

**UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**

**FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE**

**„ALECU RUSSO STATE UNIVERSITY”
FROM BALTI**

**FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS**



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

**Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a
27 aprilie 2017**

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

**Materials of the I-st international scientific conference
April 27, 2017**

BĂLȚI, 2017

CZU [37.0+005.3/.7]:378(478-21)=135.1=111=161.1

**Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
din 18.10.2017 (proces-verbal nr. nr. 2)**

Întrunirea cadrelor științifico-didactice ale instituțiilor universitare și preuniversitare din Republica Moldova, România, Belarus, Federația Rusă, Ucraina, Cazahstan la **Ediția I-a a Conferinței științifico-practice 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:

- Probleme actuale ale managementului educațional
- Managementul organizației școlare
- Managementul strategic
- Evaluarea și asigurarea calității procesului educațional
- Strategii de marketing educațional
- Design managerial
- Dezvoltarea competențelor profesionale manageriale

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

"Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare", conferință științifico-practică internațională (1 ; 2017 ; Chișinău). Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare = Educational management: achievements and the development perspectives : Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. 1-a, 27 aprilie 2017, Chișinău / com. șt.: Ion Gagim (președinte) [et al.] ; com. org.: Tatiana Șova (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2017 (Tipografia din Bălți). – 364 p. : fig., scheme, tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl., fr., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 200 ex.

ISBN 978-9975-132-97-8.

[37.0+005.3/.7]:378(478-21)=135.1=111=161.1

M 20

ISBN 978-9975-132-97-8



COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte:

- **Ion GAGIM**, prof. univ., dr. hab., rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Membri:

- **Igor COJOCARU**, conf. univ., dr., prorector pentru activitatea științifică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Lora CIOBANU**, conf. univ., dr., decanul Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Viorel ROBU**, conf. univ., dr., decanul Facultății de Psihologie și Științe ale educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România
- **Gheorghe RAFTU**, doctor, psiholog, director Centrul de Consiliere Educațională și Profesională, Universitatea „Ovidius”, Constanța, România
- **Жанна ЗАХАРОВА**, доктор педагогических наук, профессор, Костромской государственный университет, Кострома, Россия
- **Татьяна ЗЕЛЕНОВА**, кандидат педагогических наук, доцент Филиал образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», Ярославль, Россия
- **Nataliya GLAZYRINA**, a pedagogical doctor, a deputy director on methodical and science work, Communal State Institution „Secondary school № 11” of Rudny town akimat, Rudny, Kazakhstan
- **Игорь ЗАЙЦЕВ**, кандидат педагогических наук, доцент, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь
- **Nicolae SILISTRARU**, prof. univ., dr. hab., Universitate de Stat din Tiraspol, Moldova
- **Maia COJOCARU-BOROZAN**, prof. univ., dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
- **Tatiana ȘOVA**, conf. univ., dr., șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Silvia BRICEAG**, conf. univ., dr., șefa Catedrei de Psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Margarita TETELEA**, conf. univ., dr., șefa Catedrei de Arte și Educație artistică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Tatiana BULARGA**, conf. univ., dr., secretarul științific al Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Larisa ZORILLO**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Maria PERETEATCU**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Nina SACALIUC**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Tatiana COTÎLEVSCAIA**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- **Ilie NASU**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

- **Tatiana ȘOVA**, conf. univ., dr., șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Membri:

- **Iulia GONȚA**, doctor, lector universitar, Universitatea „Spiru Haret”, București, România
- **Татьяна КОРОВКИНА**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия
- **Ludmila COTOS**, lect. univ., dr., responsabil pentru activitatea științifică la Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Aliona BRIȚCHI**, lect. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Tatiana PANCO**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Maria MIHAILOV**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Veronica RUSOV**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Angela BEJAN**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Eugenia FOCA**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Tatiana GÎNJU**, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
- **Aurelia BETIVU**, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți



COMUNICĂRI ÎN PLEN



COMPETENȚELE MANAGERULUI DE SUCCES ÎNTR-O EPOCĂ A MODERNIZĂRII EDUCAȚIONALE

Svetlana DERMENJI-GURGUROV, conferențiar universitar, doctor
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: À l'heure actuelle, en changeant les responsables de l'éducation les managers sont appelés à cultiver les valeurs, de créer des compétences pour assurer l'école dans lequel ils évoluent, le soutien à l'intégration dans un monde de modernisation de l'enseignement. Le Manager moderne doit connaître la méthodologie de la réalisation de la structure d'organisation des carrières, des formes et des outils pour établir le pouvoir dans l'organisation, les méthodes contemporaines de gestion afin de déterminer des moyens efficaces d'intégrer l'équipe par la force de l'équipe de formation, peut prendre les bonnes décisions, et, surtout, la volonté d'agir en tant que cadre de gestion qui peut conduire une organisation scolaire qui peut vraiment former une équipe en tant que conseiller compétent pour les employés, un modèle de gestion.

Actualmente, în contextul schimbărilor din domeniul educațional, managerii sunt chemați să cultive valori, să creeze competențe care să asigure instituției de învățământ în care activează, suportul necesar integrării într-o lume a modernizării educaționale. Managementul procesului de învățământ angajează o nouă perspectivă de abordare a problemelor didacticii moderne, în sens sistematic, de pilotaj și de inovație strategică. Această nouă perspectivă este strâns legată de sistemul de competențe pe care trebuie să-l posede un manager modern și altruist.

Cercetătorul I. Botgros analizează caracteristicile competențelor, care denotă importanța și valoarea acestora în sistemul de învățământ: *caracterul finalist, disciplinar, inter-transdisciplinar; evaluabilitatea, mobilizarea unui ansamblu de resurse* etc [2, p. 7-8]. Competența managerială însumează aceste caracteristici.

Philippe Perrenoud cercetează noțiunea de competență relaționând-o cu *disciplinele studiate și practica socială* [9, p. 43-52]. Această relaționare este foarte importantă în formarea managerului de succes.

Astfel și în opinia specialiștilor T. Lobanova și Iu. Shunin, competența presupune sintetizarea cunoștințelor, abilităților cognitive și a strategiilor, a *componentelor sociale și comportamentale (valori, motivații)*, a aptitudinilor și abilităților practice [7, p. 48].

Din această perspectivă, managerul modern trebuie să cunoască metodologia de conducere a organizației, structura carierei profesionale, formele și instrumentele de stabilire a puterii în organizație, metodele contemporane de conducere; să determine eficient mijloacele de integrare a colectivului prin formare de echipe forte; să poată lua decizii corecte, și, nu în ultimul rând, să manifeste dorința de a activa în calitate de cadru managerial, care poate conduce o organizație școlară, care poate forma o echipă ca un adevărat consilier competent pentru angajați, care poate fi un manager model. Trebuie să-și manifeste eficient competența de a conduce, axându-se pe anticiparea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acțiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării instituției în care este manager; să monitorizeze felul în care subalternii își îndeplinesc cerințele; să creeze o structură care să permită îndeplinirea celor planificate; să fie implicat în activități de perfecționare a cadrelor didactice pe care le conduce; și, finalmente, să dispună de un sistem de probe, să le poată interpreta și ulterior încadra în concluzii valabile, care să ducă la îmbunătățirea activității sale manageriale. Pentru a realiza cu succes aceste deziderate, managerul actual, ce muncește într-o epocă a modernizării educaționale, trebuie să posede o serie întregă de competențe diverse care i-ar dezvolta calitățile de conducător.

Una dintre aceste competențe ar fi, în primul rând, **competența profesională**. Cu referire la aceasta Ioan Jinga consideră că „este ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate, conferindu-i calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate,” [6, p. 68]. Autorul propune trei tipuri de competențe care formează competența profesională: *competența de specialitate; competența psiho-pedagogică, competența psihosocială și managerială*. Cu referire la cea din urmă, unii specialiști



consideră că managerul își îndeplinește rolul eficient numai dacă se bazează pe calitățile sale analitice, de comunicare, organizatorice, morale etc [5, p. 58-63].

Altfel spus, **competența profesională** este „capacitatea de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini) în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei” [3, p. 57].

I. Belair analizează în **Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation**, cinci câmpuri în ansamblul competențelor ce se doresc a fi asimilate de un **manager**: - referitoare la viața grupului; - competențele necesare în raporturile cu colegii; - competențele asociate disciplinelor de studiu; - competențele impuse de societate și cele generate de propria persoană [1, p. 153-196]. Astfel, **competența decizională** este deosebit de importantă în activitatea unui manager.

Un loc aparte în activitatea managerului îl are **competența pedagogică** care consistă în rolurile, responsabilitățile și funcțiile acestuia ca pedagog. O abordare complexă a competenței date în perspectiva paradigmei curriculum-ului a realizat-o specialistul în domeniul pedagogiei – Sorin Cristea, care a evidențiat funcția, structura și clasificarea competențelor pedagogice [4, p. 53-54]. Astfel, autorul citat menționează faptul că **funcția de bază a competenței pedagogice** vizează valorificarea la maximum a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului angajate în activitatea de educație/instruire, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social...” [Ibidem, p. 54]. **Structura de bază a competenței pedagogice**, conform opiniei prof. S. Cristea, vizează „integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și a atitudinilor la nivelul unor capacități complexe care asigură realizarea sarcinilor specifice activității de educație/instruire în context deschis” și poate fi divizată în două categorii [4].

Structura internă a CP are la bază triada cognitivă, propusă de UNESCO:



Fig. 1. Structura internă a competenței pedagogice

Cu referire la **cunoștințe**, cercetătorul S. Cristea le clasifică în raport de natura teleologică și metodologică în următoarele categorii: **declarative** („a ști”/savoir - prezintă informația); **procedurale** (utilizează informația „a ști să faci”/savoir faire – prin reguli, procedee, proceduri, algoritmi, strategii etc.); **metacognitive** (vizează metacunoștințe despre obiectivele realizabile și metodologice); **condiționale** (oferă informații despre factorii ce influențează realizarea acțiunii, ca: spațiul, timpul, motivația, decizia).

Cercetătorul menționează că **deprinderile și strategiile cognitive** sunt exprimate în plan psihologic prin noțiunile de **capacități** și **abilități /aptitudini** [Ibidem, p. 55].

Structura externă a CP implică factori externi ca: sarcina de instruire propusă, situația și resursele existente. Referindu-se la **funcțiile competenței pedagogice**, S. Cristea delimitează două categorii: **funcția de bază** și **funcții specifice**:

- ▶ **Funcția de bază**: valorificarea resurselor **psihologice și sociale**;
- ▶ **Funcțiile specifice**: a.) procesarea **cunoștințelor declarative** la nivel de **informații esențiale**;
- b.) concentrarea **cunoștințelor procedurale** la nivel de **strategii cognitive** în sesizarea și rezolvarea situațiilor-problemă; c.) perfecționarea **atitudinilor față de cunoaștere** în **context deschis-psihologic** (afectiv, motivațional, caracterial) și **social** (cultural, comunitar etc.) [4, p. 54]. Cercetătorul N. Silistraru menționează că noțiunea de **competență pedagogică** „tinde să fie folosită în prezent cu înțelesul de **standard** profesional minim, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice” [10, p. 97].

În **Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare** [8, p. 15] se ia în discuție mai multe tipuri de competențe care, considerăm că ar trebui să caracterizeze și personalitatea unui manager: **Competențele generale individuale**- se axează îndeosebi pe cunoștințele (savoirs);

knowledge), deprinderile (savoir-faire; skills) și competența existențială (savoir-etre; existential competence) pe care le posedă, precum și pe capacitatea sa de a învăța (savoir-apprendre; ability to learn). *Competența existențială* poate fi definită ca totalitatea caracteristicilor unui manager, a trăsăturilor morale și intelectuale ale acestuia [Ibidem, p. 22].

Un manager al clasei de elevi, dar și un manager al școlii trebuie să aibă pe lângă competențele de specialitate, și alte tipuri indispensabile funcției respective:

- *Competențe instrumentale* (capacitățile de: organizare, de analiză, de sinteză, comunicare scrisă și orală în limba maternă, cunoașterea unei limbi străine, luarea deciziilor etc.);
- *Competențe interpersonale* (abilitățile individuale: capacitatea de a munci în echipă, competențe critice și autocritice etc);
- *Competențe sistemice* (de cercetare, de învățare, de adaptare la situații noi, de creativitate, de voință, spirit de inițiativă etc).

S. Cristea mai evidențiază patru tipuri de competențe generale, pe care le considerăm foarte importante în activitatea generală a unui manager de succes într-o epocă a schimbărilor din societatea modernă: - **competența politică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice); - **competența psihologică**, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale; - **competența științifică**, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală-aplicată; - **competența socială**, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare [4].

În accepția cercetătorilor: E. Coșeriu, T. Slama-Cazacu limbajul devine hotărâtor în activitatea managerială, și acesta este analizat ca un proces, atunci când se realizează ca mesaj comunicativ. Deci în activitatea managerială **competența de limbaj** presupune o realizare adecvată a scopurilor, un anumit comportament într-o situație pedagogică. Managerul modern trebuie să știe a mobiliza colectivul în activitate nu prin intermediul ordinilor, dar posedând arta convingerii, prin intermediul competenței de limbaj adecvat.

Așadar, pentru desfășurarea performantă a activității sale, managerul școlii trebuie să-și formeze o gamă variată de **calități și competențe** care să-l definească ca specialist: pedagog, conducător, om de știință, om de cultură, model comunicativ, cetățean.

Astfel managerul școlii își dezvoltă rolul de „om universal” și de model uman, perfecționându-se continuu. Meseria aceasta este una care nu se părăsește seara, odată cu hainele de lucru. Considerăm că puține profesii cer atâta competență, dăruire și umanism. Managerul de succes trebuie să fie în calitate de conducător **cu misiune, vocație și har**.

