv atitudinea lor față de școală și învățare.

Prin urmare, parteneriatele solide între școală și familie contribuie la un mediu educațional mai eficient și la dezvoltarea holistică a copiilor, parteneriatele solide dintre instituțiile de învățământ și familie aduc numeroase avantaje care se reflectă în succesul academic și dezvoltarea generală a copiilor. Aceste beneficii nu sunt doar individuale, ci contribuie și la crearea unei comunități școlare coezive și susținătoare.

Referințe bibliografice:

1. BERGE, A. *Profesiunea de părinte*. București: EDP, 2003. 192 p.
2. CIOFU, C. *Interacțiunea părinți-copii*. București: Medicală Amaltea, 2008. 123 p. ISBN 978-606-28-0143-6.
3. *Codul educației al Republicii Moldova*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2024-04-12].
4. Codul familiei al Republicii Moldova. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2001, nr. 47-48/210.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. 230 p. ISBN 978-606-28-032-2331-0.
6. CUZNEȚOV, L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*. Chișinău: s.n., 2018. 323 p. ISBN 978-9975-3232-7-7.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Relația școală-comunitate pentru calitatea în educație*. Chișinău, 2010. 199 p. ISBN 978-9975-46-073-6.



8. HORVATH, E. Colaborare grădiniță-familie, condiție de bază în realizarea eficientă a educației copilului. In: G. HAGĂU; D. ONOFREI și M. PĂDURE. *Educație și formare: perspective actuale*. Cluj-Napoca: Argonaut Limes, 2016, pp. 177-179.
9. MÎSLIȚCHI, V. *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală*. Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 250 p. ISBN 978-9975-3040-7-8.
10. *Politica de protecție a copiilor*. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf [accesat 2024-04-08].
11. *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din Instituțiile de Educație Timpurie*. Disponibil: https://www.academia.edu/10242824/STANDARDE_PROFESIONALE_NA%C5%A2IIONALE [accesat 2024-04-02].
12. VRÂNCEANU, M. Parteneriat educațional. In: *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate*. Ghid pentru educatori. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010, pp.186-213. ISBN 978-9975-3040-7-8.
13. VRASMAȘ, E. Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional. *Didactica Pro*. 2008, nr.2 (48), pp.18-20. ISSN 1857-4610.

CZU 811.111(072.3):37.018.26

VALORIFICAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVI LEVERAGING EDUCATIONAL PARTNERSHIPS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ENGLISH COMMUNICATION SKILLS

**Mariana DUBINSCAIA, profesoară de limba engleză, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova**

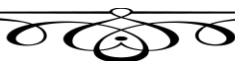
Rezumat: În acest articol se vorbește despre valorificarea parteneriatului educațional în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevi care implică colaborarea eficientă între școală, familie și comunitate. Această colaborare facilitează crearea unui mediu educațional stimulant, în care elevii sunt expuși constant la activități interactive și practice. Se prezintă exemple din propria experiență profesională de implicare a partenerilor educaționali în procesul de învățare a limbii engleze. De asemenea, este argumentat că parteneriatul permite organizarea de proiecte și evenimente care îmbunătățesc abilitățile de comunicare. Astfel, elevii dobândesc competențe esențiale pentru integrarea lor în contextul globalizat al lumii de astăzi.

Cuvinte-cheie: parteneriat, proiect educațional, colaborare, competențe de comunicare în limba engleză

Abstract: This article discusses leveraging educational partnerships to develop students' English communication skills through effective collaboration between schools, families, and communities. This collaboration facilitates the creation of a stimulating educational environment in which students are constantly exposed to interactive and practical activities. Examples from the author's professional experience are provided, demonstrating the involvement of educational partners in the English learning process. Additionally, it is argued that such partnerships enable the organization of projects and events that enhance communication skills. As a result, students acquire essential competencies for integrating into today's globalized world.

Keywords: partnership, educational project, collaboration, English communication skills

În condițiile impuse de societate, parteneriatul educațional tinde să devină un „concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative. În abordarea curriculară a educației se identifică nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității. Este vorba de o diversitate care presupune unicitatea fiecărei ființe umane și multiculturalitatea” [5, p. 12].



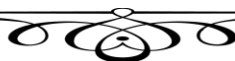
Cercetările pe scara largă întreprinse de Joyce Epstein în rândul părinților, cadrelor didactice și ale elevilor asupra opiniilor și acțiunilor lor legate de educație au oferit materiale pentru dezvoltarea modelului teoretic a ceea ce numește „parteneriatele instituție educațională-comunitate” [3, p. 78].

Termenul este folosit pentru a sublinia faptul că instituțiile educaționale, familiile și comunitățile împart responsabilitățile ce vizează copiii, prin suprapunerea sferelor de influență. Ele pot fi separate, în cazul în care instituțiile respective își alocă foarte puțin în ceea ce privește resursele, scopurile sau responsabilitățile sau se pot suprapune, creînd un „spațiu” pentru activitățile de parteneriat.

Cucoș C. clasifică diferitele tipuri de parteneriat educational [4]:

- *în funcție de domeniul de colaborare:*
 - parteneriate în vederea finanțării derulării unor proiecte;
 - parteneriate de realizarea a unor proiecte comune de dezvoltare instituțională;
 - parteneriate de dezvoltare a unor proiecte comune didactice;
 - parteneriate ce vizează contracte de cercetare;
 - parteneriate ce au ca scop activitățile de formare profesională;
 - parteneriate în vederea organizării de manifestări științifice și publicarea produselor;
 - parteneriate de inițiere, derulare, evaluare a unor programe internaționale.
- *în funcție de scopul și obiectivele urmărite:*
 - parteneriate de reprezentare: federații, uniuni, consilii, alianțe, coaliții;
 - parteneriate operaționale cu proiecte concrete ca motiv al asocierii.
- *în funcție de durata de desfășurare:*
 - parteneriate pe termen scurt;
 - parteneriate pe termen mediu;
 - parteneriate pe termen lung.
- *în funcție de forma de finanțare:*
 - parteneriate cu finanțare integrală;
 - parteneriate cu finanțare parțială;
 - parteneriate fără finanțare;
 - parteneriate cu autofinanțare.
- *în funcție de tipul de unitate:*
 - unitate de învățământ; agent economic;
 - instituții și organisme guvernamentale centrale/locale;
 - instituții nonguvernamentale.

Conform *Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase elevului*, administrația instituției de învățământ antrenează/atrage comunitatea (agenți economici, servicii publice, ONG-uri, voluntari etc.) la îmbunătățirea condițiilor de învățare, odihnă și petrecere a timpului liber pentru copii. Potrivit Standardelor, în cadrul instituției de învățământ funcționează structuri asociative ale părinților (consiliu sau altă formă), alese în mod democratic și autoorganizate (cu lideri aleși, întâlniri regulate, planuri proprii de acțiune), care participă la luarea deciziilor cu privire la toate problemele ce vizează educația copiilor. Structurile asociative ale părinților și elevilor (consilii sau alte structuri), precum și



instituțiile partenere din comunitate participă la elaborarea documentelor programatice (proiect de dezvoltare, plan de activitate etc.) ale școlii. Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, motivează implicarea părinților și a membrilor comunității, dezvoltând parteneriate, menite să sporească calitatea educației la nivel de clasă sau instituție, antrenează structurile asociative ale copiilor/elevilor și ale părinților și instituțiile partenere din comunitate la elaborarea proiectelor educaționale, în scopul consolidării coeziunii între toți actorii educaționali din instituție [6].

Tabelul 1. Extras din Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase elevului

<i>Standard 1.2. Instituție de învățământ dezvoltă parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil</i>	
Management	1.2.1. administrația instituției de învățământ colaborează cu părinții elevilor, sau, după caz, cutudurii sau reprezentanții lor legale, cu Autoritatea Publică Locală și cu celelalte instituții cu atribuții ilegale în acest sens, în aplicarea procedurilor legale de organizare instituțională și de intervenție a lucrărilor instituțiilor. de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului.
	1.2.2. Administrația instituției de învățământ informează personalul, elevii, părinții sau, după caz, tudorii sau reprezentanții legale asupra procedurii legale de organizare este soluțională și de intervenție a lucrătorilor instituției de învățământ în cazurile de abuz, neclisare, exploatare, trafic al copilului.
Capacitate instituțională	1.2.3. Instituție de învățământ dispune de personal format pentru aplicarea procedurilor legale de organizare instituțională și de intervenție lucrătorilor o instituției de învățământ în cazurile de apus, neglijare, exploatare, traficul copiilor lor copilului.
	1.2.4. Instituția de învățământ folosește, în funcție de nevoi, resurse existente în comunitate cum ar fi servicii de sprijin familial, asistenți paternali profesioniști pentru asigurarea protecției integrității fizice și psihice a copil.
Curriculum	1.2.5. Cadrele didactice realizări activități de prevenire și combaterea violenței în școală în rândurile elevilor, a relației elev elev cadru didactic, personalul auxiliar.
	1.2.6. Cadrele didactice colaborează cu părinții elevilor, sau, după caz, cutudurii reprezentanții ilegali, cu autoritate publică locală și cu celelalte instituții cu atribuții egale în acest sens în activitățile de Prevenire și combaterea violenței în școală.
	1.2.7. copiii au acces la serviciile de sprijin pentru asigurarea dezvoltării fizice, mentale și emoționale cum ar fi: cerere de resurse, servicii de consiliere școlară și de integrare în viața socială în, serviciul psihologic școlar, serviciul de supraveghere și menținerea sănătății.
	1.2.8. Personalul unei instituții de învățământ, elevii și, după caz, părinții, tutorii reprezentanții legali, autoritatea publică locală și celelalte instituții cu atribuții legale în acest sens sunt implicați sistematic în campaniile de prevenire a comportamentelor dăunătoare sănătății cum ar fi campaniile anti tabac, antidrog alcool etc.

Actualmente, cunoașterea și utilizarea limbii engleze devine o necesitate acută pentru comunicarea eficientă la nivel european și mondial, prin mobilitatea exprimării, înțelegerea reciprocă și o bună cooperare interumană. Studiarea limbii engleze contribuie la formarea vocațională a elevilor, prin explorarea diferitor domenii din viața socio-culturală reflectate în diverse conținuturi, favorizând, în mare măsură, definirea intereselor și motivelor proprii. Studiarea limbii engleze în învățământul preuniversitar creează oportunități și deschideri către alte culturi și civilizații, comunicativitatea fiind competența lingvistică stipulată în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi ce presupune, în primul rând, în termenii lui Vizental A. (2008), asimilarea vocabularului



și a unităților lexicale complexe, subliniind astfel valoarea limbajului frazeologic T. Bushnaq [1, pp. 90-105].

Dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză reprezintă o prioritate actuală în pedagogia preuniversitară. Aceasta nu se limitează doar la actualizarea programelor și curriculumului școlar sau la îmbunătățirea cadrului curricular pentru o valorificare complexă a terminologiei engleze, ci vizează orientarea procesului educațional spre formarea elevilor în vederea unei comunicări eficiente în limba engleză. Această abordare deschide noi perspective în conformitate cu cerințele actuale, în contextul globalizării și al internaționalizării educației. Necesitatea studierii procesului de formare a competențelor de comunicare în limba engleză în rândul elevilor este dictată de condițiile societății contemporane și de modernizarea sistemului de învățământ preuniversitar. Accentul nu se pune doar pe informațiile acumulate de elevi și profesori în procesul educațional, ci pe competențele de comunicare, care facilitează adaptarea acestora într-un mediu în continuă schimbare și joacă un rol esențial în asimilarea, acomodarea și integrarea socioprofesională.

Parteneriatul cu comunitatea joacă un rol esențial în formarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevi, contribuind în mod direct la îmbunătățirea abilităților lingvistice prin diverse mijloace practice și interactive. Această colaborare poate influența pozitiv dezvoltarea elevilor din mai multe perspective:

- prin parteneriate cu instituții culturale, organizații internaționale sau companii locale cu activități globale, elevii pot avea acces la resurse autentice, cum ar fi materiale de studiu, cursuri online, ateliere, și evenimente care utilizează limba engleză. Acest lucru le permite să învețe limba în contexte reale, relevante pentru interesele lor și pentru cerințele pieței muncii;
- colaborarea cu membri ai comunității care vorbesc limba engleză ca limbă maternă sau care au o experiență vastă în utilizarea acesteia în medii profesionale și academice, oferă elevilor oportunitatea de a se familiariza cu nuanțele lingvistice și culturale. Aceasta expunere ajută la înțelegerea mai profundă a limbii și la dezvoltarea unei competențe comunicative mai naturale și fluente;
- parteneriatele pot facilita desfășurarea de proiecte comune, cum ar fi schimburi culturale, cluburi de limba engleză sau colaborări în cadrul unor proiecte internaționale, unde elevii sunt încurajați să comunice în limba engleză pentru a-și atinge obiectivele. Această abordare practică și colaborativă sporește motivația și încrederea elevilor în abilitățile lor de comunicare;
- implicarea comunității poate aduce și o evaluare externă a competențelor de comunicare ale elevilor. Prin interacțiuni cu vorbitori nativi sau profesioniști din diverse domenii, elevii primesc feedback constructiv care îi ajută să își îmbunătățească abilitățile și să își corecteze greșelile într-un mod constructiv;
- atunci când elevii văd aplicabilitatea limbii engleze în comunitatea lor, fie prin oportunități de angajare, fie prin evenimente sau inițiative care necesită utilizarea acestei limbi, sunt mai motivați să învețe și să își dezvolte competențele de comunicare. Această legătură directă între eforturile lor educaționale și



posibilitățile concrete din viața lor cotidiană îi poate încuraja să se implice activ în procesul de învățare.

Competența de comunicare în limbi străine, inclusiv, limba engleză, este una dintre competențele-cheie/ transversale stipulate în Art. 11(2) al Codului Educației al Republicii Moldova, fiind considerate competențe ale secolului XXI. Experiența profesională personală, dar și cea a colegilor din țară, a demonstrat insuficiența activităților formale proiectate în curriculumul școlar pentru demonstrarea la nivel înalt a competenței de comunicare în limba engleză. Se simte necesitatea extinderii procesului de formare a competenței vizate prin proiectarea și realizarea activităților nonformale, precum: implicarea în proiecte educaționale, înscrierea la cursurile de studiere intensivă a limbilor străine, practicarea lecțiilor de învățare independentă, vizitarea țărilor străine etc. În opinia noastră, implicarea elevilor în proiecte educaționale locale, naționale și internaționale conduce spre asigurarea succesului în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză. Prin implicarea în proiecte educaționale este asigurată posibilitatea centrării învățării pe necesitățile elevului prin abordări interdisciplinare și transdisciplinare. Prezentăm exemple din experiența personală profesională unde am implicat parteneriate la realizarea proiectelor educaționale pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevii din Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din mun. Bălți.

Tabelul 2. Exemple de proiecte realizate în parteneriat

<i>Nr. d/o</i>	<i>Proiecte</i>	<i>Perioadă</i>	<i>Parteneri</i>
1	Integrating UN Sustainable Goals in English Language Instruction, National Project	Septembrie – Decembrie	Academia de Inovare și Schimbare prin Educație, finanțat de Ambasada SUA din Republica Moldova
2	Female Challenge-for-life Summer Camp	25 Iunie – 20 Septembrie	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
3	Christmas Challenge	28 Decembrie – 14 Decembrie	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
4	Easter Challenge	Aprilie	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
5	Health through English Language Engagement	Septembrie 2018 – Iunie 2019	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți/ Ambasada SUA din Republica Moldova
6	Debate World for Youth’s Community Change Project	Septembrie 2019 – Aprilie 2021	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, finanțat de Ambasada SUA din RM
7	Teen Academy/Discovering the American Culture	9 – 13 August 2022	Academia de Inovare și Schimbare prin Educație, America House Bălți
8	Youth Voices Matter	Noiembrie 2022 – Decembrie 2023	Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, finanțat de Ambasada SUA din RM
9	Be the Change (dezbateri municipale)	Octombrie 2023 – Aprilie 2024	Academia de Inovare și Schimbare prin Educație.



Denumire proiect: Be the Change (dezbateri municipale)

Perioada: Octombrie 2023-Aprilie 2024

Parteneri: Academia de Inovare și Schimbare prin Educație, America House Bălți

Scopul: promovarea, valorilor culturale și etice fundamentale, spiritul de fair-play, competitivitatea și comunicarea interpersonală, formarea, dezvoltarea și exersarea competențelor de gândire critică și de comunicare rațională în spațiul public, precum formarea și dezvoltarea atitudinilor social-civice democratice, necesare tinerei generații pentru participarea activă la viața socială.

Obiective:

- Dezvoltarea la elevi a capacității de documentare, de argumentare și de utilizare a dovezilor în elaborarea unui discurs argumentativ, a gândirii critice și raționale, a fair-play-ului în rundele de dezbateri, în comunicarea școlară și în societate;
- Cunoașterea valorilor democratice, exersarea de către elevi a practicilor democratice de bază, în vederea asumării rolului și statutului de cetățean activ;
- Dezvoltarea la elevi a competențelor și atitudinilor solicitate de exercitarea cetățeniei într-o societate democratică (responsabilitate și implicare socială, comunicare, spirit civic critic și constructiv, toleranță, nondiscriminare etc.);
- Dezvoltarea capacității de a face deosebirea, în raport cu un anumit context, între „practici democratice” și „practici nedemocratice”, identificând exemplele de bună practică din diverse domenii.

Descriere: Echipele participante vor fi formate din 4 elevi din clasele a X-a – a XII-a, înmatriculați la același liceu. Din cadrul aceluiași liceu se pot înscrie una sau mai multe echipe participante. Fiecare echipă poate avea un profesor mentor. Dezbaterile se vor desfășura cel puțin o dată în săptămână, miercuri, în incinta America House Bălți, str. Independenței 35, mun. Bălți. Competițiile vor fi jurizate de juriu numite de către coordonator, formate din trei membri, respectiv un reprezentant al programului Fullbright ETA, un profesor universitar și un cadru didactic. În cadrul semifinalelor și al finalei, juriul va fi alcătuit din cinci membri. În cadrul fiecărui turnament, juriul va acorda punctaj.

În concluzie, parteneriatul cu comunitatea nu doar că îmbunătățește accesul la resurse și oportunități de învățare, dar creează și un mediu stimulant și relevant în care elevii își pot dezvolta competențele de comunicare în limba engleză, esențiale pentru integrarea lor într-o societate din ce în ce mai globalizată.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESEI, L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației.* Iași: Polirom, 2002. ISBN 978-606-8294-06-3.
2. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație familie-școală-comunitate.* București: Aramis, 2004. ISBN 978-606-28-0141-0.
3. CONSTANTIN, C. *Cunoașterea și valorificarea specificului educațional prin intermediul parteneriatelor educaționale.* Alba Iulia: 1 Decembrie 1918, 2014. ISBN 978-606-28-0141-0.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie.* Iași: Polirom, 2006, 230 p. ISBN 978-606-28-032-2331-0.
5. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Relația școală-comunitate pentru calitatea în educație.* Chișinău, 2010, 154 p. ISBN 978-9975-67-981-7.
6. *Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului.* Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf [accesat 2024-04-20].

**DIMENSIUNI TEORETICE ALE CALITĂȚII VIEȚII PERSONALITĂȚII
DIN PERSPECTIVĂ PSIHOLAGICĂ
THEORETICAL DIMENSIONS OF PERSONALITY'S QUALITY OF LIFE
FROM A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE**

***Diana-Elena DRAGOMIR, doctorandă, Școala Doctorală „Științe Sociale”,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova,
cadru didactic universitar asociat,
Universitatea Hyperion, București, România***

Rezumat: În articol sunt prezentate diverse dimensiuni teoretice ale conceptului de calitate a vieții personalității. Calitatea vieții este un concept complex care a fost studiat din perspectiva mai multor discipline: psihologie, filosofie, medicină, economie, științele mediului, sociologie. Din perspectivă psihologică analiza noțiunii de calitate a vieții a dus la apropierea acestui concept de cel al bunăstării subiective, ca urmare a includerii atât a satisfacției vieții, cât și a emoțiilor pozitive și negative în sfera lor conceptuală.

Cuvinte-cheie: calitatea vieții, bunăstare subiectivă, stilul de viață, orientările valorice, starea de sănătate, fericire percepută

Abstract: The article features various theoretical approaches to the concept of quality of life of the personality. Quality of life is a complex concept that has been studied from the perspective of several disciplines: psychology, philosophy, medicine, economics, environmental sciences, sociology. From a psychological standpoint, the analysis of the quality of life notion has led to the approximation of this concept to that of subjective well-being, as a result of including both life satisfaction and positive and negative emotions in their conceptual sphere.