Referințe bibliografice:

1. Belair I. La formation a la complexite du metier de enseignant. In: Former de enseignants professionnels. Perspectives en education. Paris, p. 63.
2. Botgros I., Franțuzan L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. In: Univers Pedagogic, 2010, nr. 4, p. 38.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Curriculum în fața profesorului. Profesorul în fața curriculumului. In: Didactica Pro., 2002, nr. 3-4 (13-14), p. 58.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău - București: Litera, 2000. 398 p.
5. Cojocaru V., Socoliuc N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 264 p.
6. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL, 1998. 460 p.
7. Lobanova T., Shunin Iu. Competence-based education – a common European strategy. In: Computer Modelling and New Technologies, vol. 12, 2008, nr. 2, p. 45-65.
8. Moldoveanu Gh. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
9. Perrenoud Ph. Construire des compétences des l'école. Programmes scolaires et competences. 2e édition. Paris: ESF, 1998. p. 43-67.
10. Silistraru N. Oportunitățile metodologice ale învățământului superior. Studiu teoretico-practic. Chișinău: UST, 2010. 142 p.



PIAȚA MUNCII, ECOSISTEMUL ANTREPRENORIAL ȘI COMPETENȚELE VIITORULUI: NOI PROVOCĂRI PENTRU CONSOLIDAREA CAPACITĂȚILOR UNIVERSITĂȚILOR

Valentina PRIȚCAN, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The article bundles the labor market, the entrepreneurial ecosystem and the skills of the future as new challenges for strengthening the universities capacities. The practice of developing entrepreneurial skills through networks and associations of graduate entrepreneurs really works. The contribution of the entrepreneurial alumni association is reflected in the development of entrepreneurial skills of the students and in benefits provided by the academic environment of entrepreneurs.

Angajamentele asumate de Republica Moldova ca rezultat al aderării la procesul Bologna, directivele UNESCO, Comisiei Europene și CoE în materie de educație scot în evidență faptul că măreția instituției universitare se bazează pe generozitate: universitatea nu acționează pentru propria sa glorie și onoare, iar obiectivele la care aspiră trebuie corelate direct cu noțiunea de bun al societății, bun al comunității.

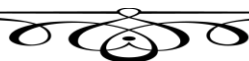
Perspectivile calității proceselor universitare se regăsesc în următoarele perspective:

- **Excelența** –ilustrată prin presiunea de a fi recunoscută drept un „centru de excelență” preponderant din perspectiva cercetării a transferului de tehnologii;
- **Standardele** –reflectă dacă sistemele educaționale, instituțiile sau membrii individuali respectă și implementează standarde prescrise la nivel instituțional, național sau internațional. (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Copenhagen, 2005);
- **Relevanța** – interpretată ca incitarea instituțiilor de învățământ superior de a contribui la dezvoltarea regională economică și socială, de a facilita transferul tehnologiilor și de a le eficientiza, de a elabora și aplica noi cerințe în finanțarea cercetării la nivel național;
- **Eficiența financiară** –ilustrată prin cerința înaintată față de universități de a stabili mecanisme interne de utilizare corectă și eficientă a resurselor financiare, prin re-direcționarea acestora în vederea sporirii productivității în realizarea misiunilor universitare;
- **Transformarea** – adaptabilitatea instituției la cerințele și presiunile externe, dar și capacitatea instituției de a influența „lumea din exterior”, fapt care ar constitui și un indicator al calității [5].

Piața muncii, ecosistemul antreprenorial și competențele viitorului produc noi provocări pentru consolidarea capacităților universităților. Deși absolvenții declară că în găsirea primului job, competențele transversale sunt cele mai importante, sistemul de învățământ superior reușește în continuare să furnizeze absolvenților cunoștințele teoretice de care aceștia au nevoie, nu însă și abilitățile practice. Universităților le revine misiunea de a pregăti specialiști apti de a face față provocărilor pieței muncii reflectate în rezultatele diferitor studii, dar și regăsite în competențele viitorului, specificate de angajatori. Astfel, în cadrul forumului economic internațional produs la 20-23 ianuarie 2016 au fost scoase în evidență competențe profesionale relevante pentru următorii 5 ani:

- capacitatea de a soluționa probleme complexe;
- coordonarea altora;
- managementul resurselor umane;
- gândire critică;
- negociere;
- controlul calității;
- orientarea la servicii;
- capacitatea de a lua decizii;
- ascultare activă;
- creativitate și antreprenariat.

Observăm, că în găsirea primului job, competențele transversale sunt mult mai importante decât cele specifice. Atât pentru absolvenți cât și pentru recrutori, competențele specifice, dobândite în cadrul programelor de studii, sunt importante, însă ocupă un loc secundar față de cele transversale. Angajatorii sunt mai degrabă interesați de competențele pe care le au absolvenții, de experiența anterioară de lucru și mai puțin de specializarea absolvită sau de prestigiul universității.



Universitățile au misiunea de a dezvolta competențele antreprenoriale ale viitorilor absolvenți, acest imperativ fiind reflectat de diverse documente de politici educaționale [Ibidem]:

- antreprenoriatul este o competență-cheie în Cadrul European al calificărilor, dar și o acțiune concretă propusă de Comisia Europeană în scopul reconceptualizării educației.
- școala modernă este chemată să promoveze și să faciliteze educația antreprenorială la toate treptele, având ca obiective consolidarea spiritului și competențelor antreprenoriale.
- educația antreprenorială, în cadrul formării universitare, favorizează apropierea viitorilor specialiști de piața muncii, inițiază studenții în lansarea afacerilor și practica antreprenorială, sporește șansele studenților de a-și începe afaceri proprii, modifică mentalitatea tinerilor de la „a fi angajat” la „a fi angajator”.

Universitățile moderne au ca prioritate educația antreprenorială ajustată la exigențele pieții muncii și competențele viitorului, consolidându-și capacitățile de conexiune la rețele de absolvenți antreprenori. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (USARB) deține mai multe experiențe inedite în acest sens (implementarea proiectelor europene axate pe consolidare de competențe, conlucrarea cu industria, educație antreprenorială formală și informală, programe comune de pregătire profesională etc).

O bună practică de pregătire a studenților pentru piața muncii și de conlucrare cu absolvenții o constituie și Asociația Antreprenorilor Absolvenți USARB, care este un rezultat al proiectului EANET „Entrepreneur Alumni *NETwork*” din cadrul programului european Tempus.

Asociația este o organizație obștească, non-guvernamentală și non-profit, creată în scopul susținerii, încurajării și dezvoltării spiritului antreprenorial al studenților și absolvenților Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Scopul Asociației constă în contribuirea la dezvoltarea în partea de nord a Republicii Moldova a unui mediu social-economic și cultural-educativ performant prin: promovarea relațiilor de colaborare între USARB și absolvenții săi antreprenori, afirmarea profesională și socială a absolvenților USARB, punerea în valoare publică a competențelor pe care le posedă, ridicarea prestigiului USARB prin îmbunătățirea continuă a calității studiilor și a activității de cercetare în domeniul economic.

Obiectivele Asociației:

- crearea mediului favorabil pentru consolidarea legăturilor dintre absolvenții USARB;
- stabilirea și promovarea relațiilor de colaborare între USARB și absolvenții săi antreprenori, din toate domeniile și de pretutindeni;
- susținerea absolvenților, studenților și cadrelor didactice USARB în dezvoltarea personală și profesională;
- promovarea imaginii USARB pe plan național și internațional prin organizarea de acțiuni cu caracter antreprenorial;
- implicarea absolvenților în dezvoltarea instituțională a USARB;
- acordarea de asistență în armonizarea programelor de studii cu cerințele pieței muncii;
- dezvoltarea colaborării cu mediul de afaceri;
- cultivarea spiritului de apartenență la comunitatea academică a USARB.

Asociația Antreprenorilor Absolvenți USARB desfășoară următoarele activități:

- organizarea de întruniri, manifestări științifice, reuniuni profesionale, conferințe, simpozioane, mese rotunde, seminare, expoziții, acțiuni caritabile, recepții pe probleme ce țin de domeniul economic și a învățământului economic;
- crearea platformei de comunicare și relaționare a absolvenților, studenților și cadrelor didactice ale USARB;
- prestarea serviciilor de consultanță și elaborarea programelor de formare continuă destinate dezvoltării profesionale a absolvenților USARB;
- prestarea serviciilor de consultanță și expertiză în domeniul inițierii și dezvoltării afacerilor;
- acordarea de sprijin moral, logistic și profesional absolvenților și studenților USARB;
- realizarea de newsletter-uri și materiale informative, orientate către punerea în valoare publică a realizărilor absolvenților, studenților și cadrelor didactice ale USARB.

Activitatea Asociației este axată pe stimularea inițiativelor antreprenoriale ale studenților, crearea și consolidarea relațiilor de parteneriat între beneficiarii asociației (antreprenori absolvenți și studenți USARB), implicarea specialiștilor din diverse domenii ale mediului academic în consultarea



antreprenorilor pentru a face față diferitor situații cu care se confruntă sectorul real al economiei. Prin intermediul asociației se asigură consolidarea relațiilor de colaborare dintre universitate și mediul de afaceri, reprezentat de antreprenorii absolvenți ai universității.

În acest sens, USARB a instituționalizat o gamă largă de tradiții: întâlniri ale studenților cu antreprenorii absolvenți ai USARB în cadrul bibliotecii vii, zilele carierei, vizite ale studenților la companii, mese rotunde și workshop-uri, pentru identificarea oportunităților de lansare a afacerii și promovarea bunelor practici din domeniul antreprenoriatului. Totodată relațiile de colaborare ale mediului academic cu antreprenorii absolvenți ai universității permit încheierea noilor acorduri de colaborare în scopul asigurării studenților cu locuri de practică și angajarea ulterioară a acestora în cadrul companiilor respective.

Analiza practicilor deținute, în general, de rețelele de absolvenți antreprenori și Asociația Antreprenorilor Absolvenți USARB, în particular, scoate în evidență faptul că cultura relațiilor universităților cu mediul antreprenorial e menținută prin următoarele elemente ale culturii organizaționale [2]:

- **Practicile** – moduri în care membrii organizației se comportă față de ceilalți, element care corelează diferite părți ale organizației. Acest element al culturii este cel mai dificil de modificat deoarece implică nu numai voința managerială, ci și implicarea tuturor membrilor organizației. Pentru a schimba acest element, managerii pot adopta un comportament participativ, exprimat prin disponibilitatea față de subalterni, comunicarea directă cu aceștia și angajarea unor persoane tinere, al căror mod de gândire nu a fost încă deformat.
- **Ritualurile** vieții organizaționale (cum sunt evaluările și promovările, programele de instruire, modul de desfășurare al ședințelor și întâlnirilor, modul de negociere al părerilor) pot constitui semnale asupra lucrurilor importante și valorilor în care cred membrii organizației. Este evidentă contribuția managerilor de vârf și de mijloc la formarea acestor ritualuri. Ele reprezintă politici ale organizației și trebuie să fie în concordanță cu strategia în curs de implementare. Șansele de inducere a schimbării organizaționale cresc pe măsură ce politicile sunt clar definite și acceptate de către membrii organizației.
- **„Poveștile”** care se spun între angajați, celor din afară și noilor veniți le creează acestora o imagine și le definește așteptările față de comportamentul persoanelor. Pentru a defini un comportament dorit, managerii pot să stabilească ei înșiși ceea ce se spune prin „poveștile” lor, dar mai ales prin crearea unor acceptate larg. Această acceptare se poate obține fie prin accentuarea unor, acordarea unei importanțe crescute unor anumite situații deviate de la norme, care să creeze poveștile; fie prin comunicarea frecventă spre angajați a acestor situații, descrise într-un mod predefinit prin publicații interne (ziare, foi volante, afișe, anunțuri etc.) ce apar regulat și descriu evenimente din viața organizației.
- **Simbolurile** evidente în organizații sunt legate de titulaturi, departamente și terminologie utilizată în limbajul uzual. Acestea prezintă natura relațiilor, motivațiilor și valorilor organizației. Organizațiile puternic ierarhizate au de obicei și un grad înalt de formalizare, precum și o puternică influență a regulilor, procedurilor și normelor asupra angajaților. În aceste organizații managerii țin mult la statut, iar simbolurile exprimă acest lucru. Pe măsură ce gradul de formalizare crește, impus de simboluri, scade influența managerilor asupra celorlalte elemente ale culturii.
- **Sistemele de control și evaluare**, precum și sistemele de recompensare accentuează ceea ce este cu adevărat important în organizație. În cazul în care accentul se pune pe performanță, instituindu-se metode de monitorizare a acesteia, executanții se vor strădui să o realizeze, motivați fiind de rezultate. În cazul în care se preferă alte criterii de control, evaluare și recompensare, executanților li se induce fără îndoială un anumit grad de demotivare. Existența sistemelor de control și evaluare a performanțelor nu este suficientă, ele trebuie să fie clare și unanim cunoscute în întreaga organizație.
- **Structura puterii** este importantă pentru cultura organizației pentru influența pe care o au grupurile de putere asupra ei. Va prima influența grupului cel mai puternic asupra a ceea ce este important în organizație. De aceea, aceste grupuri trebuie conștientizate (uneori ele există acționând informal) la nivelurile manageriale superioare, iar influența acestora trebuie utilizată.

Dacă, de exemplu, există în organizație două culturi distincte, acestea trebuie să se influențeze reciproc, creând o singură cultură care să preia elementele pozitive ale ambelor.

- **Structura formală a organizației** delimitează ceea ce este cu adevărat important pentru membrii ei: realizarea, puterea, birocrăția sau cooperarea. Organizațiile plate, cu orientare spre cooperare sau realizare sunt mai adaptive la schimbare, din toate punctele de vedere: adaptare la mediu, schimbarea culturii etc.

Educația pentru antreprenoriatul inovativ prin intermediul Asociației implică studenții în situații-modelări de confruntare cu provocările propriei cariere și înțelegerea rolului rețelelor în crearea ecosistemului antreprenorial internațional. Astfel, studenții și absolvenții achiziționează competențe de validare a studiilor pe piața muncii și iau pulsul carierei prin evoluție personală și profesională.

Referințe bibliografice:

1. Armstrong M. Managementul resurselor umane. Manual de practică, ed. a 8-a. București: CODECS, 2003. 278 p.
2. Brown R. D., Harvey D. An experiential approach to organization development, seventh edition. USA: Prentice Hall, 2006. 528 p.
3. Buckingham M., Coffman C. Manager contra curentului. Ce fac managerii, altfel decât ceilalți. București: Alfa All, 2004. 240 p.
4. Dragomir M. ș.a. Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ. Turda: Hiperborea, 2000. 219 p.
5. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Disponibil: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (vizitat 24.04.2017).

TEORIILE EDUCAȚIONALE MODERNE ȘI MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Liubov ZASTÎNCEANU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: Under the conditions of using modern educational technologies, the teacher's role in the management activities in the classroom is changed. Assuming new roles become a priority for a modern teacher.

Managementul educațional este un concept multidimensional, care, ierarhic, se structurează în mai multe nivele: central, regional, instituțional, managementul clasei de elevi. Dintre aceste nivele, doar în managementul clasei relațiile dintre manager (profesor) și subordonați (elevi) nu sunt reglementate de un contract de muncă a subordonaților, în care s-ar stabili ce ar trebui ei să facă la clasă și ce nu. Managementul clasei de elevi se subordonează unor activități, ce decurg din competențele cadrului didactic, ultima variantă a cărora pentru Republica Moldova, sunt stipulate în *Standarde de competență a cadrelor didactice din învățământul general (ord. ME nr.623 din 26.06.2016)*. De cealaltă parte, elevii urmează să-și îndeplinească obligațiile școlare, care deși sunt prescrise în statutul școlii, nu poartă un caracter strict, cu puține efecte de pedeapsă. În același timp, elevii sunt, în special în învățământul general, minori, ceea ce îi absolvă de responsabilitatea față de multe situații problematice create de ei. De cele mai multe ori o situație conflictuală la clasă, în timpul orei, trebuie sau preîntâmpinată de profesor, sau tot de el soluționată. Astfel, profesorul este nevoit să caute permanent soluții pentru situațiile didactice create la clasă, respectând în același timp o multitudine de condiții, referitoare la activitatea de pedagog, și drepturile copiilor, urmând și să atingă finalitățile educaționale, propuse prin curricula disciplinară. Or, după spusele lui Henry Adams: „*Un profesor își pune amprenta asupra eternității; el nu poate ști niciodată până unde ajunge influența lui.*”.

Managementul clasei de elevi este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare [1].

Managementul clasei de elevi, tradițional, are ca consecință îndeplinirea unor roluri clare din partea profesorului:

- *Planificarea* sau proiectarea, ce presupune proiectarea întregii activități cu clasa în conformitate cu documentele reglatorii: Codul Educației, Standarde de învățare eficientă pe discipline de studiu, curricula disciplinară, manualul școlar. În același timp, la nivelul de proiectare de lecție, în cadrul elaborării tehnologiilor educaționale proprii, profesorul va ține cont și de caracteristicile psihopedagogice ale clasei.
- *Organizarea* clasei de elevi, care poate fi de succes doar în situația, când, în afară de profesor, în unele situații roluri de organizator îl preiau elevii. Ponderea acestui rol din partea elevilor va spori odată cu creșterea lor și conștientizarea poziției în societate și nevoilor proprii de învățare.
- *Comunicarea* în cadrul realizării procesului educațional este primordială prin posibilitatea de a asigura transmiterea informației de toate tipurile între toți actorii acestuia, în orice direcție: de la profesor la elev, de la elev la profesor, de la elev la elev.
- *Conducerea* în situația managementului clasei de elevi ar însemna dirijarea activităților de formare și educare a copiilor. Adaptând orice stil pedagogic, profesorul oricum trebuie să rămână conducătorul (dirijorul) activităților, fiind prin statutul lui de om matur, format și specialist în domeniu o persoană, care cunoaște mai multe despre ce și cum se învață decât toți elevii luați împreună.

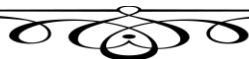
Alte roluri, pe care le îndeplinește profesorul în calitate de manager al clasei de elevi: coordonarea, îndrumarea, motivarea, consilierea, controlul și evaluarea [Ibidem] vin să completeze descrierea activităților realizate de profesor la clasă.

Aceste roluri ale profesorului în activitatea sa profesională rămân intacte în orice perioadă de activitate și tehnologia didactică utilizată. În același timp, odată cu schimbarea tehnologiilor didactice utilizate, se schimbă accentele în fiecare din aceste roluri: se mărește sau se micșorează ponderea profesorului în activitate, iar în unele situații se modifică totalmente.

Tehnologiile educaționale, conform definiției adoptate de UNESCO, sunt metode sistemice de creare, aplicare și determinare a întregului proces de predare-învățare cu implicarea resurselor tehnice și umane și interacțiunii lor, care are ca scop optimizarea formelor de instruire. Sunt bine cunoscute resursele tehnologie didactice, care trebuie luate în cont atunci când o elaborăm (Figura 1). Acea tehnologie educațională, care a fost creată timp de secole, s-a utilizat ani de-a rândul și continuă să se utilizeze este tehnologia instruirii tradiționale. La nivel de resurse, în condițiile sistemului de învățământ din Republica Moldova, această tehnologie se bazează pe manualul disciplinei școlare ca conținut de instruire organizat, pe metodele de învățământ mai mult sau mai puțin clasice și universale: explicația, observația, exercițiul, lucrul independent, povestirea, conversația, interogarea. Mediul de instruire e de obicei o sală de clasă, cu băncile amenajate tradițional. Este deja recunoscut, că această tehnologie este axată pe formarea de cunoștințe în condițiile necesității acumulării lor într-un volum mare în timp redus.



Fig. 1. Resursele tehnologiei didactice



Odată cu Reforma curriculară, care a avut loc în 2010, susținută ulterior de elaborarea diferitor documente reglatoare ale procesului educațional în învățământul general (Codul Educației, metodologia evaluării criteriale prin descriptori, regulamente privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare..., documente de însoțire a educației incluzive, standarde de competență pentru cadrele didactice etc. [4]) a apărut necesitatea schimbărilor tehnologiilor educaționale utilizate în procesul educațional. Studiile demonstrează, că actualmente se utilizează, destul de intens, elemente ale tehnologiei de dezvoltare a gândirii critice, instruire problematizată, instruire diferențiată, instruire ludică. Mai rar se utilizează tehnologia instruirii prin proiecte, tehnologia instruirii prin ateliere, tehnologia instruirii modulare. Datorită documentelor reglatoare ale educației incluzive, în învățământul general a început a fi aplicată și tehnologia instruirii adaptive, axată pe realizarea planului educațional individualizat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

Rolurile profesorului în fiecare din aceste tehnologii diferă de rolurile lui în tehnologia de instruire tradițională nu atât prin titluri, cât prin accentele deplasate de pe profesor pe elev, ca subiect al instruirii. Vom trece în revistă unele schimbări ale rolurilor profesorului în contextul utilizării tehnologiilor educaționale moderne:

- *Instruirea problematizată.* În cadrul unei lecții, cu o structură corespunzătoare clasificării în baza centrării pe formarea de competențe, această tehnologie poate fi utilizată la diferite momente ale ei: pentru motivarea elevilor pentru studierea temei sau captarea atenției (întrebări-problemă), sinteza cunoștințelor teoretice și practice (problemă) sau pentru studiul unei situații din mai multe puncte de vedere în contexte noi de aplicație (situație – problemă). În aceste situații rolul primordial al profesorului se rezumă la: selectarea oportună a nivelului și conținutului problematizării; organizarea clasei pentru realizarea problematizării; dirijarea adecvată a soluționării problemelor propuse.

- *Tehnologia dezvoltării gândirii critice.* Prin multitudinea de metode și tehnici, care le propune această tehnologie, momente de aplicație ale ei pot fi regăsite la orice etapă a lecției, poate fi realizată sub diferite forme (frontal, individual și în grupuri). Rolul profesorului în acest context este de a selecta corect tehnicile oportune situației didactice propuse, de a monitoriza adecvat realizarea lor și de a elabora și selecta resursele materiale pentru administrarea acestor tehnici.

- *Tehnologia instruirii diferențiate.* Necesitatea utilizării acestei tehnologii este stipulată în legea de bază a învățământului: Codul Educației prin evidențierea clară a principiilor fundamentale ale educației (art.7) [3]. Astfel, pornind de la proiectarea didactică profesorul poate diferenția obiectivele, conținuturile, formele de prezentare a acelorași conținuturi, folosind ca și criteriu de diferențiere stilurile de învățare, tipul de inteligență dominantă, nivelul de posedare a competențelor de învățare etc. În acest context profesorul are misiunea de a desemna criteriul de diferențiere; de a stratifica clasa de elevi în funcție de criteriu; de a elabora obiectivele, sarcinile, conținuturile diferențiate; de a elabora sarcini de progres pentru elevi din diferite straturi identificate.

- *Tehnologia instruirii prin proiecte.* Este o tehnologie maximal axată pe instruit și în condițiile instruirii de masă poate fi realizată doar extracurricular. Pentru profesor este important să determine o tematică interesantă de proiecte, să precizeze forma și criteriile de calitate pentru produsul realizat, să organizeze grupurile pentru crearea proiectelor, să monitorizeze realizarea acestora și, la final, să asigure o evaluare adecvată a rezultatelor proiectului per grup și per fiecare membru al grupului.

- *Tehnologia instruirii adaptive.* În condițiile sistemului de învățământ din Republica Moldova se regăsește doar în cazul asigurării incluzive a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Profesorul de disciplină școlară este obligat, în cazul când disciplina lui face parte dintr-un plan educațional individualizat, să elaboreze un curriculum adaptat, care ar ține cont de mai multe momente: nevoile de formare ale elevului, nivelul actual al lui la disciplină, competențele prezente la momentul elaborării curriculum-ului pe fiecare din domeniile de formare, competențele de învățare, caracteristicile psihopedagogice (atenție, memorie, tip de gândire, viteza raționamentelor, capacitățile fizice etc.). După elaborarea curriculum-ului adaptat rămâne realiza, evalua, ajusta acest curriculum.

Sistemul de învățământ în Republica Moldova, în opinia noastră, presupune de fiecare dată elaborarea unei tehnologii didactice de autor, baza căreia este tehnologia instruirii tradiționale, în care, în funcție de caracteristicile clasei, conținuturile studiate, tipul de lecție preconizat se vor include elemente ale tehnologiilor educaționale moderne: problematizare, dezvoltarea gândirii critice, diferențiată etc.

Pentru elaborarea tehnologiilor didactice de autor se va aplica unul din modelele de proiectare pedagogică, de exemplu ADDIE (Figura 2).

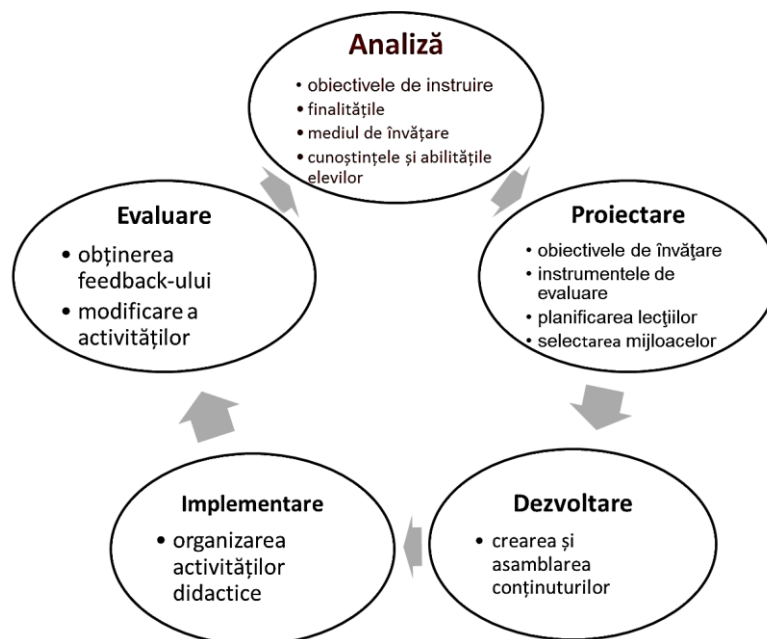


Fig. 2. Etapele modelului ADDIE [2]

În concluzie,

- Rolurile profesorului în activitatea de management al clasei de elevi se schimbă în funcție de elementele tehnologiilor educaționale moderne, care se utilizează în cadrul lecției.
- Crearea unui mediu oportun pentru însușirea materiei de studiu și valorificarea posibilităților psihopedagogice ale fiecărui elev depinde mult de capacitățile profesorului de a elabora o tehnologie didactică de autor, care îmbină elemente ale diferitor tehnologii educaționale moderne.