Keywords: quality of life, subjective well-being, lifestyle, value orientations, health status, perceived happiness

Organizația Mondială a Sănătății definește calitatea vieții drept percepție a indivizilor asupra situațiilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc și în dependență de propriile necesități, standarde și aspirații [9]. Calitatea vieții definește un concept prin intermediul căruia pot fi evaluate în toată complexitatea lor condițiile de viață, nivelul de trai, standardul și stilul de viață a populației [7, p. 92].

Conceptul de calitate a vieții a fost analizat și dezvoltat în societățile vestice, mai precis în societatea nord-americană atunci când Președintele Statelor Unite ale Americii, Lindon Jhonson, a reclamat că, realizările societății americane pot fi măsurate prin calitatea vieții populației autohtone. S-a pornit de la faptul că, o abundență materială nu poate să reprezinte totul pentru ca oamenii să fie mulțumiți de modul lor de viață, fapt ce impune necesitatea evaluării mai ample, globale și particulare ale problemelor de viață ale oamenilor [2]. Preocupările pentru calitatea vieții nu au apărut din însăși logica dezvoltării științei, ci au fost impuse acesteia din exterior. Ele au reprezentat răspunsul la o anumită criză a creșterii, specifică societății actuale, în concepțiile autorului I. Mărginean [Ibidem]. Calitatea vieții, în concepțiile autorului Faraquhar, este cel mai multidisciplinar termen, aflat în uzul curent.

În Figura 1 observăm că, în viziunile autorului Faraquhar, conceptul de calitate a vieții este studiat din perspectiva mai multor discipline: psihologie, filosofie, medicină, economie, științele mediului, sociologie [Apud 7, p. 92].

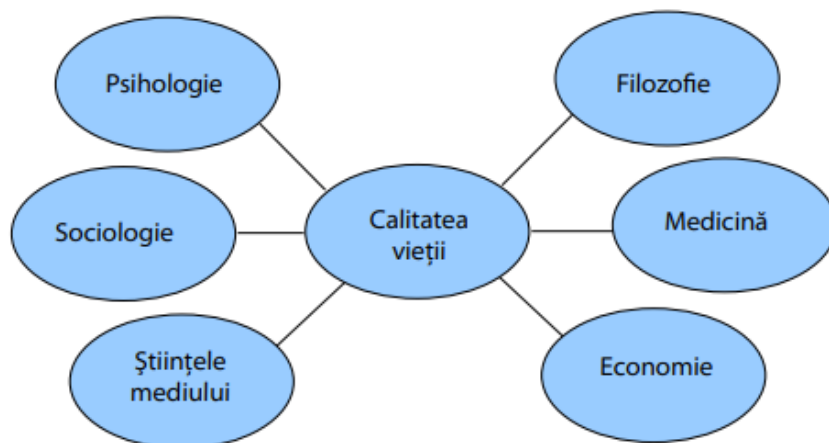


Fig. 1. Conceptul de calitate a vieții (Faraquhar, 1995)

Abordarea calității vieții în Republica Moldova s-a realizat în special din perspectivă economică (*Andrei Cojuhari, academician UNESCO, Svetlana Gorobievschi, dr. hab. în economie*) și sociologică (*Tudor Danii, cercetător notoriu, AȘM*). Conform opiniei ultimului cercetător, calitatea vieții reprezintă un concept social-economic prin intermediul căruia pot fi evaluate în toată complexitatea lor condițiile de viață, nivelul de trai, standardul și stilul de viață al populației [7].

În medicină prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea pacienților de a-și îndeplini sarcinile obișnuite, în existența lor cotidiană [5]

O privire de ansamblu asupra evaluărilor pe care le fac oamenii din Republica Moldova în ceea ce privește calitatea vieții relevă puncte pozitive, ce reprezintă elemente de sprijin în viața lor, în timp ce alte componente se mențin în limite negative, constituind surse permanente de insatisfacție în viață și reprezentând riscuri de marginalizare și excluziune socială [7].

În România, în anul 1990, a fost înființat Institutul de Cercetare a Calității Vieții, având ca obiective efectuarea de cercetări în domeniul calității vieții, în contextul transformărilor politice, economice și sociale de după 1989, elaborarea metodologiilor de evaluare a nivelului calității vieții. Cercetătorul Ioan Mărginean (1991), într-un studiu publicat în revista „Calitatea vieții”, prezintă o listă de asocieri de cuvinte vis-à-vis de acest concept, propuse de diferiți autori.

Unele dintre acestea sunt:

- condițiile necesare pentru fericire – McCall (1975);
- satisfacție subiectivă – Terhune (1973);
- potențial de adaptare – Colby (1987);
- gradul în care o persoană își îndeplinește scopurile în viață – Cella and Cherin (1987);
- semnificație pentru om a vieții sale – Zamfir (1993);
- importanța subiectivă acordată vieții – Jolles and Stalpers (1978).

Specialiștii nu s-au pus însă de acord asupra unei definiții a calității vieții, iar în practica măsurării empirice a calității vieții vedem comparații „dintre pere și mere”



(Veenhoven, 2000). Prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea de a îndeplini sarcinile obișnuite în existența cotidiană [Apud 7].

La nivel teoretic, analiza noțiunii *calitatea vieții* a dus la apropierea definițională a acestui construct de conceptul bunăstarea subiectivă, ca urmare a includerii, atât a satisfacției vieții, cât și a emoțiilor pozitive și negative în sfera lor conceptuală, ceea ce permite considerarea celor două constructe ca fiind interșanjabile. Geneza conceptului de calitate a vieții a pornit de la constatarea faptului că abundența materială, a resurselor nu reprezintă o condiție singulară pentru ca oamenii să fie mulțumiți de viața lor și că dezvoltarea doar de tip industrial are și consecințe negative. De aceea, dimensiunea psihologică a calității vieții constituie o verigă esențială, despre care se vorbește în cercetările realizate în acest domeniu de către E. Zaharia, I. Mărgineanu (et. al.) [4]. Astfel, definițiile recente ale calității vieții înglobează mai mult componente psihologice decât economice, cum ar fi: starea de spirit, stilul de viață, orientările valorice, starea de sănătate (fizică și emoțională), nivelul de instruire ș.a [6].

În anii 1998-2002, grupul experților Comisiei UE pentru elaborarea *Standardelor privind calitatea vieții* a identificat 4 planuri majore care, în viziunea lor, contribuie la creșterea calității vieții unei persoane:

- relațiile individului cu mediul;
- prezența și participarea la acțiunile comunitare;
- opțiunile, preferințele și perspectivele personale;
- nutriția și sănătatea [7].

Calitatea vieții, înțeleasă în termeni de bunăstare – fericire percepută, stimă de sine, reușite academice, pare să promoveze și să fie promovată de factori din registrul competenței sociale, precum comportamentul prosocial și abilitățile de cooperare [1].

Calitatea vieții cuprinde toate elementele de bunăstare materială, spirituală și socială, de confort și sănătate, care privesc omul, mediul și modul său de viață și de muncă, fiind o expresie sintetică a studiului de dezvoltare a societății respective [2].

Modelul Bortwick-Duffy (1992), elaborat în cadrul Universității din Oklahoma, operează cu dimensiuni esențiale ale calității vieții, ce includ: mediul rezidențial; relațiile interpersonale; influența comunității și stabilitatea vieții.

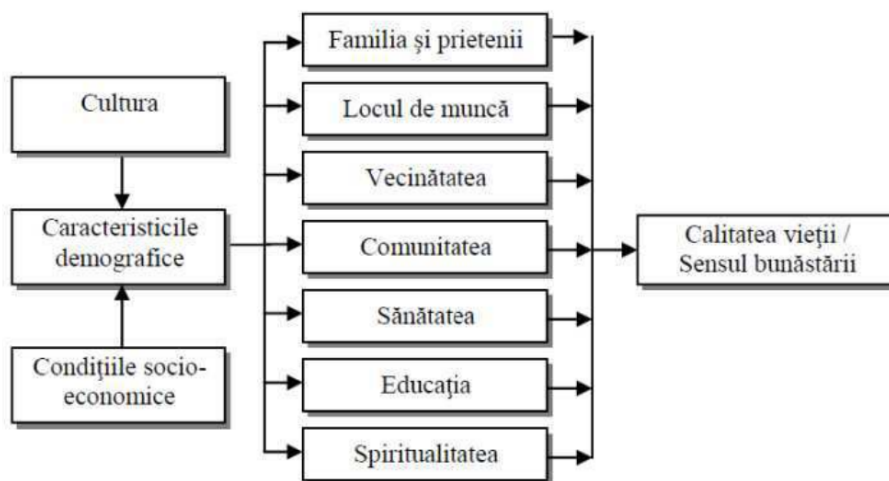
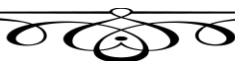


Fig. 2. Reprezentarea schematică a modelului Bortwick-Duffy (conform cercetării elaborate la Universitatea din Oklahoma, 1992)



Acest model reprezintă una din primele abordări ale calității vieții sub aspectul vieții sociale și al relațiilor interumane, fiind mai puțin luată în considerare latura economică și aportul individului în a-și asigura o viață bună. A. Neculau (1996), consideră că nu se poate concepe o existență de calitate fără învățarea comportamentelor interpersonale, precum: acordarea ajutorului, generozitatea, înțelegerea faptului că altul reprezintă un univers la fel de complex precum sinele [Apud 7, p. 92].

În multe lucrări, ce țin de domeniu, conceptul calitatea vieții apare în raport cu problematica fericirii ce își are originea încă în antichitate [6, p. 115]. Aceste idei sunt prezentate și de către V. Bătrânescu, S. Gorobievschi care susțin că, conceptul de „calitate a vieții” a apărut destul de clar în rândul populației, el fiind asimilat conceptului vechi popular de fericire.

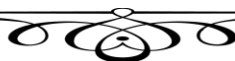
Autorii consideră că, între cele două concepte, calitatea vieții și fericire, există puternice asemănări, însă există și deosebiri semnificative:

- Fericirea se referă la o stare subiectivă, mai precis sentimentul de împlinire sau de satisfacție, pe când calitatea vieții are mai mult în vedere condițiile care produc și contribuie la dezvoltarea stării de fericire;
- Fericirea este un concept etic-individual, în sensul că fiecare poate activa pentru a atinge această stare; în timp ce, conceptul de calitate a vieții este asociat cu o perspectiva sociologic-colectivă;
- Calitatea vieții stă la baza unei politici, în sensul că întreaga societate trebuie să activeze pentru a îmbunătăți condițiile de viață ale tuturor membrilor săi [2].

Calitatea vieții omului în societate depinde și de modul de conviețuire a membrilor ei, de măsura în care aceștia se acceptă, se respectă și se susțin reciproc, învață unii de la alții, își unesc eforturile pentru binele comun, spre ameliorarea continuă a vieții lor materiale și spirituale. Impactul factorilor sociali asupra formării personalității este mediat nu doar prin diferențele de conținut ale realității sociale, dar și de caracteristicile individuale psihologice ale persoanei. Nu numai realitatea obiectivă, ci și selectivitatea obligațiilor individuale cu această realitate, influențează pozitiv sau negativ calitatea vieții unei persoane.

Societatea contemporană, având la bază succesul individual al omului, involuntar încurajează acele calități morale, care încep să domine normele morale sau ale bunului simț. Dar lipsa de perspectivă morală distruge cele mai reușite planuri economice ale acestei societăți. Misiunea de a forma oameni capabili să se adapteze la diverse situații de viață prin identificarea modalităților optime de instruire și învățare îi aparține nu doar școlii, ci și altor instituții de învățământ. „Cu cât cineva cunoaște mai mult și cu cât mai exact și într-o măsură cât mai mare într-un anumit domeniu, cu atât el devine mai curios”, în concepția autorului Skowronek. Printr-un astfel de slogan devine clar rolul instruirii în formarea unor abilități generale necesare omului în formarea unui stil de viață sănătos, stil de comunicare cooperativ, cerut și apreciat de alții, precum și încrederea în sine și în ceilalți [3, p. 27].

În ultimele decenii s-a constatat o creștere a interesului pentru evidențierea factorilor responsabili de menținerea bunăstării psihologice a tinerilor. Cercetătorii și-au comutat atenția dinspre statisticele realizate la nivelul populației spre evaluarea calității



vieții din perspectiva individuală; s-au evidențiat mecanismele interne, de tipul atitudinilor, scopurilor, preocupărilor, percepțiilor și aspirațiilor persoanei care concură la aprecierea individuală a calității vieții sale în contextul unui sistem cultural și valoric [6].

În același context, sunt importante și concepțiile autorului N. Opopol cu referire la factorii ce influențează calitatea vieții. Conform autorului calitatea vieții, include:

- *potențialul demografic* (mișcarea naturală a populației, structura populației);
- *starea sănătății populației* (mortalitatea, cauzele decesului, patologiiile specifice, mortalitatea infantilă, longevitatea medie a populației, morbiditatea social determinată);
- *evaluarea factorilor de risc* (factorii, ce determină calitatea existenței umane, evaluarea factorilor raportată la media pe țară, evaluarea calității existenței umane);
- *factorii geologici de risc* (alunecări de teren);
- *infrastructura socială* (nivelul de dezvoltare a infrastructurii sociale, tipurile de infrastructură, asigurarea cu medici și personal medical mediu, valoarea calorică a rației alimentare, nivelul salubrității spațiului locativ);
- *factorii biogeochimici de risc*;
- *veniturile și consumul*;
- *bioclima și fenomenele naturale nefavorabile*;
- *stresurile sociale*;
- *presiunea tehnogenă*.

Astfel, generalizând ideile enumerate, N. Opopol a propus următoarea clasificare a factorilor, ce determină calitatea vieții:

- *Consumul social*: nivelul veniturilor, calitatea mediului înconjurător, nivelul de consum;
- *Infrastructura socială*: asigurarea cu spațiu locativ, sănătatea publică, comunicații;
- *Stresuri sociale*: șomaj, instabilitatea familiilor, criminalitatea;
- *Factorii naturali*: procese geologice nefavorabile, anomalii biogeochimice, fenomene atmosferice nefavorabile [Apud 2].

Prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea indivizilor de a-și îndeplini sarcinile obișnuite, în existența lor cotidiană. O definiție utilitaristă este propusă de Revicki & Kaplan (1993): calitatea vieții reflectă preferințele pentru anumite stări ale sănătății ce permit ameliorări ale morbidității și mortalității. Bunăstarea emoțională sau psihică ca indicator al calității vieții poate fi ilustrată prin:

- fericirea;
- mulțumirea de sine;
- sentimentul identității personale;
- evitarea stresului excesiv;
- stima de sine;
- bogăția vieții spirituale;
- sentimentul de siguranță.



Bunăstarea reprezintă totalitatea acțiunilor pe care noi le întreprindem, astfel încât să aducem o schimbare în bine vieții noastre. Cel mai adesea gândim bunăstarea ca o formă de avuție materială.

Ea reprezintă o filosofie de viață, care se bazează pe acceptarea faptului că a fi în bună stare nu înseamnă numai să fii bogat. Din ce în ce mai mult, specialiștii sunt interesați de studiul aspectelor psihologice ale bunăstării emoționale sau ale stării de bine (well-being). Dincolo de prosperitatea materială, percepția calității proprii vieți este rezultatul unei „filtrări” a experiențelor trăite prin intermediul unor scheme sau judecăți de valoare referitoare la ceea ce înseamnă satisfacție de viață (life satisfaction) și fericire (happiness) [8].

Pentru a înțelege mai bine definiția termenului de calitate a vieții se fac referințe la mai multe surse și cercetări: Cătălin Zamfir – Indicatori și surse de variație a calității vieții, Svetlana Gorobievschi – Concepte și abordări metodologice de evaluare și creștere a calității vieții, Mărginean Ioan – Calitatea vieții în România, Bălătescu Sergiu – Calitatea vieții [2].

În concluzie evidențiem faptul că, conceptul de calitate a vieții este amplu cercetat în literatura de specialitate. De altfel, îmbunătățirea calității vieții este unul din obiectivele prioritare pentru fiecare persoană. Considerăm că, este important să determinăm, pe cale experimentală, care este percepția persoanelor cu referire la calitatea vieții din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Referințe bibliografice:

1. BACKMAN, Ylva. Circles of happiness: Students' perceptions of bidirectional crossovers of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2016, nr. 17, pp. 1547–1563. ISSN 1389-4978.
2. BĂTRĂNESCU, Veaceslav și Svetlana GOROBIEVSCHI. *Influența actorilor sociali asupra calității vieții*. 2014. Disponibil: http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/2687/Conf_UTM_2014_Vol_III_pg97_101.pdf?sequence=1&isAllowed=y [accesat 2024-04-10].
3. BUCUN, Nicolae și Ludmila ANȚIBOR. Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții. *Univers Pedagogic*, pp. 27-28. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Relatiile%20interpersonale%20ca%20dimensiune%20psihologica.pdf [accesat 2024-04-11].
4. MĂRGINEAN, Ioan și Ana BĂLAȘA. *Calitatea vieții în România*. București: Expert, 2002. 405 p. ISBN 973-618-059-X.
5. *Oncologie medicală: suport de curs pentru rezidenți*. Disponibil: <https://web.archive.org/web/20150402124147/http://www.umfiasi.ro/Rezidenti/suporturidecurs/Facultatea%20de%20Medicina/Oncologie/oncologie%20medicinala%20tematica%20curs%20rezidenti/30.%20Calitatea%20vietii.pdf>. [accesat 2024-04-09].
6. POTÂNG, Angela și Anna ȘIȘIANU. Percepția calității vieții în funcție de tipul de personalitate. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2013, nr.5 (65), pp. 115-120. ISSN 1857-2103.
7. SÂRBU, Ana și Angela POTÂNG. Abordări conceptuale ale calității vieții și dezvoltării regionale durabile. *INTELECTUS*. 2015, nr.1, pp. 92-99. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/37096 [accesat 2024-04-10].
8. TURCHINĂ Tatiana; Carolina PLATON și Zinaida BOLEA. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2012, nr.5 (55), pp. 115-118. ISSN 1857-2103.
9. WHOQOL. *User Manual PROGRAMME ON MENTAL HEALTH*, 1998. Disponibil: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/77932/WHO_HIS_HSI_Rev.2012.03_eng.pdf?sequence=1 [accesat 2024-04-11].

**PERCEPȚIA STĂRII DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVA
ELEVILOR**
**THE PERCEPTION OF WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE**

**Oxana PALADI, conferențiară universitară, doctor habilitat,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova**
**Stela CHISELIȚA, profesoară de biologie, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Spiru Haret”, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: În articol sunt prezentate unele aspecte definitorii ale conceptului de stare de bine și percepția stării de bine în mediul educațional din perspectiva elevilor. Sunt evidențiate ideile autorilor care consideră că starea de bine este definită pe baza unor criterii externe, a unor condiții ideale, sau dimpotrivă, este subiectivă. C. Ryff, analizând componentele stării de bine face referință la autonomie, cunoașterea mediului și capacitatea de adaptare la acesta, relațiile pozitive cu ceilalți, capacitatea de a formula un scop în viață, realizarea potențialului și acceptarea de sine. M. Seligman, arată că oamenii ajung să fie într-o stare de bine dacă există următoarele cinci elemente de bază: emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sensul în viață și realizări. Referindu-ne la modul în care elevii percep starea de bine în mediul educațional am conturat secvențe concrete despre viziunile lor privind conceptul de stare de bine, ponderea componentelor structurale ale stării de bine, măsura în care școala ce promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor etc.

Cuvinte-cheie: stare de bine, modele ale stării de bine, componente structurale ale stării de bine, elevi, sistem educațional

Abstract: The article presents some defining aspects of the concept of well-being and the perception of well-being in the educational environment from the students' perspective. The ideas of authors who consider that well-being is defined on the basis of external criteria, ideal conditions, or on the contrary, it is subjective, are highlighted. C. Ryff, analysing the components of well-being, refers to autonomy, knowledge of the environment and the ability to adapt to it, positive relations with others, the ability to formulate a purpose in life, the realisation of potential and self-acceptance. M. Seligman, points out that people become well if the following five basic elements are present: positive emotions, engagement, positive relationships, meaning in life and achievement. Referring to how students perceive well-being in the educational environment we have outlined concrete sequences about their views on the concept of well-being, the weight of structural components of well-being, the extent to which the school promoting well-being can contribute to the overall development of students, etc.

Keywords: well-being, well-being models, structural components of well-being, students, educational system

În concepția autorilor Pollard și Lee starea de bine este un concept complex, multifacțat, evaziv, ce continuă să scape încercărilor cercetătorilor de a defini și măsura. Unii contributori consideră că starea de bine este definită pe baza unor criterii externe, a unor condiții ideale, conform definiției normative a lui R. Coan (fericirea este mai degrabă posesia unor calități dezirabile) sau dimpotrivă, este subiectivă, conform lui E. Diener, care se referă la unii dintre predictorii bunăstării subiective, cum ar fi temperamentul, venitul și relațiile sociale de afiliere și susținere. O bunăstare subiectivă mai mare a fost asociată cu o sănătate bună și longevitate, relații sociale mai bune, performanță în muncă și creativitate. La nivel comunitar și social, culturile diferă nu numai în ceea ce privește nivelul lor de bunăstare, ci și într-o oarecare măsură în tipurile de bunăstare subiectivă pe care le apreciază cel mai mult.