Referințe bibliografice:

1. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Iași: Polirom, 2006. 272 p.
2. Zastînceanu L., Gașițoi N. Organizarea instruirii adaptive a viitorilor profesori de matematică în cadrul instituțiilor de învățământ superior. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Bălți, 2016. 96 p.
3. Codul Educației al Republicii Moldova, Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat 16.04.2017).
4. Disponibil: www.edu.gov.md (vizitat 16.04.2017).

Secțiunea I
MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

**ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Игорь ЗАЙЦЕВ, кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск,
Республика Беларусь

Аннотация: Представленные материалы посвящены значимым аспектам проблемы педагогического менеджмента на современном этапе развития педагогического сообщества. Внимание уделено, прежде всего, специфике педагогического менеджмента в структуре повышения квалификации специалистов образования, что не означает сужение аудитории заинтересованных в ознакомлении с представленными позициями лишь до рамок последипломного образования. Рассмотренные позиции могут быть отнесены к проблеме менеджмента образовательной организации в более широком понимании.

Менеджмент учреждений образования – это особая управленческая деятельность, субъекты которой посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают согласованность деятельности всех участников процесса на достижение образовательных целей [3]. Повышение качества управления процессом образования, то есть совершенствование педагогического менеджмента – одно из приоритетных направлений в современной системе получения образовательных услуг. В самом общем представлении под педагогическим менеджментом следует понимать комплекс методов профессионального руководства общественной системой в достижении сформулированных целей.

Педагогический менеджмент в аспекте повышения квалификации специалистов системы образования следует понимать, как направленное руководство созданием наиболее действенной структуры построения и реализации образовательных услуг. С целью актуализации означенного положения настоятелен отказ от ортодоксальной позиции специалистов педагогической сферы в отношении собственной профессиональной деятельности. В современной педагогической ситуации приоритетным направлением образовательных усилий признается повышение уровня профессиональных умений, то есть организация процесса повышения квалификации с позиции знаниево-ориентированной направленности [1]. Акцентированное номинирование такой позиции в определенной мере умаляет значимость реализации индивидуально-личностного подхода. Отмеченное указывает на настоятельность повышения качества предоставления образовательных услуг посредством придания процессу последипломной подготовки несколько переориентированного вектора направленности. Активизация личностной составляющей и есть одно из действенных средств реализации упомянутой позиции, что позволит от простого декларирования настоятельности подготовки компетентных кадров перейти к реальной констатации факта их подготовки.

Педагогический менеджмент представляет собой многоуровневый процесс, согласующий все требования к повышению квалификации в рамках единого социального заказа на рост профессионального мастерства. Означенную позицию и правомерно рассматривать с точки зрения ведущего положения менеджмента в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Понимая педагогическую науку как коллективное дело, педагогический менеджмент следует принимать в качестве процесса организации сферы образовательных услуг посредством рационального использования трудовых резервов, что позволяет очертить конкретизированную сферу задач управления в педагогической отрасли. В значении таких задач следует рассматривать: 1) рациональное и адекватное руководство регулированием отношений сотрудников педагогического коллектива, ориентированное на повышение качества профессиональной деятельности; 2) создание в коллективах внутренней среды, предполагающей настоятельное обеспечение реализации образовательных задач педагогического учреждения на основе общности приоритетов всех участников совместной профессиональной деятельности. Ориентир на



означенные позиции позволит гарантировать достаточное качество руководства процессом образования.

Следует четко представлять, что очерченные позиции возможны к обеспечению не наличием знаний высокого качества в области психологии управления, а профессиональным владением теоретическими и практическими вопросами психолого-педагогических наук. Рассмотрение оговоренных выше позиций в ракурсе их понимания в едином для осмысления конструкте поможет сформулировать концептуальную основу менеджмента в образовании.

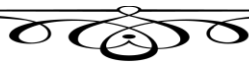
Заявленное к рассмотрению выше, определяет исключительно область организационных проблем. Но процесс руководства деятельностью педагогической структуры предусматривает не просто реализацию исключительно организационной составляющей, а первоочередно требует подлинного профессионального мастерства в оперативной и превентивной помощи сотрудникам при решении возможных проблемных ситуаций индивидуального значения. Это положение объясняет необходимость и значимость налаживания и активной реализации модели прямого контактирования руководителя с сотрудниками штата организации, т. к. при соблюдении этого условия наличествует возможность отслеживания происходящих в коллективе событий и, если есть такая необходимость, управления ими (коллективными событиями). Соблюдение представленного условия номинирует к действию возможность реализации модели педагогического сообщества как коллектива единомышленников, что исключительно значимо для повышения качества профессиональной деятельности конкретного учреждения.

Прямые контакты руководства педагогического коллектива с сотрудниками позволят получить фактический материал для анализа не только отношений в коллективе на модели диады «руководитель – подчиненный», но и более широкой позиции на управленческом уровне «руководитель – коллектив», что актуализирует социально-психологический аспект менеджмента качества педагогической деятельности – создание положительной психологической атмосферы в коллективе.

В самом общем представлении все составляющие деятельности стороны образовательного процесса в совокупности целесообразно рассматривать с позиции понятия «педагогическая технология». Специфическая сущность такой технологии в том, что обязательным участником управленческой, социально-психологической деятельности в любом заведении образования является ученик с кругом собственных индивидуального толка проблем, одной из которых нередко могут быть определенные затруднения в реализации позитивных отношений с взрослыми. Следовательно, рассмотрение вопросов повышения качества менеджмента образовательной организации было бы неполно без учета отношений педагогов и их учеников. Именно эти отношения представляют основную номинацию единого образовательного технологического процесса совместных действий всех участников учебно-воспитательной деятельности. В подобном понимании важно осознание действенной роли руководителя не как администратора, а как активного участника единого педагогического процесса.

При организации педагогической деятельности в основе лежит ориентир на учет социогенетической концепции личностного развития, рассматривающей этот процесс как результат непосредственного воздействия окружающей социальной среды. Наблюдается проецирование такого подхода и при организации взаимодействия участников педагогического учреждения. Другими словами, по сути, нивелирована значимость факта самоактуализации в деле совершенствования собственного профессионального мастерства. Исходя из сказанного, насущным видится повышение профессионального уровня не на основе механического «потребления» знаниевого арсенала, а на позиции индивидуализации как фактора совершенствования педагогической деятельности.

Индивидуализация ориентирована на внедрение созданных и актуализированных элементов в заданную сферу деятельности в новых педагогических условиях. Это вполне возможно в конкретных условиях, в которых находится каждый представитель педагогической профессии. Следует увереннее внедрять личные разработки, обеспеченные предшествующим практическим опытом. Здесь актуализируется понятие «инновационное мышление», под которым понимают активный способ восприятия и адекватную оценку событий внешнего мира, ориентирующий на разработку и освоение качественно новых моделей педагогического взаимодействия.



Особое внимание в деле управления педагогическим процессом необходимо обратить на реализацию индивидуального подхода, требующего особого осторожного отношения к себе в сочетании с видимой практической значимостью. Такая направленность индивидуального подхода ориентировано на максимальную активизацию педагогической деятельности по отношению к индивиду с учетом потребностей социума. В противном случае (концентрации внимания лишь на индивидуальных запросах) наблюдается явление педагогического номинализма, характеризующегося в данном случае редуцированием понятия деятельности коллектива только к поведенческим реакциям отдельного индивида. В конечном результате коллектив без явных внешних проявлений ретушируется на фоне индивидуальности.

Индивидуальный подход будет социально ожидаем при условии идентификации себя реального в роли составной части единого целого, то есть коллектива, общества. Такой контекст номинирует значимость подготовки педагогов к овладению способностью самостоятельно ориентироваться в информационном поле профессиональных знаний, не вступающих в противоречие с коллективными ожиданиями. Индивидуальность педагога проявляется в качественной реализации нового с учетом уже презентованного ранее, что требует немалого уровня педагогического мастерства. В целом реализация индивидуального подхода есть творческий процесс, основанный на высоком профессионализме в решении коллективно значимых задач.

На современном этапе развития педагогической мысли не стоит задача простого вооружения готовой суммой знаний. Задача – сформировать готовность своевременно и адекватно реагировать на перманентно совершенствующийся научно-культурный потенциал системы образования. Для этого необходимо четкое представление о приоритетных направлениях государственной политики в области образования, к каковым относится ориентир на социальное развитие, что по праву задекларировано и является основанием построения системы получения образовательных услуг. Однако следует обратить внимание, что лоббирование социального направления ведет к зарождению негативных тенденций, складывающихся в оформлении приоритетной области образования. Признание значимости социального развития ни в коей мере не должно подменять процесс приобретения общеобразовательного багажа.

Необходимо содержательное переосмысление педагогической деятельности на основе полного паритета двух линий – повышение общеобразовательного уровня и помощь в социальном развитии [2].

Такой подход предполагает актуализацию принципиально новых педагогических технологий как процесса научного проектирования адекватных и эффективных педагогических действий. Соответственно разработка научно обоснованных и гарантирующих успех педагогических технологий как совокупности специальных методов и средств обучения является весьма актуальной проблемой в деле повышения квалификации специалистов образования.

Отмеченное выше позволяет отметить, что повышение качества педагогического менеджмента как целевого руководства построением эффективной системы управления повышением квалификации есть своеобразный процесс создания образовательного конструкта. Активация и эффективная реализация этого конструкта предусматривает: интенсификацию личностной составляющей; освоение концептуальной основы менеджмента в образовательной системе; актуализацию социально-психологического аспекта менеджмента качества педагогической деятельности; разработку и освоение новых моделей педагогического взаимодействия; активизацию индивидуальной составляющей.

Библиографические ссылки:

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 432 с.
2. Зайцев И.С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск: АПО, 2015. 136 с.
3. Мацкевич С.А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов. Минск: И.П. Логвинов, 2011. 260 с.



УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ

Татьяна ЗЕЛЕНОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский филиал образовательного учреждения профсоюзов высшего образования
«Академия труда и социальных отношений», Ярославль, Россия

Abstract: The main educational management body in the Yaroslavl region is the Department of Education. Its main goal is the development and implementation of educational policies. The regional education system is a set of interacting: successive educational programs and state educational standards of different levels and directions; Implementing their educational institutions; Educational management bodies and their subordinate institutions and organizations; Associations of legal entities, public and state-public associations that carry out activities in the field of education.

Ярославская область занимает территорию 36,4 тыс. кв. км и граничит с шестью областями Центральной России: Владимирской, Вологодской, Ивановской, Костромской, Московской и Тверской.

На территории области расположены одиннадцать городов, тринадцать поселков городского типа, 17 сельских муниципальных образований с почти полутора тысячами образовательных учреждений различных типов и видов, а также образовательные ареалы ее отдельных муниципальных округов, в первую очередь, Ростовского, Пошехонского, Борисоглебского, Угличского, Ярославского, Рыбинского, Гаврилов-Ямского [2].

В областном центре проживает 45% населения, в Рыбинске –16%, другие города области – меньше населены. Численность горожан в четыре раза превышает количество сельских жителей. Наша область относится к числу успешно развивающихся территорий по темпам экономического роста в Центральном Федеральном округе и уступает только Москве и Московской области. Однако процессы, происходящие в экономике региона, отличаются не только высоким уровнем динамизма, но и неравномерностью.

Наряду с успешно развивающимся средним и малым бизнесом, в ряде районов области наблюдается спад производства. Население этих территорий испытывает трудности с устройством на работу, имеет низкий уровень социальной мобильности. Молодые люди мигрируют в крупные и малые Ярославской области.

Ориентация значительного количества выпускников школ на получение высшего профессионального образования и миграции населения создают диспропорции на рынке труда.

Региональная система образования представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- реализующих их образовательной организацией независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций;
- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Предназначение региональной системы образования – удовлетворение образовательных потребностей населения, а также потребностей экономики и социальной сферы региона в квалифицированных кадрах.

В широком смысле региональная система образования рассматривается как одно из условий и ресурсов развития региона.

Для выполнения своего предназначения система образования Ярославской области имеет развитую сеть образовательных организаций и широкий перечень образовательных программ, педагогические и управленческие кадры соответствующего уровня квалификации и образования. Основным органом управления образованием в Ярославской области является Департамент образования. Его основной целью является разработка и реализация политики в области образования.

Структура управления образовательным комплексом Ярославской области может быть представлена схемой 1.