Alți contributori, C. Ryff, în lucrările sale timpurii, de exemplu, au identificat aspecte care constituie bunăstarea: autonomia, cunoașterea mediului și capacitatea de adaptare la acesta, relațiile pozitive cu ceilalți, capacitatea de a formula un scop în viață, realizarea potențialului și acceptarea de sine. Cercetările sale ulterioare au pus un accent diferit asupra a ceea ce este bunăstarea, identificând capacitatea de a-ți îndeplini obiectivele ca fiind unul dintre cele mai importante. Unii autori folosesc bunăstarea ca termen pentru fericirea generală, unii ca termen general care cuprinde sănătatea fizică și mentală [2, p. 3].

În literatura de specialitate se menționează că dacă vorbim despre conceptul de starea de bine (well-being) în educație, în mod evident, acesta nu este ușor de definit sau de operaționalizat. Bunăstarea elevilor (sau starea lor de bine) reprezintă un construct complex, multidimensional, care se referă la calitatea vieții școlare. Ca atare, ideea de stare de bine a elevilor încorporează dimensiuni psihologice, fizice și sociale, incluzând date obiective și subiective ale vieții acestora. Detaliind, acest concept adună elemente ce țin, printre multe altele, de dezvoltarea psihologică și emoțională a copiilor (identitate și încredere, autogestionare, inițiativă, rezistență), de comportamentul social (empatie, grijă și respect față de sine și de alteritate, implicare civică), de relaționare (prietenie, echitate, atitudini prosoziale, respect) sau de capacitatea mediului de învățare de a fi prietenos, suportiv, de a promova colaborarea, diversitatea sau disponibilitatea pentru dezvoltare.

Toate aceste direcții și multe altele sunt fundamentale pentru a-l susține pe elev să învețe, să aibă succes în învățare, să devină o persoană competentă și capabilă să participe activ la viața școlară și, ulterior, la cea a societății [3]. Psihologia pozitivă și studiile părintelui acesteia, Martin Seligman, arată că oamenii ajung să fie într-o stare de bine (au un nivel ridicat de împlinire personală și profesională) dacă există următoarele cinci elemente de bază: emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sensul în viață și realizări (succese, reușite), structurate în așa-numitul model P.E.R.M.A. [Apud 5].

Necesitatea de a promova starea de bine a copiilor este, ca imperativ moral, larg acceptată, iar ca imperativ pragmatic, este la fel de demnă de prioritate, incapacitatea de a proteja și promova starea de bine a copiilor fiind asociată cu un risc crescut mai târziu în viață, într-o gamă largă de aspecte.

Se apreciază că mediul școlar poate potența bunăstarea socială și emoțională și capacitatea de învățare când:

- este cald, prietenos și recompensează învățarea;
- promovează în special cooperarea și mai puțin competiția;
- oferă susținere și facilitează comunicarea deschisă;
- încurajează activitățile creative;
- încurajează dezvoltarea de proceduri și regulamente care interzic pedeapsa fizică și promovează interacțiunea non-violentă pe terenul de joacă, în clasă și între personalul școlii și elevi prevenind în felul acesta pedeapsa fizică, agresivitatea, hărțuirea și violența;
- promovează drepturile egale ale băieților și fetelor prin oportunități egale și proceduri democratice.

Un mediu psiho-social școlar sănătos este deopotrivă benefic pentru profesori, elevi, familii și comunitate [Apud 4, p. 6].

În scopul identificării stării de bine în școală am considerat importante opiniile actorilor educaționali din sistemul de învățământ, iar în continuare prezentăm detalii despre percepția stării de bine în viziunea beneficiarilor direcți, a elevilor de la toate treptele de învățământ. În cadrul acestui studiu au participat 180 de elevi ai claselor primare, gimnaziale și liceale din diferite zone ale Republicii Moldova. Elevii au completat chestionare care cuprind itemi clari cu referire la starea de bine în școală. De altfel, pentru obiectivitatea rezultatelor obținute, sunt de interes datele cu privire la caracteristicile generale ale subiecților.

În Figura 1, sunt ilustrate datele din care observăm care este regiunea în care locuiesc subiecții experimentali (180 de răspunsuri). Astfel, evidențiem faptul că subiecții sunt din diferite regiuni ale țării, centru – Chișinău; nord – Briceni; sud – Cahul.

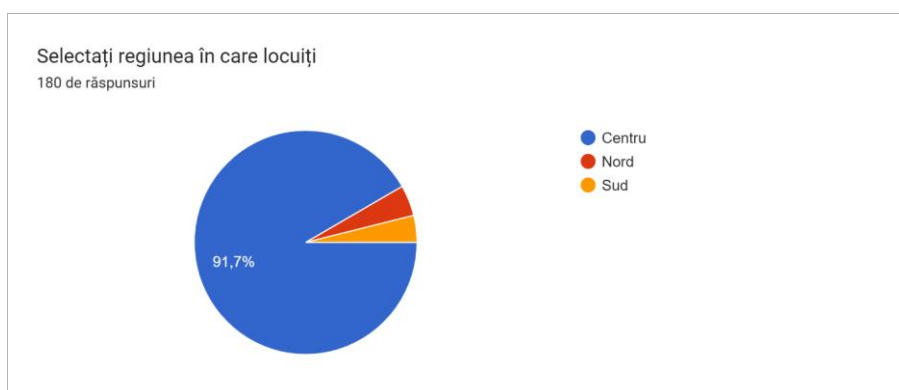


Fig. 1. Eșantionul în funcție de criteriul *regiunea în care locuiesc elevii*

Eșantionul a fost construit reieșind din necesitățile cercetării. Din datele prezentate observăm că în cercetare au fost implicați subiecți din diverse regiuni ale țării, după cum am evidențiat în 3 zone ale Republicii Moldova: centru – Chișinău; nord – Briceni; sud – Cahul. Din numărul total de subiecți implicați în experiment 91,7 % îl constituie subiecții din zona de Centru, 4,4 % - din zona Nord și 3,9 % din zona de Sud; deci, raportul elevilor în funcție de localitate este disproporționat în favoarea zonei Centru, comparativ cu celelalte două zone.

În Figura 2, sunt prezentate datele cu privire la treapta de învățământ în care studiază elevii.

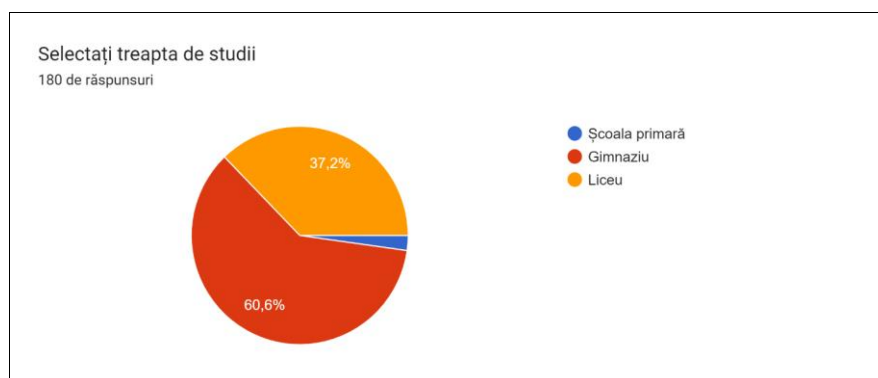


Fig. 2. Eșantionul în funcție de criteriul *treapta de studii*

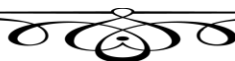


După cum observăm (Figura 2) din numărul total de subiecți implicați în experiment 2,2 % (4) îl constituie elevii care studiază în clasele primare, 37,2 % (67) – elevii care studiază în clasele gimnaziale și 60,6 % (109) îl constituie elevii care studiază în clasele liceale. La nivel comparativ, identificăm că cel mai numeros grup care a participat la studiu este al elevilor din clasele liceale.

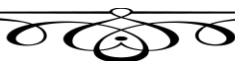
Conținutul de bază al chestionarului, după partea introductivă în care sunt descrise secvențele generalizatoare despre eșantion, reflectă, precum am menționat, viziunea elevilor despre starea de bine în școală. Astfel, în continuare prezentăm răspunsurile (Tabelul 1) oferite de către elevi pentru itemul 1: *Expuneți printr-un enunț ce este starea de bine în școală, în opinia voastră?*

Tabelul 1. Viziunile elevilor privind conceptul de stare de bine

<i>Categoriile de răspunsuri</i>	<i>Opinii/ viziuni/ concepții</i>
Stare de motivație pentru elevi și profesori	<ul style="list-style-type: none"> • Starea de bine în școală poate fi definită ca o atmosferă în care elevii se simt în siguranță, susținuți și motivați să învețe; • Surse noi de informații; • Confortul pe care îl simte elevul în incinta școlii; • Starea de bine în școală este când copiii respectă regulile și avem, de exemplu, ceva – o activitate; • La școală învăț ceva nou și îmi văd prietenii; • Starea de bine se manifestă atunci când elevii se simt bine la școală și sunt motivați să lucreze asupra reușitei școlare; • Starea de bine în școală înseamnă un mediu care promovează sănătatea mentală și emoțională a elevilor, oferindu-le sprijinul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim într-un climat pozitiv și încurajator; • Orar flexibil, relație armonioasă și prietenoasă cu profesorii și toate cadrele didactice, igienă păstrată la un nivel înalt, studii de înaltă calitate, profesionalism, împlinirea nevoilor de bază ale elevilor (cantină, vestiar, cameră sanitară etc.).
Stare de mulțumire, plăcere, satisfacție	<ul style="list-style-type: none"> • Nu știu cu siguranță, dar starea de bine în școală este atunci când vîi la școală și nu spui că dorești înapoi acasă; • Ne simțim bine, protejați; • Mie îmi place tot; • Starea mea în școală este bine; • Starea mea este bună; • În opinia mea, starea de bine în școală este atunci când te trezești dimineața, cu gânduri pozitive și asocieri frumoase cu școala; • Când te simți bine în timpul școlii; • Când la școală merg cu plăcere; • Foarte bine; • Eu mă simt foarte bine și învăț la această școală; • Starea de bine în școală e foarte bună, profesori buni și colegi înțelecători; • Un loc unde te simți mereu bine; • Atunci când eu sau altcineva e satisfăcut; • A fi confortabil în școală, a fi într-un mediu în care nu ești judecat și disprețuit; • Să mă simt bine la școală; • Starea de bine în școală este starea cum se simt elevii;



	<ul style="list-style-type: none"> • Când te simți bine; • Să te simți bine; • Starea de bine în școală este stare cum se simte elevul în școală; • Mie totul îmi place, atmosfera este foarte plăcută.
Relații interpersonale favorabile	<ul style="list-style-type: none"> • Să ascult de profesori; • Prietenie între colegi; • Atitudinea profesorului față de elev și cum se predă obiectul; • Stare de bine în liceu este înțelegerea și ajutorul reciproc între elevi, fără a lua în considerare de unde provine și din ce familie provine; • Relații armonioase între elevi și profesori; • Starea de bine este atunci când toți copiii și toți profesorii sunt bine și se înțeleg între ei; • Relația bună cu profesorii și efectuarea sistematică a temelor; • Relații de prietenie între elevi și profesori; • Prietenie (3 răspunsuri); • Prin ajutorul colegilor; • Starea de bine în școală este, pentru mine, conlucrarea eficientă elev-profesor și egalitatea tuturor elevilor în cadrul orelor; • Bine că sunt mulți profesori care pot să ajute în orice minut; • Starea de bine în școală este când toți se înțeleg (elevi și profesori); • atmosfera plăcută și relații frumoase între profesor-elev, fără tensiuni și un raport de înțelegere între elevi și profesori; • Respect reciproc; • Starea de bine în școală e atunci când elevul și profesorii, ambii, au o atmosferă bună între ei; • Când suntem tratați toți egal.
Siguranță, lipsă bullying	<ul style="list-style-type: none"> • Starea de bine în școală e atunci când nu este bullying; • Confortul pe care îl simte elevul în incinta școlii; • În școala mea mă simt în siguranță; • Ca să fie în siguranță; • Siguranța psihologică și dreptul la exprimare liberă fără a fi judecat neconstructiv; • În opinia mea, starea de bine reprezintă siguranța și simțul că ai realizat ceva în anul de studii; • Siguranța, libera exprimare, lipsa tensiunilor, mediul prietenos dintre colegi și profesori; • Să fie toți în siguranță; • Școală în care elevii se simt în siguranță, motivați și sprijiniți în învățare; • Sentimentul de siguranță în mediul școlar; • Când nu există situații cum ar fi bullying sau neînțelegeri; • Starea de bine în școală, după părerea mea, înseamnă când orice copil are dreptul la învățatură fără bullying și dificultăți; • Starea de bine este atunci când cu toții suntem amabili nu există bullying și suntem buni și fericiți.
Climat de învățare favorabil	<ul style="list-style-type: none"> • Când la lecție ne uităm la un film; • Locul unde îmi pot da afară nervii, sau pur și simplu unde pot să îmi cheltui puterile, dar unde să am un interes mare; • Starea de bine e ca o zi de școală fără teste; • Stare de bine este când învățătorii se comportă normal și elevii ascultă învățătorii;



	<ul style="list-style-type: none"> • Când nu ne dau profesorii teme; • Starea de bine în școală este condiționată de modul în care decurg lecțiile; • A învăța regulat; • Posibilitatea de a învăța într-o comunitate frumoasă; • Spiritul învățării; • Atunci când e pauză; • Liniște și pace; • În școală este o stare prielnică pentru învățare (2 răspunsuri).
Realizarea nevoilor de stimă, acceptare, relaționare	<ul style="list-style-type: none"> • Stare de bine în școală este atunci când toți se respectă; • Pentru fiecare om (anume om) se respectă unul pe altul; • Mă simt bine și nu doresc conflicte cu colegii; • Starea de bine în școală este manifestarea înțelegerii și respectului, față de colegi și profesori.
Simbioză dintre bunăstarea materială și cea spirituală	<ul style="list-style-type: none"> • Că au pus table interactive; • Starea școlii este favorabilă, bună; • Starea de bine în școală reprezintă căldura pe timp de iarnă, scaune și bănci în stare bună și o comunitate adecvată.
Alimentație bună	<ul style="list-style-type: none"> • Multă mâncare gustoasă la cantină; • Mâncare bună la cantină; • Apa în culere la ordinea zilei, dar nu după finalizarea acestora peste câteva zile să fie înlocuită cu cea de la robinete.
Educație, comportament adecvat	<ul style="list-style-type: none"> • Educația elevilor și profesorilor; • Starea mea de bine în școală este când învățătorii nu strigă la elevi; • Profesori responsabili; • Atunci când profesorii au un comportament adecvat; • Consider că este bine, atunci când sunt profesori adecvați, condiții bune pentru a petrece timpul în școală, elevi educați și simțul de siguranță în instituție; • Când profesoara de fizică nu țipă toată lecția.
Libertate, exprimare liberă	<ul style="list-style-type: none"> • Starea de bine într-o școală ar fi libertatea de a face tot ce vrei; • Să mă simt liber, egal, motivat, să pot să-mi exprim liber opinia, să fiu respectat; • Să ne simțim liberi.

Sumarizând menționăm că în viziunea elevilor starea de bine în școală este atunci când în acest mediu se simt în siguranță, persistă o atmosferă în care elevii se simt susținuți și motivați să învețe, sunt motivați să lucreze asupra reușitei școlare, înseamnă un mediu care promovează sănătatea mentală și emoțională, simt sprijinul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim într-un climat pozitiv și încurajator, există studii de înaltă calitate, profesionalism, există relații armonioase și prietenoase cu profesorii și colegii, procesul educațional este unul creativ, liber și interactiv, iar mediul școlar este sigur, fără bullying.

Luând în considerare faptul că în țara noastră s-a *implementat Instrucțiunea privind cooperarea intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor în asigurarea bunăstării fiecărui copil*, aprobată prin Hotărârea Guvernului Nr. 143 din 12 februarie 2018, elaborată la inițiativa Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, în colaborare cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și Ministerul de Interne [1] am considerat relevant să prezentăm un item în care să indicăm viziunile subiecților

experimentalii cu referire la domeniile de bunăstare ale copilului: siguranță, sănătate, realizare, îngrijire cu afecțiune, activism, respect, responsabilitate, incluziune.

În Figura 3, prezentăm rezultatele pentru itemul 2 al chestionarului: *Care dintre următoarele componente sunt importante pentru starea de bine în școală?*

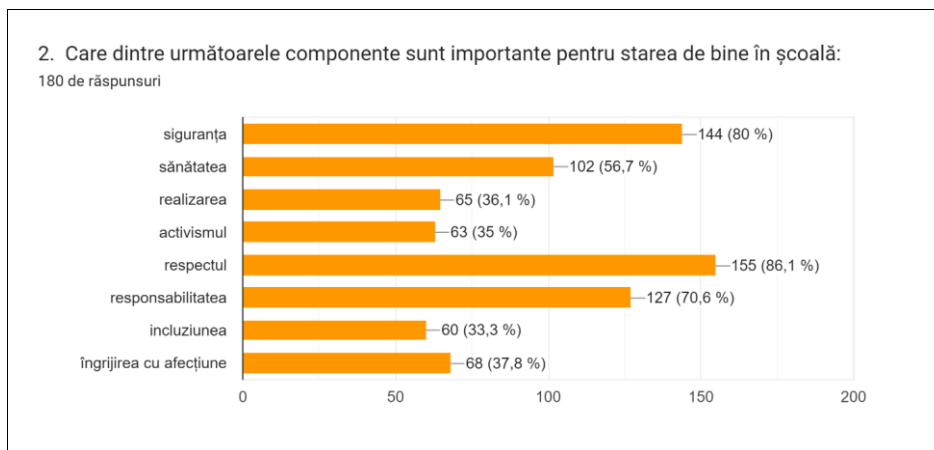


Fig. 3. Ponderea componentelor structurale ale stării de bine în viziunea elevilor

Rezultatele denotă că domeniile de bunăstare ale copilului au fost apreciate diferit de către elevi. Subliniem că elevii au avut oportunitatea să selecteze câteva componente care le consideră importante. Astfel, observăm că, în viziunea elevilor, cea mai importantă componentă pentru starea de bine în școală este componenta *respect*, fiind selectată de 86,1 % de subiecți (155 elevi); apoi în ordine consecutivă, mai puțin importantă este considerată componenta *siguranță*, fiind selectată de către 80,0 % de subiecți (144 elevi); *responsabilitate*, fiind selectată de 70,6 % de subiecți (127 elevi); *sănătate*, fiind selectată de 56,7 % de subiecți (102 elevi); *îngrijire cu afecțiune*, fiind selectată de 37,8 % de subiecți (68 elevi); *realizare* – 36,1 % de subiecți (65 elevi); și *incluziune*, fiind ultima componentă selectată, în ordine consecutivă, de către 33,3 % de subiecți (60 elevi).

Pentru o mai înaltă claritate la acest subiect în Figura 4, prezentăm rezultatele itemului 3: *În ce măsură credeți că școala care promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor?*

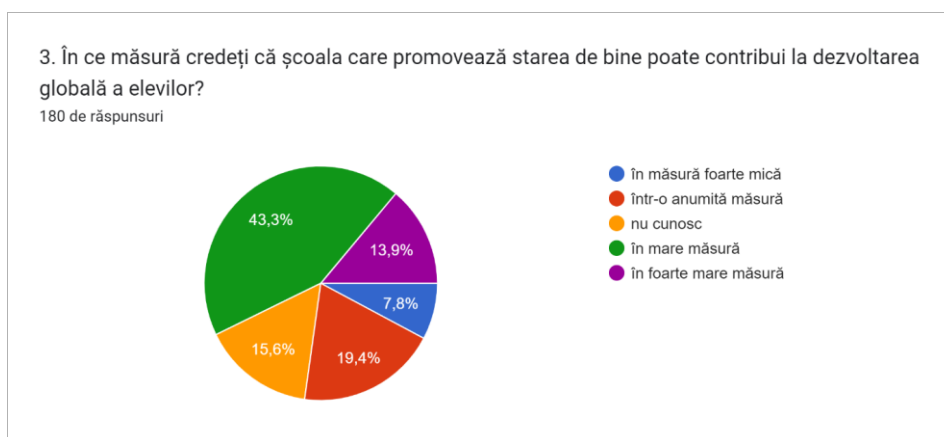


Fig. 4. Viziunea elevilor cu privire la măsura în care școala ce promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor



Rezultatele denotă că, un număr mare de elevi, 43,3 % din numărul total de subiecți, susțin că școala care promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor – în mare măsură; 19,4 % dintre subiecții intervievați, susțin că școala care promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor – într-o anumită măsură; 15,6 % dintre subiecți – nu cunosc în ce măsură; 13,9 % dintre elevi – într-o foarte mare măsură și doar 7,8 % dintre subiecții intervievați, susțin că școala care promovează starea de bine poate contribui la dezvoltarea globală a elevilor – în măsură foarte mică. Menționăm că este mare numărul elevilor intervievați (57,2 %, ceea ce constituie 103 elevi) ce susțin că școala care promovează starea de bine poate contribui *în mare și foarte mare măsură* la dezvoltarea globală a elevilor.