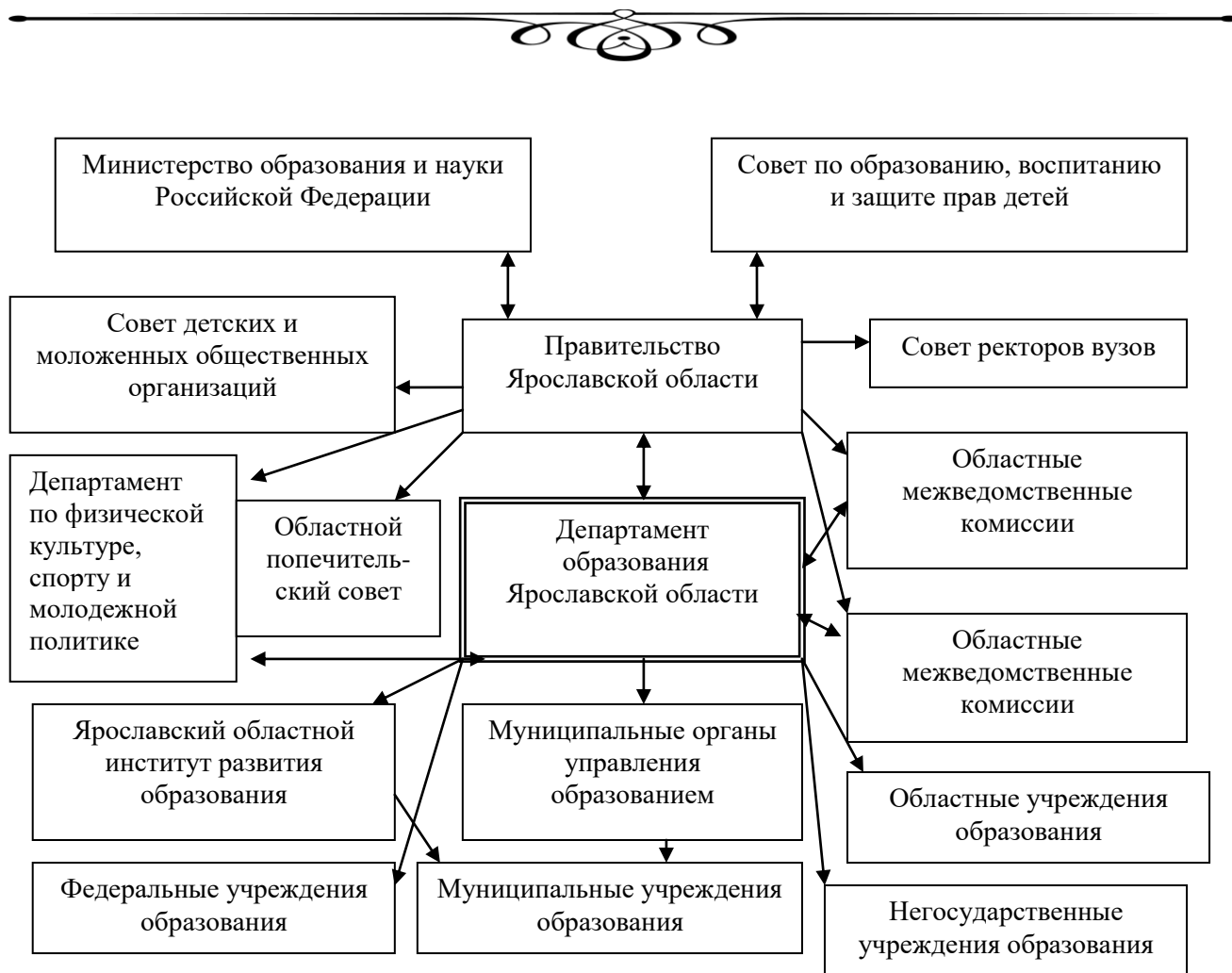


Схема 1. Система управления образовательно-воспитательным комплексом Ярославской области

Департамент образования Ярославской области является органом исполнительной власти Ярославской области, осуществляющим государственное управление в сфере образования, выработку государственной политики и нормативно-правовое регулирование в сфере образования, опеки и попечительства над несовершеннолетними гражданами, полномочия Российской Федерации в сфере образования, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации, в том числе государственный контроль (надзор) в сфере образования.

Департамент в своей деятельности руководствуется:

- Конституцией Российской Федерации;
- международными нормативными актами;
- законодательными, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и Ярославской области, а также Положением.

Департамент осуществляет свою деятельность непосредственно и через:

- подведомственные организации, а также во взаимодействии с федеральными органами государственной власти и органами государственной власти Ярославской области;
- структурными подразделениями аппарата Правительства области;
- другими государственными органами области;
- органами местного самоуправления муниципальных образований области, осуществляющими управление в сфере образования общественными объединениями и организациями в соответствии с действующим законодательством.

Департамент создан в соответствии с постановлением Администрации Ярославской области от 31.01.2007 N 29 «О создании департамента образования Ярославской области» [1].

Организационно-управленческая структура деятельности департамента образования Ярославской области представлена на Схеме 2.



Схема 2. Организационно-управленческая структура деятельности департамента образования Ярославской области

Направления деятельности департамента образования Ярославской области отражены нами в Таблице 1.

Таблица 1. Направления деятельности департамента образования

Дошкольное образование	Общее образование
Дополнительное образование детей	Профессиональное образование
Поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Финансовое обеспечение региональной системы образования
Кадровое обеспечение	Работа департамента с обращениями граждан

Стратегической целью развития региональной системы образования является обеспечение доступности образования для всех категорий детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, индивидуальных образовательных потребностей, а также обеспечение качества образования и эффективности использования всех видов ресурсов.

Деятельность органов управления образованием и образовательных учреждений строится в соответствии с Указами Президента Российской Федерации В.В. Путина от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных)

учреждениях на 2012-2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 № 2190-р, распоряжением Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 № 2620-р, Планом мероприятий («дорожной карты») по повышению эффективности и качества образовательных услуг в Ярославской области, утвержденным постановлением Правительства Ярославской области от 23.04.2013 № 435-п. Ключевая задача органов, осуществляющих управление в сфере образования области, в 2016 году - обеспечение функционирования и развития региональной системы образования в соответствии с вступившим в силу 1 сентября 2013 года новым Федеральным законом от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и реализация плана мероприятий («дорожной карты») по повышению эффективности и качества образовательных услуг в Ярославской области, утвержденной постановлением Правительства области от 24.04.2013 № 435-п. Региональную систему образования Ярославской области составляют компоненты, указанные в Таблице 2.

Таблица 2. Компоненты системы образования Ярославской области

Образовательные программы различных видов, уровней и (или) направленности	Организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования
Департамент образования Ярославской области (далее – департамент), осуществляющий государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления муниципальных образований области, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы	Организации, осуществляющие образовательную деятельность, участники педагогического процесса (педагогические работники, обучающиеся и родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся);
Объединения юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.	

В региональной системе образования реализуются следующие образовательные программы: *основные и дополнительные общеобразовательные программы; основные профессиональные образовательные программы; дополнительные профессиональные программы.* Перечень действующих целевых программ Ярославской области в сфере образования представлен в Таблице 3.

Таблица 3. Перечень действующих целевых программ ЯО в сфере образования

<i>Программа</i>	<i>Исполнитель</i>
Ведомственная целевая программа департамента образования Ярославской области на соответствующий год	департамент образования Ярославской области, директор департамента образования Ярославской области
Областная целевая программа «Обеспечение доступности дошкольного образования в Ярославской области» (01.01.2011 – 31.12.2015)	департамент образования Ярославской области, первый заместитель директора департамента образования Ярославской области
Областная целевая программа «Развитие материально-технической базы общеобразовательных учреждений Ярославской области» (01.01.2011 – 31.12.2014)	департамент образования Ярославской области, первый заместитель директора департамента образования Ярославской области
Областная целевая программа «Модернизация профессионального образования в соответствии с приоритетными направлениями развития экономики Ярославской области» (01.01.2013 – 31.12.2015)	департамент образования Ярославской области, директор департамента образования Ярославской области
Ведомственная целевая программа «Реализация государственной молодежной политики в Ярославской области» на соответствующий год	Департамент по физической культуре, спорту и молодежной политике, руководитель департамента по физической культуре, спорту и молодежной политике

Областная целевая программа «Патриотическое воспитание и допризывная подготовка граждан Российской Федерации, проживающих на территории Ярославской области» (01.01.2013 – 31.12.2015)	Департамент по физической культуре, спорту и молодежной политике, руководитель департамент по физической культуре, спорту и молодежной политике
Областная целевая программа «Развитие молодежной политики в Ярославской области» (01.01.2014 – 31.12.2016)	Департамент по физической культуре, спорту и молодежной политике, руководитель департамент по физической культуре, спорту и молодежной политике
Областные и именные стипендии студентам, аспирантам и ординаторам, обучающимся по образовательным программам высшего образования в расположенных на территории Ярославской области образовательных организациях высшего образования и научных организациях (01.01.2014 – 31.12.2017)	Правительство области, советник Губернатора области
Строительство и реконструкция зданий образовательных организаций (01.01.2015 – 31.12.2017)	департамент образования Ярославской области, первый заместитель директора департамента образования Ярославской области

Образовательные программы реализуются сетью государственных и муниципальных образовательных организаций области. В 2016 году в региональной системе образования функционировало 995 образовательных организаций, реализующих образовательные программы различного уровня и направленности.

Анализ ситуации в образовании позволяет выделить следующие сильные стороны системы региональной системы образования: *наличие дорожной карты (плана повышения эффективности отрасли); достаточная для удовлетворения потребностей личности и экономики региона структура и территориальная организация общеобразовательных, дополнительных и профессиональных образовательных программ; наличие сегмента квалифицированных педагогических и руководящих кадров, обладающих хорошей методической подготовкой; наличие нескольких «точек роста» в дошкольном, общем, дополнительном и профессиональном образовании (билдинг-сад, модернизация материальной базы общеобразовательных и профессиональных учреждения, ресурсные центры и др.); наличие современной учебно-материальной базы в отдельных образовательных учреждений; развитая система государственно-общественного управления; наличие финансово обеспеченных проектов и программ, в том числе за счет средств федерального бюджета; достаточно высокий уровень удовлетворённости населения качеством услуг, оказываемых учреждениями региональной системы образования; наличие региональной системы оценки качества образования; наличие региональной системы повышения квалификации педагогических кадров.*

Таким образом, региональная система образования представляет собой совокупность взаимодействующих: преимств образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций, объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений.

Библиографические ссылки:

1. Постановление Администрации Ярославской области от 31 января 2007 г. № 29 «О создании департамента образования Ярославской области». В: «Губернские вести», 2007, № 9 (1539).
2. Доступен в интернете: www.yarregion.ru. (цитировано 24.04.2017).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга ЩЕРБИНИНА, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный университет, Кострома, Россия

Abstract: in modern educational conditions of particular relevance is the work with gifted children at all levels of the multilevel system of education: from kindergarten to University.

В современных условиях становления многоуровневой системы образования одной из важных проблем является определение содержания и поиск новых технологий работы с разными категориями детей. Одной из нестандартных категорий являются одаренные дети. Работа с одаренными детьми – процесс, требующий особых знаний и собственных специфических средств. Одним из основных средств может выступить социально-педагогическая поддержка. В педагогической поддержке проблема принципиально рассматривается, как ситуация открытых возможностей: для ребенка – стать успешным настолько, насколько он сможет сам, для педагога – оказать поддержку возможностям ребенка и создать условия для их развития с учетом реальных перспектив. Особое значение поддержка приобретает в работе с детьми «группы риска».

Одаренные дети, наряду с безнадзорными детьми; детьми, имеющими ограниченные возможности; детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей и другими категориями детей, входят в «группу риска». При этом их основная отличительная особенность заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное образовательное учреждение), но фактически, в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере права, необходимые для их полноценного развития. Перечисленные обстоятельства свидетельствуют о необходимости проведения с данной категорией детей специально организованной, профессиональной социально-педагогической работы, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Особым видом данной работы является социально-педагогическая поддержка детства.

Понятие «социально-педагогическая поддержка» введено недавно и получило развитие в работах О.С. Газмана и Н.Б. Крыловой, а также других исследователей, которые рассматривают ее как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем.

Л.В. Мардахаев определяет социально-педагогическую поддержку, как деятельность социального педагога по оказанию превентивной помощи детям в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [2]. С учетом специфики проблемы можно сказать, что социально-педагогическая поддержка возможна там и тогда, где и когда есть содействие (сопровождение, сотрудничество, сопереживание, сочувствие) процессам, базирующимся на относительной автономии и независимости личности, ее индивидуальности, ее самопроцессах: самодеятельности и саморазвития, самопознания, самоопределения, самоорганизации, самоконтроля, самовыражения, самореализации, то есть на самодвижении индивида в решении конкретной задачи. Следует отметить, что в силу малоизученности самого понятия «социально-педагогическая поддержка» недостаточно разработаны теоретические основания и технология социально-педагогической поддержки одаренных детей.

В качестве цели социально-педагогической поддержки одаренных детей можно назвать создание в рамках объективно данной среды условий максимального в данной ситуации личностного развития, а также облегчение педагогом процесса преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих успешной социализации. Достижение поставленной цели имеет свою специфику в разных регионах РФ, разных типах учреждений и сопровождается рядом трудностей. Для изучения особенностей оказания социально-педагогической поддержки одаренных детей нами было проведено исследование в дошкольных образовательных учреждениях, ряде общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования города Костромы. Дошкольное образовательное учреждение выступает первой



образовательной ступенькой современной системы образования РФ. Дошкольный возраст является очень важным и благоприятным для развития одаренности. Однако возможности дошкольного возраста, как показывает практика и констатируют исследования, реализуются слабо. Во многом это связано с долгое время преобладавшей ориентацией на «среднего» ребенка, а также с отсутствием у педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей необходимых знаний о методах выявления и развития одаренности на этапе дошкольного детства. Создание условий, способствующих развитию одаренности детей еще в дошкольном возрасте, развитию их разнообразных потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования. При этом работу нужно выстраивать с учетом особенностей проявления одаренности у детей данного возраста.

Приоритетной концепцией при определении одаренности дошкольников является концепция А.М. Матюшкина, в которой одаренность трактуется, как творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных». По мнению автора «творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления» [Аруд 1].

Данная идея ложится в основу организации работы с детьми в ряде детских садов города Костромы. Так, в МДОУ МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 73» и МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 77» наряду с реализацией инвариантной части образовательной программы, с дошкольниками организуется работа по вариативной части программы. Разнообразие видов деятельности, предлагаемых дошкольнику, помогает ребенку найти свою «нишу», найти и раскрыть свои способности. Все это способствует выявлению и развитию одаренных детей в данном образовательном учреждении.

Нами были выявлены следующие особенности оказания социально-педагогической поддержки одаренных детей в условиях дошкольной образовательной организации:

1. Взаимодействие всех педагогов дошкольной образовательной организации в процессе выявления склонностей и способностей одаренных детей, своевременный обмен информацией и создание условий для их развития.