În continuare, în Figura 5, prezentăm rezultatele itemului 4: *Există activități în școala voastră care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori?*

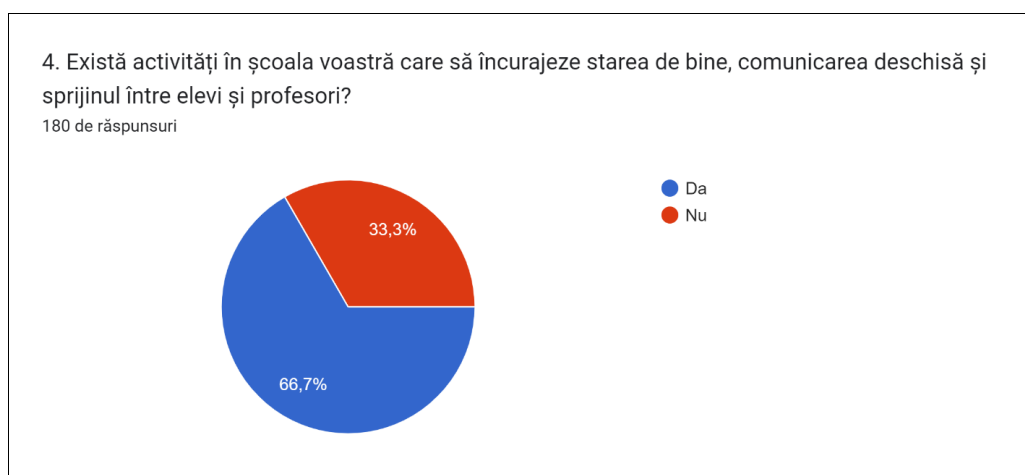
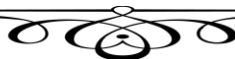


Fig. 5. Gradul în care școala organizează activități care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori (în viziunea elevilor)

Observăm că 66, 7% (120 elevi) din numărul total de 180 de elevi chestionați au răspuns afirmativ la această întrebare, susținând că în școala lor există activități care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori. Totodată este mare și numărul elevilor (60 de elevi, ceea ce constituie 33,3 %), care au răspuns negativ la această întrebare, evidențiind că în școala în care își fac studiile *nu există* activități care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori.

În continuare, elevii au adus argumente în cazul în care răspunsul lor a fost afirmativ pentru itemul 4. Adică, au indicat care sunt acele activități organizate în școală care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori.

Elevii aici au enumerat următoarele activități: activități psihologice / realizate de psiholog (4 răspunsuri); proiect comunitar în care se implică întreaga clasă sau școală, pentru donarea surselor materiale copiilor nevoiași; diferite concursuri cercuri și altele; la educația pentru societate am avut un proiect care se reflectă la starea de bine în școală; voleiul, baschetul (2 răspunsuri), robotica (2 răspunsuri), rândul de la bufet și



cantină, cineva poate iubește să învețe mai intens așa că merge la activități adăugătoare; dezvoltarea personală (6 răspunsuri); educația pentru societate (2 răspunsuri); comunicarea cu psihologul școlar; integrarea copiilor cu dizabilități în activități; expunerea liberă a opiniei indiferent de vârstă, statut sau naționalitate; discuțiile cu profesorii; robotică; diverse cercuri sportive (2 răspunsuri); diverse evenimente, excursii, mers la teatru; dirigintele clasei mereu are grija de starea de bine a elevilor din clasa respectivă; matematica, engleza, istoria, geografia, educația tehnologică; profesorul ne dă sfaturi ne susține; mă încurajează și mă pune să judec altfel; sunt momente despre care nu pot să vorbesc, dar se discută la lecții deschise, ceea ce mă ajută să aflu mai multe; concursuri (gen proiect); workshopuri, adunări a consiliului elevilor; fotbal; diferite concursuri; serbările; diferite sărbători în cinstea bunilor poeți și săptămâni ale obiectelor, dar ași dori mai mult să aflăm despre legendarele personalităților din istoria universală; sprijinul primit de la profesor e un motiv foarte important; activități organizate de sora medicală; concursuri și olimpiade; activități în care discutăm despre bullying și comportamente prin școală; lecții cu psihologul; dezbateri, cluburi organizate; exista dezbateri pentru elevi să-și expună opiniile dar conversații deschise cu profesori doar la dezvoltarea personală a fiecărei clase; de exemplu, anul trecut, a fost invitat un psiholog care a povestit celor interesați, după lecții, despre inteligența emoțională și controlul emoțiilor; convorbirile cu prietenii; pauză alături de colegii mei; activitățile organizate de școala noastră încurajează starea de bine, deoarece putem comunica mult mai liber și ne dezvoltăm creativitatea; concursurile; se organizează activități interesante unde copii se dezvoltă, de exemplu, recent s-a reciclat hainele și doritorii au venit și și-au reciclat haina decorând-o sau într-o zi s-a organizat vizionare de film și doritorii au putut merge; limba română; lecția opțională; ateliere de lucru; cercuri de interes, lecții cu profesori deschiși la comunicare; jocuri de inteligență, activități de sensibilizare a societății; activitate de tip ce? unde? când? implicarea în diverse proiecte; activitățile organizate de consiliul elevilor în fiecare lună; activități interactive cu elevii (2 răspunsuri); atelierele organizate de profesorii liceului ș.a.

Evidențiem că din cei 66,7 % (120 elevi) chestionați care au răspuns afirmativ la întrebarea, cu referință la faptul că în școala lor există activități care să încurajeze starea de bine, comunicarea deschisă și sprijinul între elevi și profesori, mai mult de 10,0 % au oferit argumente în continuare de felul: nu știu; nu există; nu exemplific; nu; nu sunt; nu am întâlnit; nu cred că există ș. a.

În concluzie, evidențiem că studiul empiric realizat demonstrează că percepția elevilor cu referire la conceptul de stare de bine în școală este diferită. Analizând răspunsurile oferite de elevi conchidem că ei atribuie conceptului de stare de bine în școală preponderent conținuturi/sensuri care îl apropie de starea de mulțumire, plăcere, satisfacție; motivație; crearea relațiilor favorabile dintre elevi-profesori și elevi-elevi. În viziunea elevilor starea de bine în școală este atunci când în acest mediu se simt în siguranță, persistă o atmosferă în care elevii se simt susținuți și motivați să învețe, sunt motivați să lucreze asupra reușitei școlare, înseamnă un mediu care promovează sănătatea mentală și emoțională, simt sprijinul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim într-un climat pozitiv și încurajator, există studii de înaltă calitate, profesionalism,



există relații armonioase și prietenoase cu profesorii și colegii, procesul educațional este unul creativ, liber și interactiv, iar mediul școlar este sigur, fără bullying, starea de bine în școală este atunci când toți se înțeleg, capacitatea de reglare emoțională a elevilor și cadrelor didactice este înaltă.

Referințe bibliografice:

1. Hotărârea Guvernului Nr. 143 din 12 februarie 2018 pentru aprobarea *Instrucțiunii privind cooperarea intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor în asigurarea bunăstării fiecărui copil*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro [accesat 2024-03-11].
2. *KIT TOOLS pentru profesori: Starea de bine a elevilor în mediul școlar*. Disponibil: https://www.liceulandreimuresanu.ro/download/2022-2023/proiecte_europene/wellbeing_kit.pdf [accesat 2024-03-11].
3. NEDELICU, Anca; Cătălina ULRICH HYGUM; Lucian CIOLAN și Florin ȚIBU. *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*. Ghid Rodawell. București, 2018. 244 p. ISBN 978-973-0-28529-1.
4. *Programul național de evaluare și promovare a sănătății și educație pentru sănătate. Subprogramul 3: supravegherea stării de sănătate a populației*. Disponibil: https://insp.gov.ro/download/cnepss/stare-de-sanatate/rapoarte_si_studii_despre_starea_de_sanatate/sanatatea_copiilor/rapoarte_tematice/2016/Sinteza-%25E2%2580%2593-Evaluarea-profilului-de-risc-psiho-social-in-comunitati-scolare-2016.pdf [accesat 2024-03-11].
5. ȚIRCĂ, A. *Hai cu starea de bine în școală*. Disponibil: <https://www.libris.ro/pdf> [accesat 2024-04-05].

CZU 376.2:364

**ASPECTE DE ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ A FAMILIEI COPIILOR CU
DIZABILITĂȚI**

**ASPECTS OF EDUCATIONAL ASSISTANCE OF THE FAMILIES OF CHILDREN
WITH DISABILITIES**

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

Rezumat: *Articolul evidențiază rolul familiei în educarea copiilor cu dizabilități. De asemenea, sunt expuse atitudinea și comportamentul părinților față de copiii cu dizabilități, nevoile părinților și nevoile copiilor. În experimentul organizat au fost determinate nevoile de informare/formare ale părinților.*

Cuvinte-cheie: *nevoile părinților, nevoile copiilor, informarea/formarea părinților copiilor cu dizabilități*

Abstract: *The article highlights the role of the family in educating children with disabilities. The attitude and behavior of parents towards children with disabilities, the needs of parents and the needs of children are also exposed. In the organized experiment, the information/training needs of parents were determined.*

Keywords: *parents' needs, children's needs, informing/training parents of disabled children*

Motto: „Nimic nu este mai potrivit pentru îngrijirea sufletului decât familia, deoarece experiența familiei include atât de multe din aspectele specifice vieții. Sufletul prosperă într-un mediu înconjurător care este bine determinat, particular și matern. Familia este cuibul în care sufletul este născut, hrănit și apoi eliberat spre viață, familia este izvorul din care se revarsă personalitatea”.

Weih Thomas, 1998



Angajarea și responsabilitatea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru adaptarea și integrarea psihosocială a acestora în mediul academic și cel social. Psihopedagogia modernă, centrată pe copil, se bazează pe convingerea că familia este principalul educator și cu cel mai înalt grad de responsabilitate pentru creșterea, educarea și dezvoltarea copiilor. Familiile copiilor cu dizabilități sunt adesea responsabile de copiii lor tot restul vieții. La orice copil, în mod particular la copiii cu dizabilități, gradul de interes și de colaborare a părinților cu școala este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele obținute de copii. Rolul familiei nu se rezumă doar la reușita școlară, ci cuprinde un spectru mai larg de responsabilități. În acest context, un rol foarte important al școlii este acela de a sprijini familiile copiilor cu dizabilități să aibă încredere în resursele proprii, să facă față greutăților cu care ele se confruntă.

Orice familie are o oarecare funcționalitate dependentă de mai mulți factori. În familia unde este un copil cu dizabilități, funcționalitatea familiei, în mare parte, depinde de atitudinea părinților față de copilul lor, de gardul de acceptare a dizabilității, de problemele cu care se confruntă membrii familiei. Aceste aspecte și alte particularități specifice familiei persoanelor cu dizabilități au fost studiate și descrise de mai mulți autori ca: Braslavschi Z, Ciofu C., Vrasmaș E., Weihs T. etc. [6, 8, 15, 16].

Astfel, rolul familiei în formarea omului este unul primordial. În familie copilul va fi învățat și deprins:

- să iubească, să compătimizească, să uite de orgoliu și să se dăruiască celor apropiați;
- să păstreze anumite tradiții;
- să înțeleagă corect și să respecte autoritatea părinților, care servesc drept model comportamental, respectând anumite reguli, manifestând autodisciplină, responsabilitate;
- să-și formeze un simț sănătos al proprietății private, punând preț pe muncă în calitate de izvor al tuturor bunurilor.

Nu se poate generaliza, deoarece este foarte evident și nimeni nu contestă faptul că relațiile părinți – copii se dezvoltă, în mod diferit, în funcție de personalitatea părinților, precum și de particularitățile copilului însuși. „Capacitatea de adaptare a părinților la apariția unui copil în viața lor este mult condiționată de calitatea relațiilor existente între ei, în perioada premergătoare evenimentului.” [13, p. 63].

Cercetările din domeniu au reliefat că atitudinea părinților, dar și reacția mediului social este puțin favorabilă copiilor cu dizabilități. Există constatări ce atestă o acceptare mai dificilă a copilului cu deficiență mintală decât a unui copil care are alte tipuri de deficiențe. Copilul diferit se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de tampon, de mediator între copil și persoanele străine. Uneori părinții pot dramatiza excesiv reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenție într-un gest oricât de neutru.

M. Chiru, [7, p. 54] studiind atitudinea adoptată de părinți față de copilul cu dizabilități, arată că ea depinde de mai mulți factori, printre care:

- gradul deficientului sau al anomaliei pe care o prezintă;
- factorii afectivi, sociali și culturali ai anturajului care condiționează modul în care mama trăiește această realitate;



- nivelul de aspirație familială și valorizarea potențialului intelectual;
- măsura în care copilul nu a corespuns așteptărilor paterne, în sensul unei realizări intelectuale și profesionale.

În literatura de specialitate sunt distinse, în linii mari, patru comportamente ale părinților față de copilul cu dizabilități:

- Există părinți care alintă copilul prea mult, în mod excesiv și din această cauză apar o serie de aspecte negative în procesul educațional al minorului care vor duce la unele carențe în dezvoltarea personalității copilului și la dezvoltarea unor trăsături negative ale caracterului;
- Alți părinți, care, spre deosebire de prima situație, își izolează copilul atât din pricina atitudinii de respingere pe care o are mediul din jurul familiei, cât și din cauza dificultăților de adaptare și de acceptare a situației în care se află, ca părinți ai unui copil cu nevoi speciale. Este o situație care trebuie înlăturată sau diminuată, pe cât posibil, deoarece copilul are nevoie de compania și de societatea celor normali. Chiar dacă părinții sunt expuși privirilor neînțelegătoare și netolerante ale celor din jur, părinții trebuie să meargă în continuare cu copilul lor în locuri publice, pentru că acesta are nevoie de societatea adulților;
- Există cazuri în care, din cauza gravității dizabilității, copiii necesită instituționalizare într-o instituție specializată în care să beneficieze de o îngrijire adecvată. Unii dintre părinți acceptă cu greu despărțirea de copilul lor. Aici intervine rolul psihologului din instituție de a explica și lămurii părinților faptul că oricât s-ar ocupa de copil în familie, acesta se va dezvolta mai bine într-o asemenea instituție specializată în recuperarea copilului cu dizabilități;
- Sunt și părinți care se simt ușurați de o asemenea povară și au sentimentul că pot să trăiască „și pentru ei”. Situația cea mai gravă este aceea în care părinții își abandonează copilul într-o instituție de ocrotire a minorilor [1, 4, 7].

În consilierea părinților copiilor cu dizabilități trebuie să se țină cont și de următoarele *nevoi ale familiei*:

- nevoia de sprijin, pentru că aceștia cred că, în situația lor, nimeni nu-i mai poate ajuta;
- nevoia de a fi informați asupra bolii și a consecințelor pe termen lung ale acesteia asupra evoluției copilului;
- nevoia de a fi înțeleși, de a le fi înțeleasă situația și dificultățile prin care trec, dar să nu fie compătimiți;
- nevoia de a se ocupa de ceilalți copii și de a nu periclita viitorul acestora din pricina îngrijirii permanente pe care o necesită copilul deficient;
- nevoia de a nu fi condamnați pentru că și-au instituționalizat copilului, deoarece aceștea nu înseamnă că și-au abandonat copilul, ci doar că nu au mai putut să facă nimic pentru copilul lor, iar internarea într-o instituție specializată era unica ultimă soluție pe care o mai puteau lua pentru copilul lor;
- nevoia de consiliere și de suport, deoarece se simt singuri și consideră că nu pot fi înțeleși decât de părinții care se află într-o situație similară.

Vom acorda un interes deosebit nevoilor părinților, considerându-i ca fiind cei prin intermediul cărora evoluția copilului va fi mai bună.



În aceeași ordine de idei nu putem ignora nevoile copiilor. Din punct de vedere socioafectiv, putem vorbi despre următoarele mari categorii de nevoi ale copilului (pe care nici un părinte nu le poate ignora dacă ține la sănătatea lui mentală și dacă dorește să aibă un copil împlinit, de valoare):

- *Nevoia de dragoste și de securitate.* Este cea mai importantă nevoie la vârstele mici (ea nu dispare însă nici la vârsta preadolescenței și a adolescenței). Ea oferă baza viitoarelor relații pe care le are copilul cu părinții și frații, cu prietenii, cu colegii, cu propria sa familie mai târziu. Cât timp este împreună cu și alături de mama lui, toate experiențele pe care le acumulează copilul se cristalizează și se integrează într-un singur simțământ: *este iubit*. Pentru că e neajutorat, frumos, scump, demn de admirație; pe scurt, *este iubit pentru că este*;
- *Nevoia de noi experiențe.* Așa cum hrana bună, dată la timp și în cantitate suficientă, este valoroasă pentru creșterea fizică, experiențele sunt esențiale pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. Pentru evoluția lui intelectuală, cele mai importante sunt jocul și dezvoltarea limbajului. Jocul creează experiențe noi și atractive, iar prin limbaj copilul își dezvoltă și înțelege lumea în care a intrat, află semnificația lucrurilor și a fenomenelor înconjurătoare, reușind să se raporteze din ce în ce mai adecvat la ele. „Experiențele noi ale copilului vor fi trăite în combinație cu orarul și cu rutinele clare ale vieții familiei care dau predictibilitate și continuitate vieții. Predictibilitatea și securitatea, într-o atmosferă iubitoare, se condiționează reciproc” [11, p. 88];
- *Nevoia de recunoaștere a capacităților și nevoia de a fi apreciat.* Mai mic sau mai mare, copilul are nevoie de încurajare și de răsplată, pentru ca să depășească dificultățile și conflictele inerente dezvoltării și interrelaționării. Încurajările și cererile rezonabile îl stimulează să încerce, să caute; îl ajută la formarea stimei de sine și îi dă încredere în forțele proprii;
- *Nevoia de responsabilități, creșterea independenței.* Copilul nu poate depinde de ceilalți la nesfârșit. Responsabilitățile sale cresc odată cu vârsta. Ele sunt importante pentru că dau sentimentul de libertate în desfășurarea propriilor acțiuni. „Dacă această nevoie nu este valorizată de părinți, mai târziu, când părinții au așteptări față de tânăr, el nu va ști și nu va avea inițiativa sau capacitatea de a-și asuma anumite responsabilități, dezamăgindu-și părinții”, subliniază Ana Muntean [11, p. 90].

Dacă aceste nevoi fundamentale nu sunt îndeplinite (sau îndeplinite parțial, conjunctural), atunci copilul nu-și va dezvolta stima de sine, respectul față de ceilalți, grija față de bunurile materiale (proprii sau comune). „Când aceste nevoi sunt neglijate ori satisfacerea lor nu este însoțită de o educație a autocontrolului (nevoia de limite în educația copilului), a planificării, apar tineri impulsivi, care nu au răbdare să aștepte, incapabili de a lucra, de a depune efort pentru ceea ce doresc, incapabili să recunoască drepturile celorlalți, iresponsabili” [11, p. 93].

Părinții sunt fundamentul familiei și, din perspectiva de asistență educațională, avem nevoie de informații despre rolul de părinte pentru a fi părinți buni. Deseori, părinții în devenire precum și cei ce sunt deja părinți au păreri greșite despre cum va fi rolul de părinte. Ideile lor pot să fie naive, romantice sau greșite din cauza lipsei de

informații. Concepțiile greșite pot include noțiuni ca oboseala, izolarea, lipsa timpului liber, schimbarea prietenilor, sentimentele contradictorii, relațiile tensionate în cadrul cuplului, sentimentul neîmplinirii sau lipsa de organizare [8].

Părinții știu ce este mai bine pentru copilul lor. Sarcina pedagogului sau a celui care sprijină părinții este de a se constitui o resursă care să-i ajute pe părinți să acumuleze cunoștințele și abilitățile necesare pentru a se simți încrezători și puternici în rolul lor de părinte, pentru a ajuta copilul în modul pe care ei îl vor.

Cadrele didactice trebuie să fie conștiente de faptul că, în oferirea de servicii familiei și copilului, uneori nu este ușor a evita invadarea intimității familiei; alteori se poate întâmpla că, dând prea mult ajutor, să se creeze mai multă dependență a părinților de serviciile de suport decât autonomia acestora [14].

Determinarea nevoilor de informare/ formare a părinților copiilor cu CES. Metodele de cercetare experimentală: chestionarul, convorbiri individuale. Chestionarul aplicat este prezentat mai jos. Calitatea răspunsurilor a fost apreciată conform calificativelor: deloc, foarte rar, uneori, des, foarte des. Chestionarul a fost administrat pe un eșantion constituit din 22 de părinți care au copii cu CES incluși în clasele primare.

Alegeți varianta potrivită prin bifarea răspunsului, după caz. Vă rog să răspundeți ținând cont de situația reală și de opțiunile dumneavoastră. Nu există răspunsuri corecte sau incorecte, nimeni n-o să vă judece răspunsurile! Datele vor fi folosite pentru proiectarea activității de informare/formare psihopedagogică, fără precizarea situației particulare a participanților.

Tabelul 1. Persoana/ persoanele care se ocupă cel mai des de copilul/copiii DVS.

Persoana/ persoanele care se ocupă cel mai des de copilul/copiii dumneavoastră sunt ...	Mama	Tatăl	Ambii părinți	Bunicii	Alte variante și anume - matusa
	8 – 36,36 %	4 – 18,18 %	6 – 27,28 %	2 – 9,09 %	2 – 9,09 %

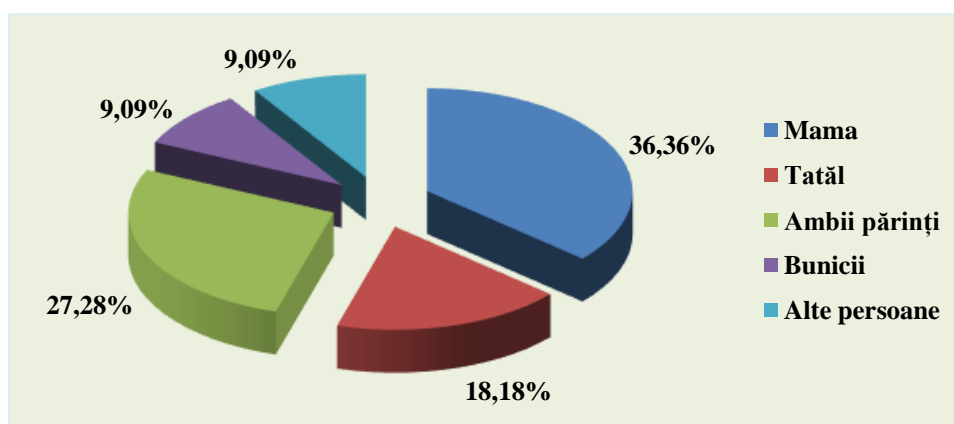


Fig. 1. Persoana/ persoanele care se ocupă cel mai des de copilul/copiii DVS.

Analizând răspunsurile oferite de subiecții implicați în experiment la întrebarea 1, am constatat următoarele: cel mai des de copii se ocupă mama, ambii părinți, mai puțin tatăl, bunicii și cu doi copii a căror părinți lucrează după hotare se ocupă mătușa.

Întrebarea 2. Atunci când mă confrunt cu probleme în creșterea și educarea copilului meu, apelez la sugestiile ...

Tabelul 2. Ajutor acordat de diferite persoane și specialiști în domeniu

Atunci când mă confrunt cu probleme în creșterea și educarea copilului meu, apelez la sugestiile...	Deloc	Foarte rar	Uneori	Des	Foarte des
membrilor familiei	-	-	6 – 27,28 %	-	-
prietenilor și cunoștințelor care au copii de vârsta copilului meu	-	-	-	4 – 18,18 %	-
medicului de familie și/ sau altor specialiști din instituții	-	-	5 – 22,72 %	-	-
specialiștilor	-	3 – 13,64 %	-	-	-
prin consultarea literaturii de specialitate	-	-	2 – 9,09 %	-	-
specialiștilor în emisiunile radio/TV	-	-	2 – 9,09 %	-	-

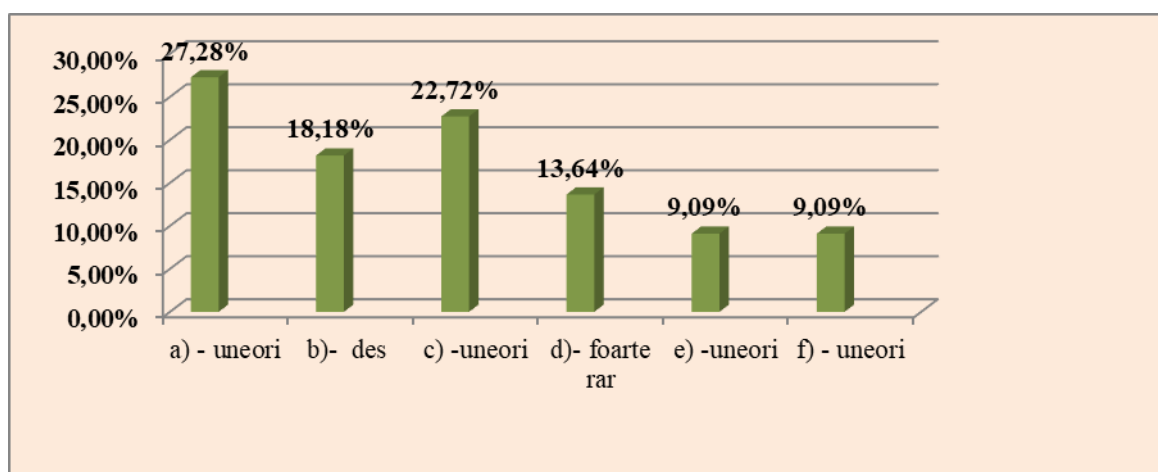


Fig. 2. Ajutor acordat de diferite persoane și specialiști în domeniu

La întrebarea 2: *Atunci când mă confrunt cu probleme în creșterea și educarea copilului meu, apelez la sugestiile*: 6 părinți apelează uneori la membrii familiei, 4 părinți apelează des prietenii și cunoștințele lor care au copii de vârsta copilului lor, 5 părinți apelează uneori medicul de familie și/ sau alți specialiști din instituții specializate, 3 părinți foarte rar apelează la specialiști și câte 2 părinți consultă literatura de specialitate și emisiunile radio/TV.

Răspunsurile subiecților denotă lipsa experienței de a consulta literatura de specialitate, multe răspunsuri sunt nereușite și indică că subiecții puțin cunosc domeniul și nu răspund cerințelor stipulate în chestionar.

Întrebarea 3. Față de temele propuse pentru a fi abordate împreună cu alți părinți, cu învățătoarea, CDS și alți specialiști mă declar ...

Tabelul 3. Nevoile părinților de informare/formare pe anumite teme

Față de temele propuse pentru a fi abordate împreună cu alți părinți, cu învățătoarea, CDS și alți specialiști mă declar ...	Foarte dezinteresat	Dezinteresat	Interes mediu	Destul de interesat	Foarte interesat
Cunoașterea propriului copil	-	-	6 – 27,28 %	12 – 54,55 %	4 – 18,18 %
Copilul neascultător	-	4 – 18,18 %	3 – 13,64 %	8 – 36,36 %	7 – 31,82 %
Cum stopăm agresivitatea copiilor?	-	5 – 22,72 %	7 – 31,82 %	5 – 22,72 %	5 – 22,72 %
Cum comunicăm cu copilul nostru?	-	-	6 – 27,28 %	12 – 54,55 %	4 – 18,18 %
Strategii educaționale pentru ADHD		8 – 36,36 %	6 – 27,28 %	5 – 22,72 %	3 – 13,64 %
Când și cum îmi recompensez/ pedepsesc copilul?	-	2 – 9,09 %	6 – 27,28 %	10 – 45,45 %	4 – 18,18 %

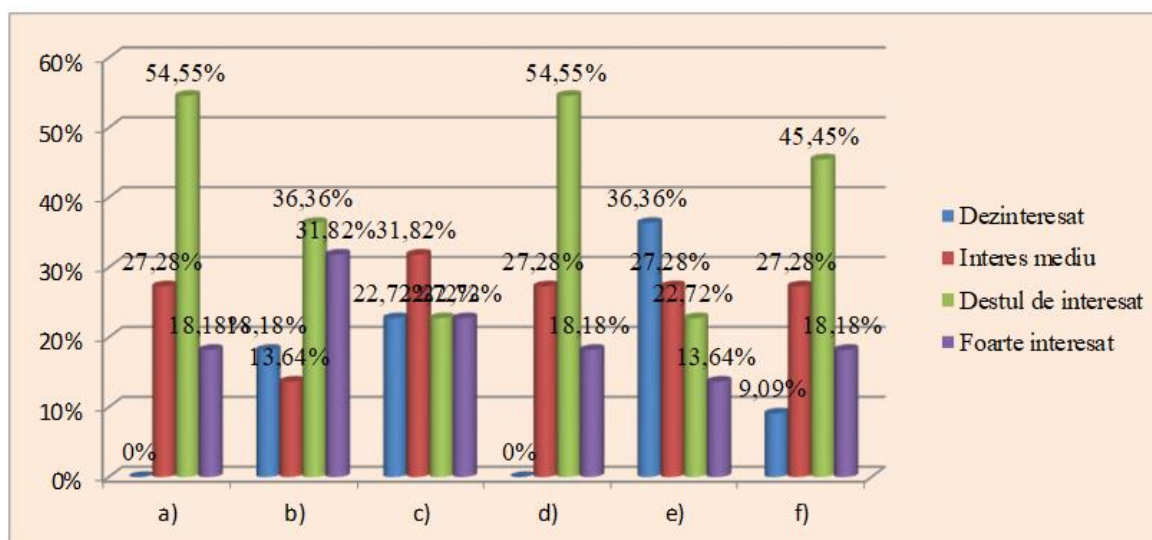


Fig. 3. Nevoile părinților de informare/formare pe anumite teme

La întrebarea 3. *Față de temele propuse pentru a fi abordate împreună cu alți părinți, cu învățătoarea și consilierul mă declar...*, am observat că majoritatea părinților au un interes vădit față de majoritatea temelor propuse care vor fi abordate împreună cu alți părinți, cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar și alți specialiști. Preponderent este un interes mediu și destul de interesat. Procentul este cuprins între 27 – 55 %.

Întrebarea 4. În vederea unei bune colaborări între școală și familie mă consider dispus ...

Tabelul 4. Colaborări între școală și familie

În vederea unei bune colaborări între școală și familie mă consider dispus ...	Deloc	Foarte rar	Uneori	Des	Foarte des
Să observ propriul copil la activitățile organizate la clasă	-	5 – 22,72%	5 – 22,72 %	10 – 45,45 %	2 – 9,09 %
Să particip la întâlnirile cu ceilalți părinți ai copiilor	-	2 – 9,09 %	3 – 13,64 %	8 – 36,36 %	9 – 40,91 %
Să particip la activitățile organizate pe teme propuse de învățătoare	-	-	5 – 22,72 %	10 – 45,45 %	7 – 31,82 %
Să activez ca voluntar pentru sprijinirea altor părinți și copii cu CES	-	4 – 18,18 %	10 – 45,45 %	6 – 27,28 %	2 – 9,09 %

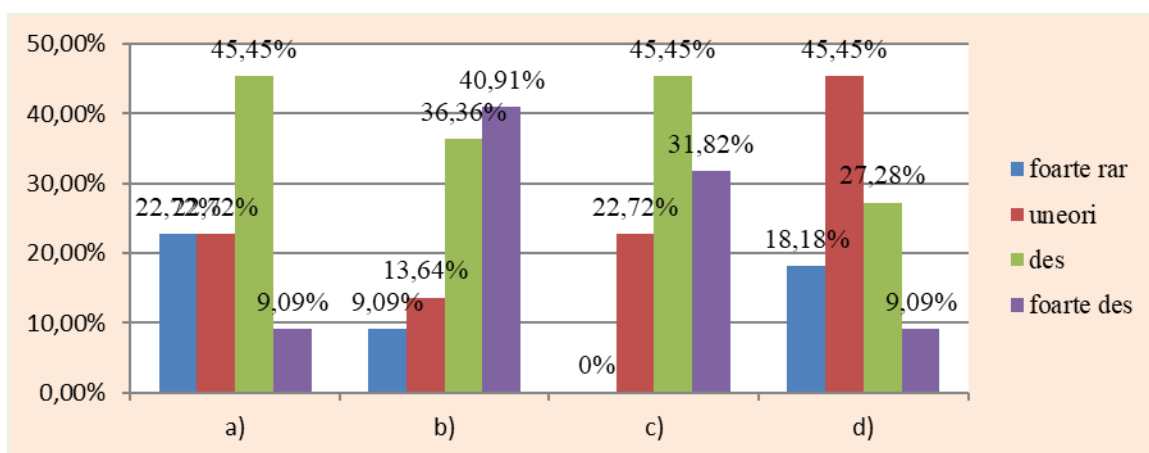


Fig. 4. Colaborări între școală și familie

Din rezultatele obținute venim cu următoarele concluzii: părinții sunt gata în măsura posibilităților să observe propriul copil la activitățile organizate la clasă, să participe la întâlnirile cu ceilalți părinți ai copiilor din clasă des – 8 părinți și foarte des – 9 părinți. Părinții sunt disponibili ca uneori și des (68 % și 32 % - foarte des) să participe la activitățile organizate pe teme propuse de învățătoare și să activeze ca voluntar pentru sprijinirea altor părinți și copii cu CES.

Rezultatele obținute conduc la ideea că este necesar de a aborda realmente nevoile de informare și formare a părinților în procesul de acordare a asistenței educaționale. Deci, devine justificată oportunitatea informării și formării părinților în scopul prevenirii și diminuării factorilor care conduc la eșec în adaptare, formare, dezvoltare, învățare și la tulburări ale comportamentului copiilor, reducerea riscurilor și rezolvarea unor situații de criză în mediul școlar și familial.

În acest scop am elaborat și implementat programul experimental axat pe nevoile de informare/formare pentru părinții copiilor cu CES.

Tematica seminarelor-traininguri:

Tema 1. Să ne cunoaștem copilul!

- Caracteristici de dezvoltare. Perioada 6-12 ani – școlarul mic și mijlociu;



- Teoria inteligențelor multiple;
- Stilurile de învățare;
- Ajutorul pentru rezolvarea temelor de acasă;
- Reflecții.

Tema 2. Comunicarea verbală și nonverbală

- Comunicarea – definiție, elemente;
- Comunicarea – ascultarea activă;
- Comunicarea asertivă;
- Comunicarea în familie.

Tema 3. Conflictul în mediul familial

- Conflictul;
- Cauze ale conflictelor;
- Tipuri de conflict;
- Managementul conflictului.

Tema 4. Munca în echipă

- Munca în echipă;
- Negociere de reguli;
- Disciplinare pozitivă.

Tema 5. Violența în familie

- Violență;
- Agresivitate;
- Climat familial.

Concluzii: În organizarea și desfășurarea seminarelor traininguri cu părinții copiilor cu dizabilități am ținut cont de recomandările specialiștilor în domeniu. Obiectivele preconizate pentru ședințe au fost realizate integral. Tematica realizată a fost diversă și a fost determinată de nevoile de formare și informare a părinților. Ședințele au fost organizate prin metode interactive, a fost creată o atmosferă degajată, prielnică pentru discuții. Au fost organizate atât ședințe în grup, cât și consultații individuale. La fiecare ședință părinții veneau cu comentarii în baza observărilor făcute asupra comportamentului copiilor în perioada dintre întâlniri. Situațiile problemă erau analizate și găsite soluții adecvate. Pentru părinți, au fost elaborate materiale despre diverse tipuri de dizabilități pe teme ce urmăresc prevenția, reducerea riscurilor și rezolvarea unor situații de criză.

Referințe bibliografice:

1. BABAN, A. (coord.). *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca, 2001. 258 p. ISBN 973-0-02400-6.
2. BACIU, A. *Educația părinților*. București: MarLink, 2006. 128 p. ISBN 973-8411-50-51.
3. BĂRAN-PESCARU, A. *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. București: Aramis, 2004. 178 p. ISBN 973-679-042-8.
4. BERGE, A. *Profesiunea de părinte*. București: EDP, 1978. 192 p.
5. BRAGHIȘ, M. *Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 188 p. ISBN 978-9975-76-267-0.
6. BRASLAVSCHI, Z. Impactul carenței afective la vârsta preșcolară și școlară mică asupra dezvoltării personalității. *Didactica Pro...* 2007, nr. 41-42, pp. 72-74, ISSN 1810-6455.
7. CHIRU, M. *Cu părinții la școală*. Ghid pentru profesori. București: Humanitas Educațional, 2003. 79 p.
8. CIOFU, C. *Interacțiunea părinți-copii*. București: Medicală Amaltea, 1998. 218 p.



9. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
10. MITROFAN, I. și D. VASILE. *Terapii de familie*. București, 2001. 245 p. ISBN 978-606-8429-08-3.
11. MUNTEANU, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006. 458 p. ISBN 973-46-0095-8.
12. SALOME, J. *Vorbește-mi, am atâtea să-ți spun*. București: Curtea Veche, 2002. 288 p. ISBN 978-606-588-278-2.
13. ȚINICĂ, S. (coord.). *Repere în abordarea copilului „dificil”*. Cluj-Napoca: Eikon, 2004. 122 p. ISBN 973-7987-37-3.
14. VRĂSMAȘ, E. *Consilierea și educația părinților*. București: Aramis, 2002. 176 p. ISBN 973-8294-74-67.
15. VRĂSMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: S.C. Aramis Print S.R.L., 2008. 255 p. ISBN 978-973-679-531-2.
16. WEIHS, T. *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*. Cluj-Napoca: TRIADE, 1998. 203 p.
17. ZIGLAR, Z. *Putem crește copii buni într-o lume negativă*. București: Curtea veche, 2000.
18. ТКАЧЕВА, В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007. 152 с. ISBN 978-5-905444-50-2.

CZU 371.21

**EVALUAREA IMPACTULUI STILULUI MANAGERIAL ASUPRA LUĂRII DECIZIILOR
ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE
EVALUATION OF THE IMPACT OF MANAGERIAL STYLE ON DECISION-MAKING
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

***Elena RUSU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Stilul managerial reprezintă comportamentul real al managerului, felul în care își pune concret în aplicare concepția de manager și calitățile sale. Calitatea stilului managerial determină modul în care se folosesc toate resursele unei instituții educaționale. Prin stilul managerial orice conducător demonstrează pregătirea sa complexă: aptitudinile organizatorice, orizontul cultural, capacitatea de a motiva colectivul la îndeplinirea sarcinilor; menținerea unui climat psihologic favorabil. Fiecare manager în desfășurarea activității își îndeplinește responsabilitățile într-un stil managerial specific lui, care influențează esențial luarea deciziilor în instituția educațională. Evaluarea și valorificarea stilului managerial în pregătirea și luarea deciziilor, depinde de modul în care managerul instituției ține sub control situația din instituție. Toți managerii și angajații recunosc că succesul și buna funcționare a instituției educaționale, depind în mare măsură de stilul managerial aplicat și de deciziile luate.*

Cuvinte-cheie: *stil managerial, manageri, luare a deciziilor, instituții educaționale*

Abstract: *The managerial style represents the real behavior of the manager, the way in which he concretely implements his conception of a manager and his qualities. The quality of the managerial style determines how all the resources of an educational institution are used. Through the managerial style, any leader demonstrates his complex training: organizational skills, cultural horizons, the ability to motivate the team to carry out tasks; maintaining a favorable psychological climate. Each manager in carrying out the activity fulfills his responsibilities in a managerial style specific to him, which essentially influences decision-making in the educational institution. The evaluation and capitalization of the managerial style in the preparation and decision-making depends on the way in which the manager of the institution keeps the situation in the institution under control. All managers and employees recognize that the success and smooth functioning of the educational institution largely depends on the managerial style applied and the decisions taken.*

Keywords: *managerial style, managers, decision making, educational institutions*

Stilul managerial a fost întotdeauna o componentă majoră a relațiilor interumane într-o instituție, având un rol foarte important în existența și reușita activității instituției.



De stilul managerial depinde în mod esențial motivația și atitudinea față de muncă, spiritul de inițiativă și responsabilitatea angajaților, atmosfera generală din colectivele de muncă, relațiile interpersonale ce se stabilesc în cadrul instituției educaționale, performanța și satisfacția muncii.

În studiile de specialitate există o multitudine de abordări și definiții ale stilurilor manageriale, unele punând accentul pe aspectele comportamentale, altele pe structurile de bază ale personalității managerului. Astfel, în accepțiunea lui Ov. Nicolescu, *stilul managerial constă în modul de utilizare a cunoștințelor, calităților și aptitudinilor în relațiile cu subordonați și derularea efectivă a procesului de muncă* [7, p. 54]. Conform acestui autor o variabilă importantă a stilului managerial este capacitatea și maniera de adoptare a deciziilor.