2. Включение родителей в воспитательный процесс. Информирование детей и родителей о возможностях пробы одаренных детей в конкурсных программах городского, регионального, все российского и международного уровня.

3. Выстроенная система социального партнерства дошкольного образовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования, музеями, научными центрами, библиотеками, школами.

4. Проектная деятельность, которая позволяет одаренным детям не только развиваться в рамках своих способностей, но также приобретать опыт пробы себя в других областях деятельности, тем самым получая всесторонне развитие.

В ходе изучения особенностей социально-педагогической поддержки одаренных детей в общеобразовательных учреждениях города Кострома нами были проведены диагностические мероприятия, которые позволили зафиксировать у одаренных школьников неадекватное самовосприятие; наличие сложностей во взаимоотношениях со сверстниками; трудности самореализации в компании сверстников (одаренные уже изначально находятся в напряжении, испытывают дискомфорт рядом с одноклассниками, но существует желание быть принятым, уважаемым) и др. Представленные трудности позволили сделать вывод о необходимости активизации работы по оказанию социально-педагогической поддержки одаренным детям в общеобразовательных организациях. Нужно сказать, что данное направление деятельности привлекает все большее внимание специалистов и педагогов-практиков, следствием чего становится разработка во многих общеобразовательных учреждениях программ работы с одаренными школьниками.

Результаты исследования позволили зафиксировать следующие особенности социально-педагогической поддержки одаренных школьников в общеобразовательной организации:

1. Во многих общеобразовательных организациях города проводится работа по выявлению и регулярной поэтапной диагностики одаренных учащихся. Однако практика показывает, что исследовательские мероприятия направлены в первую очередь на изучение

особенностей интеллектуального развития, оставляя без должного внимания изучение особенностей социального развития одаренных учащихся.

2. В школах города проводится большая работа по оказанию социально-педагогической поддержки через создание условий для самореализации и саморазвития одаренных учащихся в интеллектуальной области (через организацию индивидуальных занятий, дистанционное консультирование, участие в работе секций, лабораторий, выступление на конкурсах и олимпиадах) при отсутствии должного внимания к решению проблем социального развития и трудностей во взаимоотношениях одаренных детей с микросоциумом.

3. В общеобразовательных организациях города при оказании поддержки одаренных школьников используются индивидуальные формы работы. При этом эффективность данного направления работы может повыситься за счет расширения спектра применяемых форм индивидуальной работы с одаренными детьми, обладающими значительными потенциалами развития ребенка во всех сферах; разработки программ индивидуального развития одаренных школьников; более активного использования работы тьюторов в практике школы.

4. Решение задач социально-педагогической поддержки одаренных школьников в общеобразовательных организациях осуществляется через комплексную работу и организацию межведомственного взаимодействия.

Представленные особенности свидетельствуют о наличии в общеобразовательных организациях города Костромы опыта оказания социально-педагогической поддержки одаренных школьников, указывая при этом на проблемы, препятствующие эффективному осуществлению данного вида социально-педагогической деятельности, обладающей неопределимыми потенциалами в работе с одаренными школьниками. Работа с одаренными детьми не заканчивается в общеобразовательных организациях и имеет свое продолжение в профессиональных образовательных организациях. Так, нами было проведено изучение особенностей социально-педагогической работы с одаренными студентами на базе Костромского энергетического техникума имени Ф.В. Чижова и Костромского медицинского колледжа. Так, в Костромском энергетическом техникуме разработана программа «Одаренные дети», целью которой является выявление, обучение, воспитание и поддержка одаренных детей, повышение социального статуса творческой личности; создание условий для развития творческой одаренности учащихся. Комплекс мероприятий по работе с одаренными студентами в техникуме состоит из трех этапов:

1. Выявление способных ребят с помощью родителей, педагогов, групповых тестирований, социальных групповых листов.

2. Диагностика студентов с помощью психологических тестов, учитывая их и интересы.

3. Работа педагогов со студентами по специализированным программам, направленным на развитие и углубление их способностей.

С 1995 года в Костромском медицинском колледже также осуществляется координационная деятельность в отношении студентов, отличающихся особыми склонностями: интеллектуальными (в овладении учебных дисциплин), профессиональными (в овладении профессиональными дисциплинами), социальными (организация значимых общественных мероприятий), творческими (развитие, совершенствование, применение художественно-эстетических навыков). Субъективизация личности студента через уроки, социализация и социальное закаливание на основе уважения к выбору профессии, по интересам со стороны обучающегося, формирование творческой личности с учётом степени одарённости студента – важные составляющие программы «Одарённые студенты», которая функционирует с 2013 года.

На основании рассмотренного опыта работы профессиональной образовательной организации нами сформулированы особенности социально-педагогической работы с одаренными студентами:

1. Включение в образовательный процесс одаренных студентов форм самостоятельной работы, таких как написание и защита рефератов, проектов, разработка программ, составление аннотаций, составление схем, разработка компьютерных программ.

2. Осуществление процесса обучения через лекционные занятия, консультации, собеседования, решение задач, организацию дел и мероприятий, составление проектов, посещение открытых занятий.

3. Проведение для одаренных обучающихся занятий в нетрадиционной форме (занятия в



лабораториях, где ребята могут проводить эксперименты (медицинские и технические), наблюдения; в мастерских, где ребята могут конструировать схемы, модели).

4. Проведение для студентов конкурсов, в том числе творческих и интеллектуальных, олимпиад, выставок на областном, всероссийском уровне.

5. Создание научных и научно-исследовательских объединений для одаренных студентов, где они развивают и углубляют свои способности.

6. Создание Студенческих советов – комиссий и органов Студенческого самоуправления в учебных заведениях, что развивает у обучающихся коммуникативные навыки, социальную одаренность.

7. Введение в практику профессиональной образовательной организации обучения педагогов работе с одаренными студентами.

Представленные особенности социально-педагогической поддержки одаренных детей в условиях многоуровневой системы образования могут быть учтены в организации данного направления работы в образовательных организациях разного типа для повышения ее эффективности.

Библиографические ссылки:

1. Лейтеса Н.С. Психология одаренности детей и подростков. Москва, 1996. 416 с.
2. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва, 2002. 368 с.

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL PERFORMANT – CONDIȚIE ESENȚIALĂ A ARMONIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC CU CEL EUROPEAN

Andreea CONDREA, profesor, grad definitiv
Școala Gimnazială „Principele Radu”, Adjud, Vrancea, România

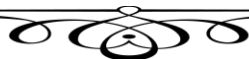
Abstract: In the conditions of the decision al process's conditions, the manager sshould take charge of their actions more and more, in a new cycle which supposes: data – information – fundamentals – actions and whichis, actually, the knowledge management. In this way, the accomplishment of a good organized knowledge management is imposed, in order to assure performance and efficiency in the education al domain. Performance management, where is inserted correctly, can be a significant factor contributing to the success of the organization. The quality of education in Romanian schools aimed finality anchored in the European context paving the way for opportunities for European knowledgesociety. Students and teachers need to beaware of appropriate studies need to beused effectively throughout Europe.

În condițiile condițiilor procesului decizional, managerii ar trebui să se ocupe de acțiunile lor tot mai mult, într-un nou ciclu, care presupune: date - informații - fundamente - acțiuni și care este, de fapt, managementul cunoașterii. În acest fel, realizarea unei bune gestionări a cunoștințelor se impune, în scopul de a asigura performanța și eficiența în domeniul educațional.

Specialiștii în domeniu apreciază că există o relație foarte stransă între progresul tehnologic și investiția în educație cu implicații în toate domeniile vieții: economic, social, politic, cultural. Deși cea mai largă idee răspândită cu privire la calitate este că aceasta costă scump în ultimă instanță, cercetările au demonstrat contrariul. Calitatea serviciilor educaționale este un obiectiv social dorit, iar contribuția sa la creșterea eficienței întregii economii este hotărâtoare.

Privit ca model de cultură a firmei, managementul calității totale are scopul de a orienta spre client toate activitățile și procesele acestuia și de a le optimiza, astfel încât să îi aducă beneficii pe termen lung. Clienții serviciilor educaționale sunt atât indivizii care beneficiază de educație și familia acestora dar și societatea în ansamblul ei.

Competiția în economia de piață impune folosirea intensivă a resurselor existente –financiare, materiale, tehnologice, umane, informaționale etc. De aceea, orice organizație – de tip economic sau instituțional, presupune, în condițiile actualei societăți informaționale, rezolvarea nevoilor de cunoaștere, care se bazează pe principii, metode și tehnici moderne de investigare, planificare și organizare.



Organizația educațională, caracterizată prin diferite tipuri de organizări, coordonări și planificări a resurselor, are nevoie, în condițiile de astăzi ale societății informaționale, de cunoștințe noi care se bazează pe principii, metode și tehnici moderne de investigare, planificare și organizare. Toate acestea au devenit posibilități ale managerilor datorită dezvoltării tehnologiei informatice, deosebit de necesare pentru fundamentarea deciziilor. Practic, asistăm la apariția și dezvoltarea managementului cunoașterii (bazat pe cunoaștere, sau al cunoștințelor). Acest tip de management este interesat de generarea, gestionarea și distribuirea informațiilor, organizate pe domenii de interes.

În condițiile armonizării învățământului românesc cu cel european, acest tip de management bazat pe cunoaștere, contribuie în mod evident, la dezvoltarea unor inițiative educaționale și economice, cum ar fi :

- dezvoltarea interacțiunilor umane în cadrul instituției de învățământ, pentru lărgirea sferei de cunoștințe a tuturor angajaților;
- dezvoltarea activităților în cadrul catedrelor și comisiilor de specialitate, astfel încât acestea să dezvolte metode și tehnici privind managementul educațional;
- extinderea utilizării internetului de către toate cadrele, tot personalul școlii și de către elevii acesteia;
- organizarea unei baze de date proprii la nivelul instituției școlare, care să poată fi consultată permanent de fiecare angajat;
- cumpărarea sau închirierea de informații de la alte instituții de învățământ (universități, inspectorate colare etc.) sau de la anumiți agenți economici;
- sistematizarea informațiilor, prin selectarea pe domenii și redarea în formă sintetică pentru a putea fi ușor consultate de manageri.

În prezent, generarea de noi informații și date devine tot mai imperios o cerință a procesului de management, deoarece contribuie la fundamentarea programelor instituțiilor și agenților economici pe termen mediu și lung, la stabilirea noilor strategii privind produsele și serviciile educaționale ce trebuie realizate. Aceste informații și date contribuie la fundamentarea și calitatea deciziilor manageriale, adaptarea acestora la cerințele și oportunitățile mediului extern, capacitatea de a anticipa și a preziona, de a preveni și suporta perturbațiile în contextul concurențial actual .

Eficiența managementului cunoașterii. În condițiile în care descentralizarea sistemului educațional se impune tot mai puternic, eficiența managementului cunoașterii crește substanțial dacă instituția de învățământ dovedește preocupări pentru realizarea unei atente analize a mediului exterior, oferind astfel altora informații cu privire la activitatea proprie pe care o desfășoară. Deci instituția de învățământ va fi percepută ca:

- utilitate pentru potențialii clienți;
- competența de a realiza produse și servicii educaționale;
- asigurarea calității serviciilor educaționale realizate;
- autoritate în domeniul educațional respectiv;
- doritoare de participare împreună cu alte școli la îmbunătățirea rezultatelor în domeniu;
- derulează mai multe proiecte în aceeași perioadă de timp;
- autonomia în realizarea serviciilor și produselor educaționale oferite pieței;
- autenticitatea privind performanțele obținute.

Acțiunile ce vizează perfecționarea sistemului de management al școlii, în condițiile în care cunoașterea este integrată acestui sistem, vizează în principal:

- conceperea sistemului managerial al unității de învățământ și re-proiectarea sa pe baze riguroase științifice;
- remodelarea strategiilor de dezvoltare a școlii, corespunzător cerințelor etapei actuale de dezvoltare a societății românești, caracterizată prin tranziția spre economia de piață și restructurarea economiei naționale;
- completarea și modernizarea instrumentarului managerial;
- rolul decisiv al deciziilor strategice și tactice, de risc și incertitudine și a celor economice în raționalizarea procesului decizional și în accelerarea profitabilității;
- necesitatea scurtării duratei circuitului din cadrul sistemului managerial educațional, astfel încât să se operaționalizeze rapid strategiile și politicile concretizate în produsele educaționale și organizarea și „comercializarea” lor pe piața serviciilor educaționale;



- pregătirea managerilor educaționali conform cerințelor unui învățământ european;
- abordarea previzională a tuturor aspectelor cu care se confruntă organizația educațională.

Ordinea și disciplina caracterizează un sistem de management educațional în abordarea și soluționarea problemelor organizației educaționale. De aceea, este necesar ca managerul școlii să asigure o disciplină care să reflecte esența proceselor educaționale implicate, diferențiată în funcție de natura acestora.

Spre exemplu, pentru activitatea didactică de predare – învățare, disciplină înseamnă o încadrare perfectă a lecției în programul de lucru, o aplicare minuțioasă a metodelor didactice de învățământ, urmărind realizarea standardelor pregătirii elevilor pe tot parcursul lecției.

O dimensiune majoră a disciplinei, cu multe implicații decizionale și operaționale, o constituie responsabilizarea fiecărui salariat, a colectivelor de cadre didactice în ansamblul lor și a colectivelor de elevi. Creșterea disciplinei este un reper esențial al unui sistem de management educațional eficient, indispensabil obținerii performanțelor așteptate.

Un alt indicator important privind eficiența managementului organizației educaționale îl constituie dinamismul conceperii și realizării acțiunilor, spiritul întreprinzător pe care îl manifestă atât conducătorii instituției, cât și cadrele didactice și ceilalți angajați.