Considerentele exprimate de cercetătorul L Stanciu, apreciază *stilul managerial ca un mod personal, specific de a gândi, de a acționa și de a se comporta, un sistem de modalități de acțiuni cu scop bine determinat de intervenție în activitatea celor conduși prin influențarea lor activă. Stilul managerial reflectă „arta” conducătorului de a se adapta situațiilor apărute, de a înțelege imediat esența problemelor și de a le trata prin utilizarea celor mai potrivite metode* [10, p. 37].

Stilul managerial, în opinia lui V. Petrovici, este felul propriu al unui manager de a se exprima, o metodă sau o manieră de lucru, modul său general de a fi, de a acționa, de a se comporta [8, p. 24].

Orice manager în procesul de management își îndeplinește atribuțiile într-un *stil* specific doar lui. Stilul managerial reflectă comportamentul efectiv al managerului, modul specific în care acesta își pune în practică conceptele și calitățile manageriale. Cunoștințele, valorile, particularitățile psihosociale și comportamentale, capacitățile, deprinderile, competențele managerului conturează *stilul managerial*.

Modul de a concepe și realiza procesul de management al instituției educaționale variază de la un conducător la altul și este legat de calitățile și personalitatea managerului și se exprimă prin *stilul managerial*. Stilul managerial pe care îl folosește un manager se bazează pe o combinație de calități profesionale, valori, credințe și trăsături de personalitate, la care se adaugă elemente specifice culturii organizaționale ce pot încuraja sau descuraja anumite abordări. În prezent, este pe deplin acceptat atât la nivel teoretic cât și în activitatea practică faptul, că *stilul managerial* influențează substanțial rezultatele și eficiența întregii activități a instituției educaționale.

Realizările cercetătorilor Gh. Arădăvoaice [2], F.I. Bretan [4], S. Cristea [3], P. Druker [6], O. Nicolescu [7], V. Petrovici [8] ș.a., confirmă faptul că: *stilul managerial* nu are doar o relevanță personală, ci și una organizațională, adică influențează instituția educațională în ansamblul activității ei. Astfel că, stilul managerial se prezintă ca o îmbinare a mai multor forțe: orientarea conducerii, viziunea instituției, structura organizațională, strategia și, nu în ultimul rând, cultura. Deci, putem conchide că această zonă a managementului este de mare importanță în gestionarea instituției educaționale.

Având la bază o fundamentare conceptuală, generalizând opiniile mai multor cercetători din domeniu, putem exprima considerentul că: *stilul managerial reprezintă tipul de comportament în cadrul activității de conducere, modul caracteristic de*



exprimare și de manifestare a gândirii și acțiunii, totalitatea particularităților, strategiilor și metodelor aplicate de un conducător sau un colectiv de conducere.

Stilul managerial adoptat de conducător are anumite efecte asupra mediului instituțional, asupra climatului psihologic, motivării angajaților, atitudinii față de muncă, relațiilor de lucru, asupra rezultatelor și eficienței activității colectivului condus. El se poate „transmite”, poate influența sau motiva angajații instituției educaționale în ambele direcții pozitiv și negativ.

Calitatea stilului managerial determină modul în care se folosesc toate resursele unei instituții educaționale, iată de ce, stilul managerial poate fi abordat din trei perspective:

- Stilul managerial așa cum este perceput de însuși managerul (autoevaluare);
- Stilul managerial real (imaginea obiectivă);
- Stilul managerial cum este perceput de către subordonați/angajați.

Este important să menționăm că același manager, în dependență de situație, poate aplica *mai multe stiluri manageriale*, corespunzător importanței sarcinii sau relației, pe care o acordă.

Actualmente necesitatea cunoașterii și evaluării stilului managerial se impune din mai multe considerente: datorită efectelor stilului managerial asupra *mediului* psihologic, psihosocial și relațional din cadrul instituției educaționale; datorită influenței stilului managerial asupra *performanței* și activității instituției educaționale; datorită impactului stilului managerial asupra *luării deciziilor* de către managerii instituțiilor educaționale.

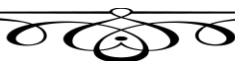
Este bine cunoscut și suficient reflectat în literatura de specialitate că *stilul managerial* influențează calitatea *deciziei luate*. Stilul managerial reflectă modul în care managerul *gândește și acționează*. Iată de ce, elementul esențial al stilului managerial este *decizia*, care reprezintă *actul de trecere de la gândire la acțiune*.

Decizia este un proces rațional de alegere a unei soluții, a unei linii de acțiune dintr-un număr oarecare de posibilități, cu scopul de a obține un anumit rezultat.

Decizia este cursul de acțiune ales de manager pentru realizarea unuia sau mai multor obiective. *Decizia* este o hotărâre a managerului luată în urma examinării unei probleme sau a unei situații din instituția educațională. Prin *decizia* luată, managerul urmărește găsirea celor mai raționale căi de acțiune, menite să asigure eficiența maximă a managementului instituției.

Stilul managerial promovat în cadrul instituției educaționale, influențează stilul de muncă a tuturor angajaților. Fiecare manager în desfășurarea activității își îndeplinește responsabilitățile într-un stil managerial specific lui, care influențează esențial luarea deciziilor în instituție. Nivelul calitativ al *stilului managerial* se manifestă cel mai bine prin *deciziile* elaborate și aplicate. Pregătirea, luarea și aplicarea deciziei constituie un proces complex, în care stilul managerial constituie un element cheie [9, p. 21].

Decizia constituie punctul central al *stilului managerial*, având un rol extrem de important în desfășurarea eficientă a activității instituției, în stabilirea și realizarea obiectivelor prevăzute. Managerii prin stilul său iau decizii care privesc grupuri de persoane sau chiar instituția în ansamblul, antrenând resurse însemnate. Efectul acestor decizii poate fi resimțit în prezent sau pe termen mai lung și uneori se reflectă chiar și asupra carierei celui care le adoptă.



Caracteristic deciziei este faptul că ea reprezintă, expresia unui act rațional, coerent formulat, pe baza interpretării unor informații ce se prelucrează în scopul alegerii unei alternative menită să conducă la realizarea scopurilor manageriale prestabilite. Pentru a desfășura o activitate eficientă, managerul instituției educaționale trebuie să cunoască toate aspectele muncii sale, să aibă o viziune clară care vor fi influențele stilului managerial promovat și consecințele deciziilor luate.

Orice manager și orice angajat este conștient că succesul instituției și buna funcționare depinde în mare măsură de *stilul managerial* aplicat și de *deciziile luate*.

Decizia constituie cel mai important și critic element al stilurilor manageriale, deoarece ea se regăsește în toate exprimările acestora, iar succesul oricărei instituții depinde de calitatea deciziilor luate de manageri. Succesul sau eșecul stilurilor manageriale, cât și performanțele unui manager depind în cea mai mare măsură de *calitatea deciziilor luate*.

O decizie adoptată, în cele mai frecvente situații, declanșează adoptarea de noi decizii determinate, în principal, de două *cauze*: decizii de corecție, ca urmare a apariției unor factori cu influență negativă; decizii de accelerare a realizării obiectivului propus.

Subordonarea întregii activități decizionale stilurilor manageriale, fără a recurge la creativitate și la unele metode adecvate, ca: simularea, scenariile, modelarea, identificarea unor variante pentru cazurile decizionale, poate avea consecințe negative, atât în ceea ce privește stimularea inițiativei creatoare, cât și a rezultatelor obținute în urma materializării în practică a deciziilor luate. Implicarea stilurilor manageriale în adoptarea deciziilor eficiente este condiționată de:

- *Cunoașterea aprofundată de către manageri a realității din instituția condusă* (cunoașterea celor mai importante probleme ale instituției educaționale). Cunoașterea factorilor exteriori (științifici, tehnici, economici, politici, legislativi etc.) care acționează asupra unității conduse;
- *Existența unor bune sisteme de informare în cadrul instituției*, care să asigure informații corecte, pertinente, adecvate și continue necesare luării deciziilor și o diseminare rapidă a acestora către executanți;
- *Formularea clară a obiectivelor și sarcinilor instituției educaționale*. Nu este suficient ca sarcinile și obiectivele să fie clar formulate doar în planurile instituției sau în strategiile de dezvoltare ale acestora, este important ca fiecare manager să dețină o înțelegere clară și corectă a obiectivelor și sarcinilor proprii nivelului ierarhic pe care îl conduce și a obiectivelor generale ale unităților din cadrul instituției educaționale;
- *Adecvarea stilului managerial la particularitățile instituției și la noile situații în dezvoltarea acesteia*. Metodele și tehnicile de management vor produce rezultate eficiente numai când sunt adecvate situației concrete în care se aplică, când țin seama de particularitățile unității și de trăsăturile psihosociale ale personalului;
- *Orientarea stilului managerial spre aspecte esențiale*. Managerii sunt confrunțați zilnic cu probleme numeroase și diverse; ei nu se pot ocupa de analiza și soluționarea tuturor acestor probleme (mai ales în unitățile mari). Unele aspecte sunt însă mai importante altele mai puțin. Managerii prin stilul managerial



promovat trebuie să stabilească anumite priorități și să se ocupe de aspectele cele importante, cu impact mai mare asupra angajaților.

Întrucât eficiența stilului managerial și eficiența deciziilor adoptate, depinde nu numai de calitățile managerului ci și de circumstanțele situației și a instituției au fost formulate anumite *recomandări* a căror respectare poate să asigure eficiența stilului managerial în adoptarea deciziilor. Astfel ar trebui să ținem cont de:

- *Personalitatea managerului* – pregătirea lui, competențele manageriale aptitudinile, temperamentul, voința, atitudinile, modul în care este concepută și realizată practica managerială;
- *Colectivul instituției educaționale* – calitatea colaboratorilor, atitudinea lor față de muncă și atmosfera generală din colectiv, potențialul și personalitatea fiecăruia în parte, coeziunea, solidaritatea și conștiința generală (dominantă) a întregului colectiv. Stilul managerial într-un colectiv disciplinat, corect și cu un înalt nivel profesional diferă adesea radical, de stilul managerial într-un colectiv care nu corespunde acestor exigențe;
- *Stilul managerial al nivelurilor ierarhice superioare* – influența în bine sau în rău a stilului managerial al cadrelor de conducere subordonate, care de multe ori prin exemplul personal și exigența manifestată tind să-i copieze pe cei de la nivel superior;
- *Motivația* – interesul pentru activitatea instituției și pentru propria sa poziție;
- *Filozofia despre oameni* – comportamentul exprimat și relațiile în calitate de manager cu toți angajații;
- *Performanțele obținute „împreună”* – factor important de care depinde, într-o măsură însemnată, atitudinea față de muncă și atmosfera din colectiv.

Factorii care influențează stilul managerial în luarea deciziilor pot fi de ordin *general și de ordin personal*.

Factorii generali care influențează stilul managerial în luarea deciziilor includ: factori simpli de ordin organizațional-instituțional; aspectele politice ale măsurilor aplicate; gradul de organizare a sistemului; profesionalismul și competența; nivelul de asigurare informațională; interesele personal-motivaționale; caracterul situației de conducere; factori de ordin secundar (relațiile cu instanțele superioare, autoritatea, statutul administrativ, satisfacția de muncă).

Factorii personali care influențează stilul managerial în luarea deciziilor se exprimă prin: particularitățile emoțional-psihologice și trăsăturile personalității managerului; condițiile social-psihologice în care se află managerul și subalternii; gradul de înțelegere a situației manageriale de către manager și colaboratori; gradul de independență a managerului în luarea deciziilor în instituție; caracterul relațiilor interpersonale ce sau stabilit în instituție; stilul managerial promovat în instituție.

O abordare mai distinctă asupra stilurilor manageriale și asupra factorilor care influențează procesul de pregătire și luare a deciziei, o are cercetătorul român F-I. Bretan [4]. Astfel în aprecierea lui F-I. Bretan, acești *factori* ar putea fi [4, p. 62]:

- *Calitățile, capacitățile, înclinațiile personale și valorile spirituale ale conducătorului, stilul managerial aplicat;*
- *Personalitatea subordonaților;*



- *Condițiile, mediul instituțional de luare a deciziei:* condiții strict determinate – managerul înțelege exact care va fi rezultatul fiecărei alternative (cantitatea, calitatea, efectul); riscul – sunt condițiile în care rezultatele finale nu se cunosc, dar sunt cunoscute unele rezultate probabile; condiții nedeterminate – este foarte greu de prevăzut, care vor fi rezultatele unei decizii alternative alese; timpul și schimbările din mediul instituțional – alternativa selectată va fi eficientă dacă va fi luată la timpul potrivit.
- *Barierile informaționale* – nu întotdeauna este posibil de avut la îndemână toate informațiile optime, apar și informații denaturate;
- *Consecințe neprevăzute, nedorite, negative* – se poate de spus, că orice decizie este un compromis între două posibilități. Spre exemplu, pentru a îmbunătăți calitatea activității este necesar un efort mai mare, un sacrificiu;
- *Interdependența deciziilor adoptate* – deseori calitatea deciziei luate depinde de deciziile luate anterior de manager.

Decizia se regăsește în toate stilurile manageriale, în același timp, calitatea deciziilor adoptate influențează sensibil eficacitatea stilurilor manageriale. De cele mai multe ori, decizia reprezintă o provocare, deoarece chiar și managerii care au o viziune strategică și își planifică strict obiectivele pot avea surprize în momentul confruntării cu situațiile reale.

Un manager cu o personalitate puternică este eficient și promovează întotdeauna o viziune, adoptă un stil managerial democratic, ia decizii corecte și la timp, are capacitate de a gândi în perspectivă, are încredere în forțele proprii, este ușor adaptabil, optimist, ambițios, disponibil să acționeze și să profite de oportunități, delege sarcini de rutină, creează cadrul necesar pentru o activitate eficientă, comunică clar, încurajând feedback-ul, sprijină membrii echipei, formează echipa în adevăratul sens, menține integritatea grupului, folosește tactici de persuasiune, prezintă empatie și stimulează abilitățile celor din jur prin feed-back și îndrumare.

Luarea deciziilor, este un proces deloc ușor, uneori foarte complicat, de o responsabilitate importantă. Respectiv managerii prin utilizarea unui stil managerial, trebuie să conștientizeze, că de el depinde calitatea deciziei, deci depinde cât de eficient își va desfășura activitatea instituția educațională. Evaluarea impactului și consecințele stilului managerial asupra luării deciziilor trebuie analizat profund și multilateral, deoarece apar contradicții între *esență* și *aparență*. Efectul considerat la un moment dat pozitiv ar putea fi numai aparent pozitiv, în realitate el fiind negativ.

Concluzie: Modul în care managerul instituției știe să utilizeze stilul managerial ca pe un instrument de lucru contribuie esențial la realizarea obiectivelor stabilite. Managerii trebuie să aibă o viziune asupra tuturor oportunităților care le oferă stilului managerial aplicat, pentru a asigura creșterea eficacității muncii angajaților. Prin stilul managerial utilizat conducătorul instituției îndrumă, motivează, soluționează conflicte, transmite instrucțiuni, evaluează subordonații etc. Tipul și calitatea stilului managerial influențează puternic relația manager – angajat, el își pune amprenta asupra calității activității instituției și a rezultatelor scontate. Iată de ce e nevoie de identificat mai multe *posibilități de perfecționare și optimizare a stilului managerial*, dar mai ales atunci când stilul managerial are influență directă asupra luării deciziilor în instituția educațională.



Referințe bibliografice:

1. ANGHEL, P. *Stiluri și metode de comunicare*. București: Aramis, 2003. 123 p. ISBN 978-9975-51-810-9.
2. ARĂDĂVOAICE, GH. *Stilul de conducere al liderului*. București: Antel. 2008, 120 p. ISBN 978-973-636-299-6
3. BĂRĂIAN, M. și G. ARGHIR. Stiluri de conducere și strategii de comunicare la nivel de organizație. In: *Conferința internațională multidisciplinară*. Sebeș: Altip, 2011, pp. 143-150. ISBN 9772067713001.
4. BRETAN, F-I. *Influența comportamentului managerial asupra gestionării eficiente a organizației*. Teză de doctorat, 2019.
5. CRISTEA, S. Managementul organizației școlare. *Didactica Pro...* 2017, nr. 1(101), pp. 53-56. ISSN 1810-6455.
6. DRUKER, P. *Despre profesia de manager*. București: Meteor Press, 2006. 192 p. ISBN 9789-7372-805-89.
7. NICOLESCU, O. *Management*. București: Economică, 1999. 596 p. ISBN 973-590-1641.
8. PETROVICI, V. *Stiluri de conducere și eficiența managementului*. București: Economică, 2001. 368 p. ISBN 973-590-614-7.
9. RUSU, E. *Decizii optime în management, prin metode ale cercetării operaționale*. București: Economică, 2001. 472 p. ISBN: 973-590-513-2.
10. STANCIU, L. *Abordări teoretice ale stilurilor de conducere*. Disponibil: <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/ABORDARI2.pdf> [accesat 2024-04-10].
11. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. II. București: Polirom, 2007. 688 p. ISBN 978-973-46-0452-4.

CZU 342.8:321

**PRINCIPIILE DE REALIZARE A DREPTURILOR ELECTORALE ÎN
REPUBLICA MOLDOVA ȘI ÎN ALTE STATE
THE PRINCIPLES OF EXERCISING ELECTORAL RIGHTS IN
THE REPUBLIC OF MOLDOVA AND IN OTHER STATES**

**Igor SOROCEANU, formator în domeniul electoral, asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Alegerea conferă persoanei alese dreptul de a reprezenta și de a exprima interesele alegătorilor, de a participa la activitatea structurilor guvernamentale, de a îndeplini funcții de putere, de a elabora și pune în aplicare decizii legate de toate sferile vieții statului și ale societății. Asigurarea dreptului de vot al cetățenilor este un semn important care servește ca indicator al nivelului de dezvoltare a democrației în țară. În toate țările democratice ale lumii, în procesul de dezvoltare a sistemului electoral, problemele implementării și protecției drepturilor electorale au fost cheie și au câpătat o importanță excepțională.

Cuvinte-cheie: stat de drept, dreptul al vot, dreptul al informare, libertatea de exprimare, transparența decizională, educația electorală

Abstract: The election gives the elected person the right to represent and express the interests of the voters, to participate in the activity of government structures, to perform positions of power, to develop and implement decisions related to all spheres of the life of the state and society. Ensuring citizens' right to vote is an important sign that serves as an indicator of the level of development of democracy in the country. In all the democratic countries of the world, in the process of developing the electoral system, the issues of implementation and protection of electoral rights were key and gained exceptional importance.

Keywords: rule of law, the right to vote, the right to information, freedom of expression, decision-making transparency, electoral education

Introducere. Drepturile electorale reprezintă ansamblul de privilegii și responsabilități politice conferite cetățenilor unei țări, care le permit să participe activ în



procesele democratice de guvernare. Aceste drepturi au la bază principiul fundamental al unei democrații, acordând cetățenilor posibilitatea de a-și exprima voința politică, de a alege reprezentanți în instituțiile statului și de a participa în mod direct sau indirect la luarea deciziilor politice.

Drepturile electorale includ, în mod obișnuit, următoarele componente:

- *Dreptul de Vot:* Cetățenii au dreptul de a vota în alegeri pentru a-și alege reprezentanții în diferitele organe legislative sau executive;
- *Dreptul de a fi Votat:* Cetățenii pot fi aleși în funcții publice sau în alte poziții de reprezentare, dacă îndeplinesc condițiile stabilite de legislație;
- *Libertatea de Asociație și de Expresie Politică:* Cetățenii au dreptul de a se asocia liber în partide politice sau organizații cu scopuri politice, precum și de a-și exprima opinia politică în mod liber;
- *Dreptul la Informație și Participare:* Cetățenii au dreptul de a fi informați corect și echitabil cu privire la opțiunile politice și de a participa la dezbateri și procese decizionale;
- *Dreptul la Contestare și Remediere:* Cetățenii au dreptul de a contesta și de a remedia neregulile sau încălcările care pot apărea în cadrul procesului electoral.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere doctrinare și legislative în domeniul evidențierii principiilor de realizare a drepturilor electorale în Republica Moldova și în alte state. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlaturii, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu precum ar fi cadrul juridic autohton, diverse articole din mediul online și surse bibliografice ale cercetătorilor de specialitate – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Drepturile electorale sunt esențiale pentru funcționarea unei societăți democratice și reprezintă modalitatea prin care cetățenii își fac simțită prezența în viața politică a unei națiuni. Aceste drepturi consolidează principiile democratice, asigurând reprezentativitate și legitimitate în procesele decizionale¹¹.

Din lista *principiilor generale ale drepturilor electorale*, putem menționa următoarele:

- *universalitate și egalitate:* Toți cetățenii adulți ai unei țări au dreptul de a participa la procesele electorale, indiferent de rasă, sex, religie sau alte caracteristici

¹¹ Codul electoral nr.325 din 08.12.2022. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2022, nr.426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024, conform Legii nr.1 din 18.01.2024 privind modificarea unor acte normative.



personale. Principiul universalității și egalității asigură că fiecare voce are aceeași valoare în cadrul procesului democratic;

- *secretul votului*: Dreptul la secretul votului garantează că alegătorii pot exprima liber opțiunile politice fără teama de repercusiuni. Acest principiu protejează integritatea procesului electoral și susține libertatea de conștiință a alegătorilor;
- *libertatea de asociație și expresie politică*: Alegătorii au dreptul de a se asocia liber în partide politice sau alte organizații cu scopuri politice și de a-și exprima opinia politică în mod liber. Această libertate contribuie la diversitatea și pluralismul politic;
- *reprezentare proporțională*: Principiul reprezentării proporționale asigură că distribuția mandatelor sau reprezentanților reflectă în mod corect proporția voturilor obținute de fiecare partid politic sau candidat. Aceasta contribuie la crearea unui parlament sau guvern reprezentativ al voinței poporului;
- *acces echitabil la informații*: Alegătorii trebuie să aibă acces echitabil la informații relevante despre candidați, partide politice și platforme pentru a-și forma o opinie informată înainte de vot. Transparența în campanii și accesul la informație sunt esențiale pentru un proces electoral corect;
- *drepturi morale*: Pe lângă drepturile economice, dreptul electoral poate include și drepturi morale, precum recunoașterea autorilor și integritatea operei. Aceste drepturi asigură respectarea contribuției individuale și recunoașterea valorii fiecărui alegător și participant în procesul electoral;
- *proceduri democratice și corecte*: Procedurile electorale trebuie să fie democratice și corecte, asigurându-se că toate etapele procesului, de la înregistrarea alegătorilor și până la numărarea voturilor, se desfășoară în conformitate cu principiile democratice și cu respectarea drepturilor fundamentale ale cetățenilor.

Aceste principii generale formează baza pentru un proces electoral transparent, echitabil și reprezentativ într-o societate democratică. Ele contribuie la crearea unui mediu în care cetățenii pot participa activ și încrederea în instituțiile democratice poate fi consolidată¹².

Totodată, în Republica Moldova, procesul electoral este ghidat de *principii specifice* menite să asigure un mediu democratic și corect în timpul alegerilor. Aceste principii se regăsesc în legislația electorală și reflectă angajamentul țării față de valorile democratice. Iată câteva dintre aceste *principii specifice*:

- *independența autorităților electorale*: Asigurarea independenței Comisiei Electorale Centrale (CEC) și a altor organe responsabile cu organizarea alegerilor este crucială pentru garantarea unui proces electoral obiectiv și imparțial;
- *sistemul de drept electoral*: Există un sistem juridic electoral clar și transparent care stabilește regulile și procedurile pentru desfășurarea alegerilor. Acest sistem

¹² Articolul 69 Codul electoral în Republica Moldova. Principii generale privind reflectarea alegerilor de către mijloacele de informare în masă. Disponibil: https://lege.md/codul_electoral/art-69. https://lege.md/codul_electoral/art-69 [accesat 2024-01-15].



trebuie să ofere echitate și să protejeze drepturile tuturor actorilor implicați în procesul electoral;

- *educația electorală*: Cetățenii beneficiază de programe de educație electorală pentru a înțelege procesul electoral, drepturile și responsabilitățile lor. Aceasta promovează participarea activă și informată a cetățenilor în alegeri;
- *transparența și accesul la informații*: Procesul electoral și informațiile legate de candidați, partide politice și procedurile electorale sunt transparente și accesibile publicului. Aceasta contribuie la construirea unei încrederi solide în integritatea alegerilor;
- *mecanisme de remediere și contestare*: Există mecanisme eficiente și accesibile pentru contestarea rezultatelor sau pentru remedierea neregulilor care pot apărea în timpul procesului electoral. Acest aspect întărește responsabilitatea și corectitudinea alegerilor;
- *implicarea societății civile*: Societatea civilă are un rol activ în monitorizarea alegerilor și în furnizarea de feedback cu privire la procesul electoral. Organizațiile neguvernamentale și observatorii independenți contribuie la creșterea transparenței și responsabilității.
- *reprezentarea diversității*: Principiul asigurării reprezentării echitabile a diverselor grupuri sociale, inclusiv femei, minorități etnice și lingvistice, în organismele de luare a deciziilor.

Aceste principii specifice reflectă angajamentul Republicii Moldova față de standardele democratice și reprezintă baza pentru desfășurarea alegerilor într-un mod echitabil și transparent. Implementarea și respectarea acestor principii sunt esențiale pentru întărirea democrației și consolidarea procesului electoral în țară¹³.

Studiul dreptului comparat în contextul drepturilor electorale. Studiul dreptului comparat în domeniul drepturilor electorale implică analiza și compararea practicilor, regulilor și principiilor care guvernează procesele electorale în diferite țări. Acest demers oferă o perspectivă amplă și permite identificarea aspectelor care pot îmbunătăți sau consolida sistemul electoral al unei țări. În contextul Republicii Moldova, studiul dreptului comparat în domeniul drepturilor electorale poate cuprinde următoarele aspecte:

- *modele de sisteme electorale*: Compararea diferitelor sisteme electorale utilizate în alte țări, cum ar fi sistemul proporțional, majoritar sau mixt. Evaluarea avantajelor și dezavantajelor acestora în ceea ce privește reprezentativitatea și stabilitatea guvernării;
- *legislație electorală și proceduri*: Analiza legislațiilor electorale din alte țări pentru identificarea celor mai bune practici în elaborarea de reguli și proceduri care să asigure un proces electoral echitabil, transparent și corect;
- *experiențe privind educația electorală*: Examinarea modului în care alte țări abordează educația electorală a cetățenilor și promovarea unei înțelegeri mai bune a procesului electoral, cu scopul de a dezvolta strategii eficiente în acest sens;

¹³ Codul electoral. Disponibil: [https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/Codul%20electoral_publicare\(1\).pdf](https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/Codul%20electoral_publicare(1).pdf) [accesat 2024-01-20].



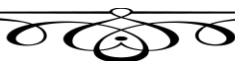
- *independența autorităților electorale*: Investigarea modului în care alte țări asigură independența autorităților electorale, inclusiv mecanismele de numire, durata mandatului și procesele de luare a deciziilor;
- *promovarea diversității și inclusivității*: Examinarea politicilor și practicilor care încurajează reprezentarea diverselor grupuri în procesele electorale, precum și adoptarea unor strategii similare în Republica Moldova.

Studiul dreptului comparat în acest context oferă oportunitatea de a adapta și îmbunătăți cadrul legal și procedural al drepturilor electorale din Republica Moldova în conformitate cu standardele internaționale și cu cele mai bune practici identificate la nivel global.

Mecanisme de remediere și participarea societății civile în contextul drepturilor electorale. Mecanismele de remediere și participarea societății civile joacă un rol esențial în asigurarea transparenței, echității și legitimității proceselor electorale. În Republica Moldova, aceste aspecte sunt esențiale pentru consolidarea democrației și protejarea drepturilor electorale ale cetățenilor.

Iată câteva aspecte cheie legate de *mecanismele de remediere și implicarea societății civile*:

- *Mecanisme de remediere*:
 - Contestarea rezultatelor: Există proceduri clare și accesibile pentru cetățeni, partide politice și alte entități pentru a contesta rezultatele alegerilor în cazul unor nereguli sau încălcări ale legislației electorale;
 - Recurs juridic rapid: Există un sistem judiciar eficient și rapid care să trateze litigiile electorale, oferind posibilitatea unei remedieri urgente în caz de încălcare a drepturilor electorale;
 - Imparțialitatea organelor de remediere: Organele responsabile cu soluționarea contestațiilor și reclamațiilor trebuie să fie imparțiale și independente pentru a asigura un proces echitabil de remediere.
- *Participarea societății civile*:
 - Monitorizarea alegerilor: Organizațiile neguvernamentale și alte entități ale societății civile au dreptul și responsabilitatea de a monitoriza alegerile, identificând și semnalând nereguli sau abuzuri;
 - Observatori independenți: Asigurarea prezenței observatorilor independenți în procesele electorale pentru a contribui la evaluarea obiectivă a integrității alegerilor;
 - Consultări și implicare publică: Organizațiile neguvernamentale facilitează consultări publice și implicarea cetățenilor în diverse aspecte ale proceselor electorale, consolidând astfel participarea civică;
 - Raportare transparentă: Oferirea unui raport transparent și detaliat asupra constatărilor și concluziilor societății civile cu privire la integritatea proceselor electorale.
- *Educație și informare*:
 - Educație electorală: Societatea civilă desfășoară campanii de educație electorală pentru a informa cetățenii cu privire la drepturile lor electorale, proceduri și importanța participării active în alegeri;



- Informare constantă: Oferirea de informații constante și accesibile privind procesele electorale pentru a menține cetățenii informați și implicați.
- **Parteneriate cu autoritățile electorale:**
- Dialog constructiv: Societatea civilă dezvoltă parteneriate cu autoritățile electorale pentru a colabora în mod constructiv la îmbunătățirea proceselor electorale și la soluționarea problemelor identificate;
- Participare în procesul decizional: Asigurarea că societatea civilă are acces la procesul decizional și este consultată în elaborarea sau modificarea legislației electorale.

Implicarea societății civile și mecanismele eficiente de remediere sunt piloni esențiali pentru consolidarea integrității și a democrației în Republica Moldova. Acestea contribuie la menținerea unui mediu electoral corect și la protejarea drepturilor electorale ale cetățenilor¹⁴.

Concluzii:

- Principiile de realizare a drepturilor electorale reprezintă piloni fundamentali în fundamentarea unei democrații solide și funcționale. Analiza Republicii Moldova în contextul dreptului comparat relevă progrese semnificative, dar și oportunități de îmbunătățire continuă;
- Adaptarea la schimbările sociale, promovarea transparenței, consolidarea sistemelor de remediere și implicarea activă a societății civile reprezintă aspect-cheie pentru asigurarea unui proces electoral echitabil și reprezentativ atât în Republica Moldova, cât și în alte state;
- Promovarea și respectarea acestor principii sunt cruciale pentru consolidarea democrației, menținerea încrederii cetățenilor în instituțiile democratice și pentru construirea unui cadru electoral robust în concordanță cu standardele internaționale și bunele practici identificate în dreptul comparat.

Referințe bibliografice:

1. Codul electoral nr. 325 din 08.12.2022. *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2022, nr. 426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024, conform Legii nr.1 din 18.01.2024 privind modificarea unor acte normative.
2. *Codul electoral*. Disponibil: [https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/Codul%20electoral_publicare\(1\).pdf](https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/Codul%20electoral_publicare(1).pdf) [accesat 2024-01-20].
3. MIRON, Marcel și Victoria MIHALAȘ. Principiile realizării dreptului electoral în Republica Moldova. In: *Realizarea dreptului constituțional de vot și a dreptului de a fi ales: conferința științifică interuniversitară națională a tinerilor cercetători*. Chișinău, 04 februarie 2019. Chișinău, 2019, p. 30. ISBN 978-9975-3287-4-6.
4. *Principii generale privind reflectarea alegerilor de către mijloacele de informare în masă*. Disponibil: https://lege.md/codul_electoral/art-69 [accesat 2024-01-15].

¹⁴ MIRON, Marcel și Victoria MIHALAȘ. Principiile realizării dreptului electoral în Republica Moldova. In: *Realizarea dreptului constituțional de vot și a dreptului de a fi ales: conferința științifică interuniversitară națională a tinerilor cercetători*. Chișinău, 04 februarie 2019. Chișinău, 2019, p. 30. ISBN 978-9975-3287-4-6.

**МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В
СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ
MANAGEMENT OF DEMOCRATIC CULTURE FORMATION IN A MODERN
KINDERGARTEN** *Ніцькіфі*

**Марина ГОНЧАР, директор,
УРО №2 «Родничок», Отачь, Окница, Республика Молдова**

Аннотация: *Статья является результатом исследований по проблематике формирования демократической культуры в детском саду. Она содержит теоретические, методические и практические материалы по организации демократического управления с участием всех субъектов образовательного процесса. Описан опыт разработки организационно-методических действий по включению воспитателей и родителей в активное управление детским садом.*

Ключевые слова: *демократическая культура, демократическое управление, детский сад, обучение, социализация*

Abstract: *The article is the result of research on the issues of forming a democratic culture in kindergarten. It contains theoretical, methodological and practical materials about the organization of democratic governance with the participation of all subjects of the educational process. The experience of developing organizational and methodological actions to involve teachers and parents in the active management of a kindergarten is described.*

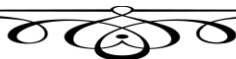
Keywords: *democratic culture, democratic governance, kindergarten, education, socialization*

Министерство Образования и Исследований Молдовы инициировало инновационную программу по укреплению потенциала системы образования для развития демократической культуры, вовлечения всех субъектов в управление для повышения качества образования.

Формирование культуры демократии является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования. Об этом свидетельствуют ратифицированные в Республике Молдова международные декларации и конвенции ООН, Европейского союза и Совета Европы, государственные законодательные и нормативные правовые акты, документы и государственные программы Республики Молдова.

В современной литературе демократическая культура рассматривается как комплекс ценностей, норм и образцов поведения личности и общества, деятельность политических институтов, обеспечивающих гражданам организованное участие во власти и контроль над ней.

C. Deonisie указывает, демократическая культура – мера социального развития человека, характеризующая его стремление и способность к эффективному взаимодействию на основе гуманизма [1]. Совет Европы объявил о намерении внедрить принципы «демократического руководства» в систему образования Молдовы. На эти цели ведомство предоставило грант в размере € 150 тыс. неправительственным организациям республики. Грант направлен на финансирование проекта по укреплению демократического руководства в образовательной системе Молдовы посредством адресной поддержки



образовательных учреждений с целью внедрения там принципов и практик демократического управления [Ibidem].

Он включает в себя новое политическое видение демократических процессов, которое находится в соответствии с Хартией и Рамочным положением Совета Европы о компетенциях в области демократической культуры, в котором определены обязательства образовательных учреждений по обеспечению учета взглядов детей и родителей на всех уровнях образования.

Участие всех субъектов в демократическом управлении образовательного учреждения важно, поскольку это и законное право, и возможность обучения. Такой подход дает детям опыт жизни в демократическом сообществе и помогает им развивать навыки, необходимые для того, чтобы стать активными членами демократического общества. В тоже время управление в современных школах и детских садах Молдовы наследует традиции командно-административной системы и носит преимущественно централизованный характер, процессы изменений в них проходят с недостаточной динамикой. Административный стиль управления негативно сказывается не только на профессиональной деятельности педагогов, но и приводит к ограничению возможностей для развития самостоятельной и критически мыслящей личности детей, их гражданской позиции, не способствует тому, чтобы они были ответственными и равноправными членами гражданского общества.

По мнению V. Mîndru исполнение принципов формирования демократической культуры требует создания единой системы управления, в которой единоначалие осуществляет руководитель, а самоуправление осуществляется в двух формах: непосредственной демократии и представительной демократии [3].

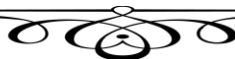
Формой непосредственной демократии в детском саду являются общее собрание, педагогический совет. А формой представительной демократии являются конференция, совет образовательного учреждения, попечительский совет, управляющий совет и др.

Сегодня системе образования республики нужен лидер, педагог с новым мышлением, который будет творчески реализовывать стандарты обучения и воспитания подрастающего поколения. Его задача – сформировать личность, которая готова к социальной жизни, в которой она будет успешной. Поэтому в педагогической науке очень актуальной является проблема изучения и формирования лидерских качеств педагога, так как успех в его профессиональной деятельности во многом зависит от сформированности лидерских качеств.

В современной ситуации это особо актуально, так как связано с потребностью молдавского общества в современных компетентных лидерах, способных реализовать задачи Европейской интеграции.

Из этого следует, что лидеру современного общества должны быть присущи демократическая культура, социально значимые и личностные свойства и качества.

Виорика Гораш-Постикэ и Рима Безеде, представители образовательного центра «PRO DIDACTICA» с 20 по 21 мая 2019 года приняли участие в



международном семинаре «Лидерство в образовании», где представили разные типы лидерства, трудности и возможности присущие этому процессу в Республике Молдова.

На данном семинаре очень четко прозвучала мысль о том, что особое отношение это имеет к личности педагога, который проявляет лидерство не только в образовательной среде, но и в ближайшем социальном окружении.

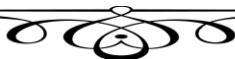
В. А. Абчук указывает, что определение условий формирования у педагогов демократической культуры, активного включения в управление образовательным учреждением предполагает выявление и учет в каждом образовательном учреждении его сущности и структуры, целей, функций и взаимосвязей его структурных компонентов [4].

Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что при рассмотрении вопроса об активности учителей в управлении необходим учет взаимосвязи между развитием лидерских качеств педагога и формированием демократической культуры в коллективе.

Многие авторы, исследующие проблему демократической культуры в образовании, утверждают, что организаторские умения (например, умение планировать, распределять обязанности, воздействовать на других, побуждать их к определенным действиям и выполнению заданий, вносить творческое начало в деятельность, и пр.) в совокупности со способностью лидера устанавливать гуманные отношения с партнерами, обеспечивают демократический нравственно-положительный климат в коллективе в ходе совместной деятельности любого содержания.

При оценке личностных качеств воспитателей, важных для формирования у них демократической культуры, мы исходили из следующих общепринятых в менеджменте определений:

- *активность* (следует рассматривать не только как черту личности, но и как форму, способ деятельности) – широкое, разностороннее включение разнообразные отношения по инициативе самой личности; владение знаниями, средствами и способами социального взаимодействия; способность к их применению на практике; реальные действия, направленные на прогрессивное развитие отношений; стремление находить и решать различные проблемы;
- *общительность* – открытость для других, готовность общаться, потребность контактирования с людьми;
- *гуманность* – как нравственное качество личности обращенное к другим, т.е. оно характеризует особое мировосприятие (восприятие) человека, реализуемое в его непосредственных взаимоотношениях с другими людьми (дружелюбие, доброжелательность, внимание и готовность прийти на помощь и т.д.);
- *терпимость и великодушие* – предполагают умение понять слабости или затруднения другого человека, способность к сопереживанию, состраданию, сочувствию;



- *настойчивость* – умение человека мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями; умение доводить начатое дело до логического конца;
- *выдержка* – умение затормозить действия, чувства и мысли, мешающие осуществлению принятого решения;
- *решительность* – умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные твердые решения;
- *инициативность* – умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину; максимальное расширение границ участия во взаимодействии и общении с окружающими людьми;
- *самостоятельность* – умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений;
- *организованность-самоорганизованность* – способность человека к сознательному выполнению функций организации и адаптации (дифференциации, интеграции, воспроизводству, разумному планированию и упорядоченной организации своей деятельности и др.);
- *смелость* – умение побороть страх и идти на оправданный риск ради достижения цели;
- *ответственность* – наиболее полное, последовательное, осознанное присвоение воспитательных воздействий в качестве необходимых направлений собственного развития;
- *достоинство* – осознание своей роли, личного вклада в процесс взаимодействия и общения, деятельность, подкрепленные высокой оценкой и признанием сверстников, педагогов;
- *критичность* – недогматическое присвоение содержания деятельности, отношений, активное его осмысление и практическое обогащение;
- *удовлетворенность* – осознание, понимание, переживание гармонии своих внутриличностных тенденций (потребностей, ожиданий, притязаний, возможностей, способностей, достижений) [Ibidem].

Формирование демократической культуры у воспитателей может развиваться только в общении с гармонично развитой личностью руководителя. Поэтому целью работы системы управления детским садом должно стать не столько совершенствование профессионального мастерства воспитателя, но и работа, направленная на постоянное формирование личности менеджера.

Так, например, менеджер, обладая формальной властью над воспитателями, сам зависит от многих вопросов, таких как например, информация о том, как обстоят дела в детском саду со здоровьем детей, контакты с сотрудниками, передовой опыт и т.п.

Исходя из этого, можем сделать вывод о том, что подчиненные сотрудники обладают властью над менеджером, как и он над ними.

Также это свидетельствует о том, что при активном использовании менеджером только своей власти, без учета власти подчинённых, может



происходить демонстрация власти подчиненными. В этой связи исследователи делают важный вывод о том, что для продуктивной работы организации очень важен баланс власти.