Ritmul accelerat al schimbărilor în toate domeniile de activitate, exigențele specifice economiei de piață, impun creșterea vitezei de reacție din partea tuturor factorilor ce-și desfășoară munca într-o unitate de învățământ. Inițiativa și dinamismul au o influență din ce în ce mai mare asupra eficacității deciziilor și acțiunilor educaționale, fiind determinante în realizarea unui învățământ care să corespundă standardelor de calitate în această perioadă de integrare în UE a României, perioadă ce se bazează pe construirea unei economii de tip concurențial în care progresul tehnic rapid, multitudinea contactelor internaționale și obținerea de profit vor fi interesele principale ale dezvoltării economico – socială a țării noastre.

Performanța managerială și managementul performanței. Peter Drucker, o personalitate contemporană în domeniul managementului, arăta că performanța obținută prin management este caracterizată în realitate și atinsă practic, prin două dimensiuni : eficacitate și eficiență.

Eficacitatea este capacitatea de a alege obiectivele corecte și potrivite și atingerea lor iar eficiența este capacitatea de a realiza cea mai bună utilizare a resurselor disponibile în procesul atingerii, respectiv îndeplinirii obiectivelor țintă.


În esență, organizațiile trebuie să prezinte existența ambelor dimensiuni, respectiv eficacitatea (realizarea de lucruri potrivite, drepte) și eficiența (realizarea dreaptă, corectă a lucrurilor) pentru a fi buni performeri. În practică, managerii trebuie să echilibreze nevoia de eficiență cu nevoia de eficacitate.

De o importanță deosebită sunt formele de manifestare ale performanțelor manageriale, indicatorii (criteriile) de performanță specifice fiecărui subsistem al managementului metodologic, decizional, informațional și organizatoric. Facem precizarea că performanțele manageriale sunt generate și se obțin la nivelul managerilor, adică la nivelul celor care exercită procese de management (previzionează, organizează, coordonează, antrenează, controlează și evaluează), în timp ce performanțele organizației se înregistrează în domeniul condus, în mediul aplicativ, prin implicarea efectivă și activă, atât a managerilor cât și a celorlalți membri ai organizației (executanții). Aceștia din urmă sunt puși în situația de a iniția acțiuni pentru operaționalizarea deciziilor manageriale. Ei asigură legătura dintre performanțele manageriale și cele ale organizației educaționale.

Condiționările performanțelor manageriale. Un prim factor de condiționare a nivelului performanțelor manageriale îl reprezintă competența celor care exercită procesele de management, respectiv a managerilor, dar și a celor care operaționalizează deciziile, adică a subalternilor (executanților). Evident, rolul decisiv revine managerilor, indiferent de poziția ocupată în configurația structurală a organizației educaționale (director, director adjunct, contabil șef, diriginte etc.), ei influențează fundamental comportamentul managerial al acestei organizații educaționale.

Competența poate fi abordată în dublă ipostază, pe de o parte, drept competență acordată sau atribuită (numită și autoritate oficială), iar pe de altă parte, ca și competență propriu-zisă (autoritate personală).

Dacă în ceea ce privește autoritatea oficială aceasta se manifestă la cote ridicate la nivelul posturilor de management, în ceea ce privește autoritatea personală, cunoștințele, calitățile și aptitudinile profesionale trebuie să se regăsească, diferențiat, atât la nivelul ocupanților posturilor de



management, cât și la cei ai posturilor de execuție, în timp ce cunoștințele, calitățile și aptitudinile manageriale sunt obligatorii numai pentru manageri. Schimbarea permanentă este o realitate cu care organizațiile trebuie să se obișnuiască, o dată cu conștientizarea faptului că schimbarea este tot mai rapidă și aliatoare.

În acest context, nici o unitate de învățământ nu poate nega rolul pe care performanța fiecărui angajat îl are în succesul pe termen lung al acțiunii acesteia, iar această performanță nu mai este determinată de factori precum loialitatea sau securitatea locului de muncă, ci de obiective personale. Succesul intern al școlii este esențial în a obține succesul școlii în exterior.

În ultima instanță, succesul înseamnă să obții acordul tuturor asupra obiectivelor și să le realizeze. Dată fiind varietatea de posturi într-o organizație, precum și schimbările frecvente în rolurile și responsabilitățile angajaților, obținerea succesului este o problemă mai dificilă, deci, nu trebuie lăsată stabilirea obiectivelor la stadiul de declarație a bunelor intenții.

Prin urmare, managementul trebuie să dispună de o procedură în acest sens și anume, un proces de management al performanței.

Acele organizații care practică totuși aprecierea performanțelor se confruntă cu anumite dificultăți, unele rezultate din complexitatea pe care o presupune realizarea, implementarea și utilizarea sistemului, altele din necunoașterea câtorva aspecte destul de delicate. Astfel, în multe organizații, realizarea sistemului de apreciere a performanței este solicitată resurselor umane.

Alegerea criteriilor de apreciere se dovedește destul de dificilă. Astfel, un manager este întotdeauna interesat de rezultatele pe care le obține un angajat și mai puțin de ceea ce face efectiv acesta. O astfel de apreciere bazată exclusiv pe rezultate poate să nu exprime foarte bine competența și eforturile angajatului. Pe de altă parte, o astfel de apreciere nu oferă soluții în ceea ce privește îmbunătățirea performanței. Acolo unde se aplică un sistem bazat pe criterii combinate, rezultate și comportamente, au cel mai mare succes.

Un sistem de dezvoltare a performanței eficient trebuie să răspundă cât mai precis unor întrebări: *sistemul existent/cel care se va introduce asigură concentrarea tuturor asupra activităților cu impact maxim asupra clienților și organizației? sunt definite standarde clare de succes pentru aceste activități încât toată lumea să fie localizată pe imperativele cheie? poate, sau va putea sistemul să identifice problemele și să găsească soluții înainte ca acestea să influențeze negativ performanțele? stabilește standarde de performanță și recompense adiacente pentru fiecare persoană implicată?*

Concluzii. Acestea sunt câteva aspecte pe care trebuie să le avem în vedere atunci când dorim să introducem sau să utilizăm un sistem de management al performanței. Specialiștii în resurse umane ai organizației trebuie să cunoască foarte bine cerințele unui astfel de sistem și să poată implica și instrui managementul de mijloc și angajații în proiectarea și utilizarea acestuia – eventual cu consultanță externă. În condițiile unui răspuns favorabil la aceste întrebări, există premise ale managementului performanței. Managementul performanței, acolo unde este introdus corect, poate fi un factor semnificativ ce contribuie la succesul organizației. Dacă este utilizat incorect, acesta poate conduce la resentimente și frustrări, punctul de plecare al eșecului multor organizații.

Majoritatea managerilor consideră că precizarea obiectivelor performanței, identificarea problemelor care au condus la scăderea randamentului reprezintă atribuțiile responsabililor cu resursele umane. Nivelul de calitate al managementului este decisiv pentru atingerea obiectivelor scontate, pentru realizarea performanței, sau mai nou, a excelenței, în oricare tip de acțiune colectivă, indiferent de organizația dată. Neglijarea implementării unui management performant, de înaltă calitate, generează o bună parte din eșecurile organizațiilor.

Referințe bibliografice:

1. Ciungu P. Armonizarea învățământului românesc cu cel european - puncte de vedere. Petroșani: Universitas, 2005.
2. Ciungu P. Managementul activităților didactice. Petroșani: Universitas, 2005.
3. Vătușiu T., Budulan M. Managementul realizării și implementării sistemelor informatice în învățământul românesc în perspectiva integrării României în UE. Chișinău: The 30th Annual ARA Congress, 2005.



НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ольга ИОВВА, кандидат педагогических наук, доцент
Приднестровский государственный университет имени «Т.Г. Шевченко»,
Тирасполь, Молдова

Abstract: The article reveals theoretical bases of the problem of management activity and management in the educational process. The opinions of scientists about the significance of this problem are given.

Актуальность исследования обусловлена тем что, в педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих исследователей, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических. Проблемы управления являются актуальными и значимыми. Общеизвестны теоретические исследования общих проблем исследования В.Г. Афанасьева, Г.Г. Габдуллина, Д.М. Гвишиани, О.А. Дейнека, А.Ю. Панасюк, Ю.А. Тихомирова и др. Активно исследовались проблемы управления общеобразовательной школой. Актуальны работы Е.С. Березняка, В.И. Бондаря, Ю.В. Васильева, Г.Г. Габдуллина, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника и др. Созданию системы управления образованием посвящены исследования Ю.С. Алферова, Г.Г. Габдуллина, В.И. Зверевой, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики, П.В. Худоминского, Т.И. Шамовой, Е.А. Ямбурга и др. Проблемы психологии управления изучали П.Я. Гальперин, Г.Г. Габдуллин, Ф. Генов, Р.Х. Шакуров, В.М. Щепель, В.М. Юксваров и др. А.А. Бисенбаева отмечает, что управление заслуженно считается не только одной из наиболее сложных областей человеческой деятельности, но также фактором, определяющим уровень эффективности всякой социальной системы, так как обеспечивает единство, взаимосвязь и необходимую целенаправленность действий кооперирующихся индивидов, а значит, и непрерывно обновляемых задач и разрабатываемых ими целей [3].


В настоящее время, по мнению Л.С. Сырымбетовой, Б.А. Жетписбаевой, в педагогической науке и практике отчетливо проявилась тенденция к осмыслению процессов обучения и воспитания с позиции науки управления. Многие ученые справедливо отмечают, что управление необходимо и реально не только в экономической, производственной сфере, но и в сфере сложных социальных явлений, какими являются обучение и воспитание. Обучение и воспитание можно рассматривать как процессы управления — управления учебной деятельностью, формированием человеческой личности, тех или иных ее качеств. Современный уровень научных знаний диктует необходимость использования общей теории управления при организации педагогического процесса [7].

Л.Б. Ительсон указывает, что управление — это совокупность воздействий, в результате которых достигается заранее подготовленная цель.

Л.П. Буева дает определение понятию «управление» как сознательному регулированию общественных отношений через планомерную организацию, рационализацию деятельности людей и формирование личности.

По мнению В.Г. Афанасьева, управление — это сознательная и целенаправленная деятельность, и не просто сознательная деятельность, а ее разновидность, связанная с выработкой решений и способов претворения их в жизнь, регулирующая функционирование определенной системы в соответствии с заданной целью путем систематического получения, переработки и использования информации [Ibidem].

Понятие «управление» относится к числу наиболее общих и универсальных, поэтому анализ педагогической литературы показывает, что нет единого подхода к его определению, так как существуют различные, иногда противоречивые подходы. В Словаре живого великорусского языка В.И. Даля указывается, что слово «управление» произошло от глаголов править, справляться и означает давать ход, направление, заставлять идти правильным, нужным путем, распоряжаться, заведовать, делать что-то хорошее, исправно, ладно [Арнд 6]. Понятие управления



устойчиво вошло в обиход различных сфер знания. Английское слово «manage» (управлять) происходит от корня латинского слова «manus» (рука). Термин управления означал умение объезжать лошадей и управлять ими. В настоящее время говорится об управлении в материальных и духовных сферах, управлению подвержена также деятельность людей.

Социологи определяют управление как целенаправленный, планируемый и сознательно организуемый процесс, способствующий достижению максимального эффекта при затрате минимальных ресурсов, усилий и времени. Управление рассматривается не только как деятельность, направленная на повышение эффективности деятельности учебного заведения, но, прежде всего, как деятельность, обеспечивающая баланс интересов общества и данного учреждения, т.е. обеспечение своего рода равновесия между организационными, социально-педагогическими и социально-психологическими подходами к управлению [1, с. 78-81]. В науке термин «управление» трактуется с трех позиций.

Во-первых, управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.). *Во-вторых*, управление рассматривается как воздействие систем друг на друга, одного человека на другого или группу (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов и др.). *В-третьих*, управление есть взаимодействие субъектов (Т.И. Шамова, В.И. Зверева и др.).

Управлять – это не значит подавлять и навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой. Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Несмотря на различные основания и акцентируемые аспекты в данных определениях общим является признание того, что управление представляет особый вид деятельности, совершаемый субъектом управления для того, чтобы обеспечить движение объекта к заданной цели.

Управление учебно-воспитательным процессом (как составная часть педагогического менеджмента) — целенаправленное воздействие руководителя на педагогический коллектив и обучающихся путем научно обоснованного планирования, организации и контроля их деятельности.

В педагогическом энциклопедическом словаре описывается управление образованием как вид социального управления, поддерживающий целенаправленность и организованность учебно-воспитательных, инновационных и обеспечивающих их процессов в системе образования. Подчиняясь общим закономерностям социального управления, управление образованием имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях организованного учебно-воспитательного процесса [2].

По мнению С.А. Езоповой, долгие годы управление определялось как непрерывный и целенаправленный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства, с целью достижения наилучших результатов при наименьших затратах. Анализируя данный процесс, С.А. Езопова [5] отмечает невозможность применения данного определения для феномена управления в современных условиях, характеризующихся гуманизацией, демократизацией управления, осознанием необходимости учета в управлении личностных особенностей членов организации. Сегодня, по ее мнению, уходит в прошлое одномерное, плоское представление об управлении как о линейном воздействии органа управления на объект, т. е. воздействию начальника на подчиненного.