Проведенная в республике реформа децентрализации и перехода образовательных учреждений на самофинансирование, изменение их официального статуса идут именно в этом направлении. И такая ситуация ведёт к тому, что активность должности директора детского сада обязательно будет сопровождаться активностью воспитателей.

Такой подход сделает воспитателя участником управления детского сада, будет способствовать формированию демократической культуры, и позволит ему, став лидером в своем коллективе, принимать участие в управлении во всех направлениях.

Это даёт нам основание предполагать, что активность педагогов в управлении повысится при условии повышения культуры сотрудничества, сближения функций контроля с функциями руководства, совместного управления, построенного на основе диалога.

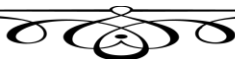
Современному руководителю дошкольного учреждения необходимо определить место Педагогического совета в демократическом процессе.

В соответствии с концепцией демократизации в педагогический совет входят все воспитатели под руководством директора. Он контролирует и принимает решения по всем практическим аспектам обучения и воспитания дошкольников. Таким образом, Педагогический совет играет важную роль в развитии демократического управления детским садом.

Во-первых, путем содействия более широкому вовлечению заинтересованных сторон в разработку и проведение учебно-воспитательных мероприятий, например качество обучения на основе дифференцированного подхода к детям, во-вторых, продвигая платформу, с помощью которой дети и их семьи могут выражать свои взгляды на педагогический процесс.

Вот конкретные действия, которые рекомендует Европейская концепция демократизации в отношении Педагогического совета. Они адаптированы нами по отношению к детскому саду:

- определение аспекта жизни детского сада в качестве приоритета развития демократического управления и рекомендация его для утверждения Административным советом. Например, создание более активного и представительного совета в организации и реализации мероприятий, направленных на работу с детьми из семей мигрантов и т. д.;
- консультирование семей по вопросам обучения и воспитания детей, например факторы, влияющие на здоровье дошкольников, условия для игр детей в семье, потребности детей с ограниченными возможностями, приобретение дидактических материалов и др.;
- приглашение членов семей для обсуждения тем на Педагогическом совете посредством общего приглашения (письмо, электронная почта, страница в Facebook);



- частое общение с другими заинтересованными сторонами для информирования их о мероприятиях, которые проводятся в детском саду, включая родителей и опекунов, с которыми трудно связаться, так как они находятся за границей (по почте, платформах социальных сетей, при необходимости, посещениях на дому и т. д.).

Изучение литературы по проблеме исследования, привело нас к мысли о том, что низкой активности воспитателей, как основного недостатка традиционной формы педсовета можно избежать и тем самым усилить их участие в управлении, если использовать форму интенсифицированного проведения педагогических советов.

В настоящее время эта новая технология работы получает всё большее распространение в практике работы дошкольных учреждений.

Исследователи едины во мнении, что интерактивный педсовет становится центром коллективной профессиональной мысли и одновременно школой для демократического управления. Такой педсовет создает эмоциональный настрой, который стимулирует интерес педагогов к обсуждаемой теме и желание подключиться к реализации принятых решений.

При проведении такого педсовета основной задачей становится включение каждого педагога в процесс коллективной мыслительной деятельности. Раскрепощающие интерактивные методики и техники, как нельзя лучше подходят для решения задач управления. Ведь такие методы обеспечивают: активное участие каждого, создание демократической атмосферы, равенство возможностей, открытость и сотрудничество, взаимодействие, общение, развитие и обмен мнениями.

Кроме того, интерактивные методы легко комбинируются между собой, что для своевременного решения проблем чрезвычайно важно. При этом в процессе интерактивного педсовета формируется позитивный микроклимат, который позволяет уважать мнение и личность коллег, активно участвовать в работе, слушать и слышать, кратко, четко, аргументировано выражать свои мысли, обсуждать проблему, а не личность.

По мнению Н. Журба, такие педагогические советы, в которых преобладает прямое и формирующее управление, не формируют демократическую культуру, не позволяют воспитателям проявлять свое творчество, ограничивают инициативу и самостоятельность, препятствуют творческому саморазвитию [6].

На первом, диагностическом этапе работа по совершенствованию педагогического совета должна быть направлена на решение следующих задач:

- органично связать традиционную методику проведения педагогических советов со спецификой деятельности педагогов данного дошкольного учреждения;
- изменить устаревшие представления о функциях, характере подготовки и проведения педсоветов.

Можно перенести некоторые административно-управленческие вопросы на рассмотрение педсоветов, что будет способствовать приобщению воспитателей к принятию конкретных решений, тем самым привлечёт их к управленческим вопросам.



При подготовке и проведении педсоветов с демократической направленностью В.П. Сергеева предлагает придерживаться следующих принципов:

- значимость темы и проблемы;
- интересный и полезный подбор материала;
- краткость и деловитость доклада;
- свобода защиты позиций выступающих;
- разумные и выполнимые решения;
- готовить и проводить педсоветы так, чтобы не было скуки, равнодушия, чтобы педагогический совет стал думающим педсоветом, готовым к коллективному творческому и научному поиску.

То есть на данном этапе авторы предлагают переосмыслить методику проведения педсовета и активно искать пути включения его в демократические процессы детского сада. Естественно, коллектив придёт к идее проведения нетрадиционных педсоветов, так как это не дань моде, а объективная необходимость, вызванная тем, что интерактивные педсоветы способствуют развитию именно тех компонентов профессионализма, которые являются наиболее значимыми для формирования демократической культуры воспитателей.

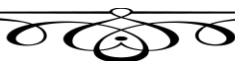
На следующем, организационно-деятельностном этапе авторы предлагают реализовать методические условия подготовки и проведения нетрадиционных педсоветов на основе трехуровневой характеристики: содержательная, процессуальная и коммуникативная. На содержательном уровне – это проблематизация и профессионализация вопросов для обсуждения на педсоветах, способствующих актуализации психолого-педагогических знаний и позволяющих более полно реализовать личностный потенциал педагога в управленческой деятельности.

На процессуальном уровне – использование различных форм проведения педсоветов, позволяющих педагогам активно включаться в познавательно-творческую профессионально-ориентированную личностную деятельность (деловые игры, личностно-ориентированные творческие задания, проблемно-ориентированный анализ и самоанализ педагогической деятельности и др.).

На коммуникативном уровне – создание на педсовете психологически комфортной атмосферы, полисубъектного взаимодействия участников педсовета, направленного на достижение общей цели с позиций демократических принципов.

В рекомендациях Европейской концепции демократизации подчёркивается роль родителей в управлении образовательным учреждением. В документе указано, что родительский комитет создан для представления взглядов родителей на уровне детского сада.

По мнению Гончарова М. А., родительский комитет представляет собой платформу, посредством которой родители могут выражать свои взгляды по вопросам, затрагивающим их и их детей, и которая помогает им принимать более активное участие в образовании своих детей. Это также может быть источником



полезных навыков, которые иначе были бы недоступны родителям. Он считает, что родительский комитет выражает мнение родителей при принятии решений, влияющих на их детей. Теоретически они могут это сделать, разработав рекомендации директору детского сада или Административному совету.

Известные итальянские педагоги Друкер П. Ф., Макьярелло Дж. считают, что на практике родительские комитеты этого не делают. Родители часто имеют ограниченный опыт и знания в области управления и не уверены в том, что надо выражать своё мнение публично, или не хотят брать на себя ответственность. Они не привыкли проходить обучение, чтобы брать на себя эти обязанности, а также эмоциональную или техническую помощь в этом отношении [5].

Они утверждают, что родительские комитеты не всегда представляют мнения всех родителей. Хотя родительский комитет может по-разному дополнять жизнь детского сада различными видами деятельности, он не всегда выполняет свою официальную роль.

Таким образом, комитет родителей с более демократичным руководством:

- вовлекает широкий круг родителей из разных слоев общества;
- представляет мнения всех родителей, а не только некоторых;
- выбирается на основе открытого и прозрачного процесса;
- имеет четкую компетенцию;
- имеет профессиональную поддержку;
- не участвует в вопросах, связанных с расследованием личных дел детей или сотрудников;
- серьезно выслушивается администрацией детского сада.

В практике мы сталкиваемся с тем, что с одной стороны, администрация детского сада не желает привлекать родителей к данному процессу, опасаясь выявления недостатков и нерешенных проблем родительской общественностью, с другой стороны, семья не готова к участию в управлении и оценке качества деятельности дошкольного учреждения. С целью подтверждения данного предположения, был проведен опрос в дошкольных образовательных учреждениях Окницкого района (город Отачь, села: Каларашовка, Унгры, Вэлчинец). Опросник был составлен для родителей детей дошкольного возраста и включал вопросы о важности дошкольного образования для ребенка и его целевых ориентирах.

В исследовании участвовали 120 родителей. Анализ результатов опроса показал, что осознанно выбирали УРО для ребенка, имея несколько четких критериев 48,5 % опрошенных; 38,5 % руководствовались общими требованиями к УРО; 13 % делали выбор спонтанно, никаких требований не предъявляли. 46,8 % считают, что система дошкольного образования старается учитывать запросы родителей, но не в полной мере; 29,7 % признают, что требования, предъявляемые к системе дошкольного образования, в полной мере учитывают пожелания семей. Почти одинаковое количество родителей (11,5 % и 12 %) имеют набор пожеланий к системе образования, но уверены, что они игнорируются, и не имеют конкретного запроса к УРО. Среди целей современной отечественной системы дошкольного образования родители называют самыми важными: умение



общаться в коллективе (73,3 %); умение определить первоочередные проблемы и найти их правильное решение (52,8 %); умение увидеть и выбрать альтернативные решения (47 %).

В современной литературе авторами предлагаются действия, которые детский сад может предпринять для создания демократичного родительского комитета. Они включают:

- введение демократического процесса отбора, при котором кандидаты появляются на первом собрании в детском саду, на котором они должны представиться, и избираются голосованием другими родителями;
- разработка перечня принципов, регулирующих деятельность родительского комитета, выраженных в правах и обязанностях; например, право устанавливать свою собственную повестку дня и решать любые вопросы, затрагивающие родителей учащихся, обязанность справедливо представлять взгляды родителей в целом, не отдавая предпочтение определенным лицам или группам;
- приложение особых усилий для привлечения широкого круга родителей; например, путем максимально широкой пропаганды работы родительского комитета в детском саду и за его пределами, в Интернете, информирования новых родителей, когда их ребенок только пришел в школу; индивидуальный подход к семьям, с которыми сложно связаться и т. д.;
- планирование дружеских родительских встреч, например, приветственных встреч в начале года; диверсификация времени и места встреч; поддержка в организации транспорта для поездок детей и др.;
- составление списка родителей, которые хотят добровольно поделиться своими навыками на благо детского сада, например, обладающие цифровыми навыками, социальными или юридическими навыками, в области строительства и т. д.;
- установление хорошей двусторонней связи между родительским комитетом и родителями и в целом, для консультаций по вопросам, передачи новостей и советов, а также для обращения за помощью, например, в создании страницы на вебсайте детского сада, электронной почты, доски объявлений;
- сотрудничество с другими директивными органами детского сада, например, Административным Советом, Педагогическим советом.

Активность родителей во многом зависит от степени информированности о происходящем в дошкольном учреждении. Так по данным проведенного опроса, 36,6 % опрошенных родителей постоянно находятся в курсе событий, знают в деталях самые последние новости из жизни детского сада; 40,9 % знают только о наиболее важных событиях в детском саду, информация к ним поступает периодически; 15,9 % знают только об успехах и проблемах своего ребенка, о жизни УРО почти ничего не знают. Лишь 6,6% ничего не знают ни о жизни УРО, ни об образовательных достижениях своего ребенка. Это та категория «равнодушных» родителей, которые не проявляют интерес к процессу развития собственного ребенка.



Лично участвовать в оценке деятельности воспитателя готовы 15,6 % опрошенных, скорее готовы – 22,5 %, скорее не готовы – 14,8 %, точно не готовы 29,8 % родителей.

Полученные данные подтверждают недостаточность информированности родителей о мере их участия в образовательных отношениях, либо их низкой уровень активности в жизнедеятельности УРО.

Таким образом, процесс демократических отношений в сфере дошкольного воспитания еще не в полной мере соответствует современным требованиям. Следовательно, необходимо помочь родителям осознать важность их участия не только в деле воспитания и развития собственного ребенка, но и в управлении детским садом. Для этой цели следует соблюсти поэтапность: сначала осуществить психолого-педагогическое просвещение родителей, затем активизировать родителей во взаимодействии с педагогами, только потом вовлекать в соуправление. Формирование демократической культуры в коллективе детского сада возможно только при условии реализации демократического стиля деятельности и партнерского характера взаимодействия педагогов, родителей и детей.

Согласно результатам исследований, воспитатели считают проблему развития демократической культуры значимой, а воспитание соответствующих качеств относят к целевой функции образовательной организации, однако часто испытывают затруднения в выборе эффективных средств воспитания демократической культуры и не владеют навыками её проектирования.

Воспитание демократической культуры может и должно осуществляться в контексте субъектно-ориентированной парадигмы образования. Важно, что педагоги осознают и принимают соответствующие требования современных стандартов, а также признают необходимость реализации субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса. Воспитание демократической культуры предполагает учет запросов детей, свободный выбор воспитателями содержания и способов деятельности, взаимную ответственность за результаты работы.

Библиографические ссылки:

1. DEONISIE, C. Profesorul – un bun manager, cu roluri multiple. *Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România*. 2011, nr. 4, pp. 127-128. ISSN 1844-7899.
2. *Democratic governance of schools* Elisabeth Bäckman and Bernard Trafford Council of Europe Publishing. Strasbourg: Cedex, 149 p. ISBN-13: 978-92-871-6088-1.
3. MÎNDRU, V. Formarea societății civile în Republica Moldova: aspecte cantitative și calitative. *Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice*. 2010, nr. 2, pp. 56 - 62. ISSN 8941-6517.
4. АБЧУК, В. *Менеджмент*: Учебник. Москва: Союз, 2002. 464 с. ISBN 5-94033-122-X.
5. ДРУКЕР, П. Ф. и Д. А. МАКЪЯРЕЛЛО. *Менеджмент*. Москва: Инфра-М, 2010. 704 с. ISBN 978-5-8459-1570-2.
6. ЖУРБА, Н. Н. Педагогический совет как коллегиальный орган управления образовательным учреждением. *Классный руководитель*. 2016, № 1, сс. 6-19. ISSN 1996-1790.
7. *Знания, умения и навыки, лежащие в основе культуры демократии: учиться жить вместе на равных в демократическом обществе в условиях культурного многообразия*. Strasbourg: Council of Europe, 2017. 78 с.
8. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/chisinau/-/call-for-proposals-supporting-democratic-school-governance-in-moldovan-schools> [accesat 2024-04-20].

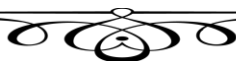


CUPRINS



COMUNICĂRI ÎN PLEN

CUCURUZAC Emilia. <i>Impactul proiectelor educaționale asupra consolidării capacităților instituționale</i>	4
Secțiunea I. VIZIUNE ȘI STRATEGII	
BEJAN Angela, ȘORUNGA Maria. <i>Modalități de gestionare a documentației școlare prin intermediul Google Forms și Trello</i>	8
BOROZAN Maia, ȚURCAN Lilia. <i>Preocupări științifice privind cercetarea pedagogică acțională în învățământul superior</i>	15
BUGA Oleg, MAXIM Vasile. <i>Practice in geographic disciplines – one of the most important forms of pedagogical education</i>	25
CAZACU Natalia. <i>Factorii disciplinării emoționale a elevilor din clasele primare</i>	29
PĂDUREȚ Ecaterina, DASCAL Angela. <i>Strategii de formare a angajamentului normativ la cadrele didactice</i>	37
POSTOLACHI Iulia. <i>The didactic method – a language element specific to technological education</i>	43
RUSOV Veronica. <i>Metode reflexive în învățământul superior – abordare procesuală</i>	49
SACALIUC Nina. <i>Managementul realizării conținuturilor integrate la educația literar-artistică și artistico-plastică în ciclul primar</i>	57
ȘOVA Tatiana. <i>Strategii de motivare a cadrelor didactice pentru creșterea în cariera profesională</i>	64
URALOV Ozodjon. <i>Reforms in improving the quality of higher education in the Republic of Uzbekistan</i>	71
YAO Mengya. <i>The inspiration of China-Belarus education cooperation to promote the sustainable development of education policies</i>	76
ZASTÎNCEANU Liubov. <i>Activitățile extracurriculare la matematică – mediu de implementare a tehnologiilor educaționale moderne</i>	83
ВЛАХ Мария, УЗУН Раиса, ТУЛБА Прасковья. <i>Проблема нарушения чтения и письма у детей с трудностями в обучении</i>	92
ПАНЬКО Татьяна. <i>Использование интегративного подхода в формировании межкультурной компетенции студентов педагогических специальностей</i>	101
ПАЮЛ Ирина. <i>Использование интерактивных методов в эмоциональной подготовке студентов педагогических факультетов</i>	106
Secțiunea II. RESURSE UMANE	
BACIU Inga. <i>Evaluarea cunoașterii propriului potențial în proiectarea carierii</i>	114
BALAN Aurelia. <i>Probleme actuale ale formării continue a cadrelor didactice în contextul transferului de inovații pedagogice</i>	123
CALUȚCHI Diana. <i>Formarea continuă a cadrelor didactice debutante în instituții de educație timpurie</i>	129
CERNEI Andriana. <i>Dezvoltare profesională continuă – deziderat fundamental în asigurarea unui proces educațional de calitate</i>	136
CIUBOTARU Ana. <i>Cerințe normative în evoluția permanentă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar</i>	141
DAICU Anatolie, ONCEANU Vasile. <i>Reglementarea comportamentului persoanelor implicate în procesul de transportare a elevilor</i>	147
PERETEATCU Maria. <i>Managementul limbajului nonverbal în activitatea cadrelor didactice</i>	153
PROCOPCIUC Tatiana. <i>Strategii de leadership și sprijin pentru dezvoltarea personalului din instituțiile de educație timpurie</i>	165



ROTARU Ioana Corina. Managementul educațional – știința de a pregăti resursele umane	169
SECRIERU Luminița, DOMBROVSCI Irina. Anxietate și trăsăturile de personalitate la adolescenți	176
ЗАЙЦЕВ Игорь. Некоторые стратегические направления работы по профессиональному самоопределению в общем и специальном образовании	186
КОТОС Людмила, БАСАРАБ Оксана. Менеджмент подготовки воспитателей к инновационной деятельности	194
УРУСОВА Ольга. Профессиональное развитие педагогов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специалистов территориального центра социального обслуживания населения как социально-педагогическое условие непрерывного формирования социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями развития	201

Secțiunea III. CURRICULUM

BÎRSAN Elena, ȚURCAN Lilia. Competența acțională – între necesitate și oportunitate	211
CĂLIN Iuliana, BETERINGHE Adrian. Complementaritatea formelor educației în școala românească contemporană	220
CHIRA Oxana. Wissenschaftliches Schreiben: mehrsprachige und interkulturelle Ansätze in der Hochschulbildung	227
CODREANU Aurelia. Valorificarea inteligențelor multiple în cadrul Atelierului de lectură	236
CUROȘ Liudmila, GARBATOVSCI Valeria. Racordarea curriculumului la necesitățile pieței muncii	246
CREȚU Olga. Explorarea dinamicii motivaționale în învățarea chimiei prin prisma autoreglării și a metacogniției	258
MOTFOLEA Dana-Maria. Rolul profesorului de limba engleză în managementul curriculumului centrat pe competențe în învățământul primar	267
PUTINĂ Dorina. Integrarea conținuturilor matematice specifice noțiunilor de „spațiu” și „timp” în activitățile la centrele de interes	274
RESMERIȚĂ Rozina-Elena. Competențele profesionale ale profesorului carismatic	281
TEODORESCU Marieta-Simina. Optimizarea comunicării didactice prin dezvoltarea competențelor sociale la preadolescenți	290

Secțiunea IV. COMUNITATE ȘI PARTENERIATE

BÎRSAN Elena. Rolul culturii organizaționale în instituțiile educaționale	299
CALARAȘANU Oxana. Valorificarea parteneriatului educațional în educația timpurie	309
DUBINSCAIA Mariana. Valorificarea parteneriatului educațional în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevi	315
DRAGOMIR Diana-Elena. Dimensiuni teoretice ale calității vieții personalității din perspectivă psihologică	321
PALADI Oxana, CHISELIȚA Stela. Percepția stării de bine în mediul educațional din perspectiva elevilor	327
PERETEATCU Maria. Aspecte de asistență educațională a familiei copiilor cu dizabilități	336
RUSU Elena. Evaluarea impactului stilului managerial asupra luării deciziilor în instituțiile educaționale	345
SOROCEANU Igor. Principiile de realizare a drepturilor electorale în Republica Moldova și în alte state	351
ГОНЧАР Марина. Менеджмент формирования демократической культуры в современном детском саду	357