Все чаще управление рассматривается как нелинейная диалоговая многофункциональная деятельность участников социального процесса, одинаково заинтересованных как в получении высокого результата работы организации, так и в сохранении и развитии участвующих в этом процессе людей, их отношений и неповторимой субъектности. Разделяя данную точку зрения, современные исследователи определяют управление следующим образом:

- специализированная деятельность, направленная на упорядочение отношений между людьми в процессе их совместной работы и достижение целей (А.В. Тихонов);
- деятельность по согласованию сложных иерархических отношений между управляющим и управляемыми (В.Ю. Кричевский);
- активное взаимодействие руководителей образовательного учреждения и других участников образовательного процесса по его упорядочению и переводу в новое

качественное состояние, более отвечающее выполнению поставленных задач (Т.И. Шамова).

В теории управления, *управленческая деятельность* – это тип профессиональной деятельности, специфика которого определяется ее основной и наиболее общей задачей – необходимостью организации деятельности других людей в направлении достижения общих целей, а также опорой при этом на принцип иерархии. *Управленческая деятельность* представляет собой совокупность управленческих процессов. *Управленческие процессы* – это целенаправленные решения и действия, которые осуществляют менеджеры в определенной последовательности и комбинации.

Принципиальное отличие управленческой деятельности от других типов деятельности состоит в том, что она принципиально не может быть жестко технологизирована и осуществляться с помощью отработанных приемов. Не случайно, что в западной литературе весьма распространена теория «Great+Men», предполагающая, что деятельность управленца определяется не качеством его профессиональной подготовки, не суммой знаний, умений и навыков, а наличием у него соответствующих личностных свойств, обеспечивающих управление ситуацией [4, с. 67-74]. Представляют интерес работы, в которых решаются вопросы, связанные с этическими и психологическими проблемами управленческой деятельности (В.И. Антонюк, Ф.М. Русинов, Л.В. Фаткин, Р.А. Белоусов, Е.Е. Вендров, Б.Ф. Ломов, Ф. Генов, К.К. Грищенко, Е.С. Кузьмин). Без человека, а точнее, без его деятельности, не представляется возможным говорить о существовании системы какого бы то ни было уровня. Можно выделить несколько уровней рассмотрения управленческой деятельности.

1. Управление в контексте *системного подхода*, предполагающее, что главным признаком управления является целесообразное воздействие на ту или иную систему (С. Бир, И.В. Блауберг, А.М. Волкова, Ю.В. Микадзе, Г.Н. Солнцева, В.С. Раппор, Э.Г. Юдина и др.).

2. Управление с точки зрения *ключевой функции*. При этом в качестве ключевой функции берутся достаточно различные типы деятельности. Например, управление как процесс проектирования, запуска и реализации инноваций рассматривается в работах Б. Синто.

3. Третья группа подходов к управленческой деятельности является наиболее распространенной и представляет собой попытки рассмотреть управленческий процесс как набор линейных, т.е. лежащих на одном уровне управленческих *функций*.

Одну из первых попыток рассмотреть, таким образом, управление предпринял А. Файоль, выделивший в рамках управления такие функции, как предвидение, организация, распорядительство, координация, контроль. В последствии подобный подход был осуществлен Дж. Харрингтоном, В.Ш. Рапортом, Р. Фалмером, М. Месконом, А. Дейнеко, П.М. Керженцевым, А.М. Омаровым, В.Н. Рысиной и др.

4. Четвертый подход состоит в попытках построить управленческую модель не на линейной, а на многоуровневой основе (Т. Парсонс).

Любая управленческая деятельность состоит из следующих этапов: планирование; организация; мотивация; координация; контроль и оценка; корректировка (возможно).

На этапе *планирования* затрагиваются проблемы определения будущей стратегии. На этапе *организации* формируется структура предприятия, разрабатываются режимы функционирования, обеспечивается наличие всех необходимых ресурсов. На этапе *мотивации* необходимо лично заинтересовать работников в достижении цели организации.

На этапе *координации* чрезвычайно важно регулирование и постоянная диагностика системы управления. *Контроль и оценка* является формой обратной связи. Необходима своевременная проверка качества деятельности на каждом этапе. Этап *корректировки* – возможно, что-либо в деятельности организации происходит не совсем правильно, возможно необходимо предпринять какие-либо меры, возможно неудовлетворительная структура или система мотивации не работает. Изучая современную литературу по управлению, мы часто встречаем употребление понятий «управление» и «менеджмент» как синонимов. В свою очередь осмысление результатов управленческой практики, их значимости обусловило развитие в XX столетии менеджмента как науки, предметом которой является управленческий процесс. Менеджмент как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа и определения путей

совершенствования управленческого процесса, а также поиска эффективных механизмов управления развитием общества.

Слово «менеджмент» было заимствовано из английского языка (англ. «management») и дословно переводится как «управление». Однако корни данного термина уходят далеко в прошлое. Английское слова «manage» произошло от латинского «manus», что означает рука. Первоначально «manage» означало «объезжать лошадей», затем — «владеть оружием», «управлять колесницей» и лишь позже — «управлять людьми» [5].

В.Б. Полуянов отмечает, что понятие «менеджмент» в мировой и отечественной литературе трактуется очень широко в связи с его применением в различных сферах деятельности человека. Менеджмент можно охарактеризовать как интеграционный процесс, с помощью которого профессионально подготовленные специалисты формируют организации и управляют ими путем постановки целей и разработки способов их достижения. Он отмечает, что при научном анализе философской, социальной, педагогической и экономической литературы подходы к сущности и содержанию определения понятия «менеджмент» различны. Но основными из них являются менеджмент как: функция (вид деятельности), наука и искусство, процесс, категория людей, орган или аппарат управления.

Процесс менеджмента – это совокупность и непрерывная последовательность взаимосвязанных действий управленческих работников по реализации функций менеджмента, осуществляемых по определенной технологии, направленных на достижение целей социально-экономической системы.

На сегодняшний день, как указывает С.А. Езопова, менеджмент рассматривается как деятельность, направленная на создание организаций, управление ими путем определения целей и способов их достижения. При этом следует помнить, что организации состоят из людей, которые обладают индивидуальными уникальными характеристиками, обуславливающими различия в их поведении. Поэтому зачастую менеджмент рассматривается как искусство управления, которое заключается в умении руководителя оценить неповторимость ситуации и, исходя из этого, определить путь развития организации, учитывая ее человеческий потенциал. Определение менеджмента как деятельности и искусства позволяет говорить о существовании в обществе многовековой управленческой практики [Ibidem].

Основными *функциями менеджмента* являются: планирование, организация, мотивация и контроль. Функция менеджмента отражает содержание процесса управления, вид управленческой деятельности, совокупность обязанностей управляющей подсистемы (субъекта управления). Умственный труд менеджера заключается в трех основных видах деятельности: *организационно-административная и воспитательная; аналитическая, конструктивная и творческая; операторская, то есть информационно-техническая.*

Менеджер принимает участие в создании материальных благ и оказании услуг опосредованно, с помощью труда других работников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

1. Управленческая деятельность – это тип профессиональной деятельности, специфика которого определяется ее основной и наиболее общей задачей – необходимостью координации деятельности других людей в направлении достижения общих целей, а также опорой при этом на принцип иерархии.

2. К особенностям управленческой деятельности относятся:

- умственный труд менеджера, который заключается в трех основных видах деятельности: организационно-административная и воспитательная; аналитическая, конструктивная и творческая; операторская, то есть информационно-техническая;

- менеджер принимает участие в создании материальных благ и оказании услуг опосредованно, с помощью труда других работников;

- предметом труда является информация, а в качестве средства труда выступает организационная и вычислительная техника;

- результатом управленческой деятельности являются управленческие решения.

Ключевой фигурой в управлении педагогическими кадрами является руководитель ОДО (менеджер). Этот человек должен быть не только отличным управляющим, но и профессиональным психологом, так как приоритет в управлении кадрами отдается как

экономическим факторам, так и в большинстве своем психологическим. Исследователи считают, что с развитием научно - технического прогресса содержание и условия труда приобретут большую значимость, чем материальная заинтересованность.

Библиографические ссылки:

1. Абчук В.А. Директорский хлеб. Ленинград, 2001. 184 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая Рос. энцикл., 2002. 528 с.
3. Бисенбаева А.А. Сущность управленческой деятельности. В: Менеджмент в образовании, 2003, № 2, с. 26-31.
4. Большаков А.С. Менеджмент: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2000. 256 с.
5. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие. Москва: Издат. центр «Академия», 2003. 320 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологические выражения, 4-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 2002. 943 с.
Сырымбетова Л.С., Жетписбаева Б.А. Педагогический менеджмент: Учеб. пособие. Караганд

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

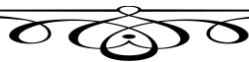
Лариса СКИТСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент
Приднестровский государственный университет имени «Т.Г. Шевченко»,
Тирасполь, Молдова

Abstract: In the article the main components of management activity are considered. Three main positions in the interpretation of the concept of «management» are disclosed. Several approaches to the formation of education goals are justified. The principles of the corresponding managerial activities are analyzed.

Качественное улучшение проблемы управления в настоящее время находится в активном развитии форм, содержания и методов управления в системе образования. Новые условия, в которых оказалось российское общество, требует пересмотра многих устоявшихся позиций. Образование должно быть отзывчивым к изменению современных условий, поскольку строится на принципах динамизма, вариативности, гибкого реагирования на потребности общества и конкретных личностей, участвующих в педагогическом процессе, на принципах разнообразия содержания работы, организационных форм, методов, условий, средств. Однако этому не способствует наблюдаемое противоречие между сложившимися за многие годы стереотипами управленческого мышления, управленческой деятельности, изменяющимися условиями и требованиями жизни. Существенной предпосылкой для преодоления этого противоречия становится пополнение, и новое понимание некоторых представлений о видах управленческой деятельности. Модернизация системы образования в настоящее время предстает как инновационный процесс, целенаправленно осуществляемый государством через систему нормативно правовых актов, достигается за счет поисков целевых, содержательных и процессуальных характеристик с ориентацией их на гуманистическую парадигму образования.

Управление - одна из основных проблем современной педагогики, изучающей образование и взаимодействие людей в разных социальных структурах, имеющая концептуальный, теоретический и практический пласты решения.

А.А. Хилько и др. выделяет три основных позиции в трактовке понятия «управление». Согласно первой позиции, управление определяется как деятельность. В качестве признаков этой специфической деятельности применительно к управлению образовательным процессом выделяют: функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство); целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образованного процесса и направленность на достижение образовательных целей); наличие субъектов образовательной деятельности.



Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, представляющие вторую позицию рассматривают управление как «воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу и т. п.». Управление - комплекс необходимых мер влияния на группу, общество или на его отдельные звенья с целью их упорядочивания, усовершенствования и развития. Оно осуществляется по общим законам сложных динамических систем управления (социальных, психологических, технических, административных) и основано на получении, обработке и передаче информации. Для сторонников этой позиции управление - целенаправленное воздействие человека на объект и изменение последнего в результате воздействия, процесс, приводящий к изменению последнего. Ученые отмечают значимость этой позиции в том случае, если в управлении «имеют место воздействие субъектов друг на друга, в результате которых происходят изменения и управляемых, и управляющих» [2]. Согласно третьей позиции, управление - это взаимодействие субъектов. Под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит «взаимобусловлено», процесс «взаимного влияния, в результате которого происходит взаиморазвитие и саморазвитие». Такое понимание взаимодействия представляет суть управления и в большей степени соответствует реальной управленческой практике. Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, представители адаптивного подхода в образовании, считают, что «проявлениями взаимодействия являются общение и деятельность, оно содержит в себе указание на необходимость реализации как субъект-объектных отношений (отражает специфику предметной деятельности), так и субъект-субъектных отношений» [Ibidem]. Это позволяет утверждать, что объектом управления становится не ученик, а целостная ситуация развития. Являясь одной из разновидностей социальной системы, педагогическая система представляет множество взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения. Управление образованием ориентируется на развитие его ценностных аспектов и адекватно им. Оно имеет свои специфические особенности: используются гибкость человеческого ума, разнообразные знания людей, своеобразие их памяти и волевых качеств, специфика межличностных отношений.

Итак, анализ наиболее интересных точек зрения ученых позволяет определять управление как вид деятельности. В педагогике отметим несколько подходов к формированию целей образования. Наиболее перспективной в развитии образования является концепция образования на протяжении всей жизни человека. Ее характеристиками являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Необходимо развивать образовательный процесс, опираясь на действия: научиться познавать, делать, жить вместе, жить в ладу с самим собой. Традиционно цель образования рассматривалась, как формирование всесторонне развитой, гармоничной личности посредством накопления суммы знаний, умений и навыков, необходимого набора качеств, требуемых для жизнедеятельности; подготовка обучающегося, как носителя установленной суммы знаний, умений, опыта к жизни. Ее альтернативой стала концепция, где учение - система видов деятельности обучающегося; жесткость последовательности действий обучающегося в процессе обучения определяется педагогом или обучающей системой, а управление происходит при опоре на внутренние силы и возможности обучающихся.

В современной отечественной педагогической науке существуют разные концепции содержания образования. Одна из концепций трактует его как педагогически адаптированные основы наук, оставляя в стороне остальные качества личности; другая рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены. Утверждается идея личностно-ориентированного (личностно-деятельностного) подхода к выявлению содержания образования, где все элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимобусловлены. Данная концепция включает опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношении. Идеям этих концепций соответствует педагогически адаптированный социальный опыт в его структурной полноте.

Основная цель управления образовательным учреждением - эффективное, планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата, заранее обозначенное, запрограммированное состояние системы, достижение которого в процессе управления позволяет решить нужную проблему. Такое целеполагание является определяющим условием эффективности управленческой деятельности руководителей и руководящих структур. Отсутствие общей цели препятствует формированию системы управления или она функционирует



какое-то время вхолостую, побуждаемая какими-то неадекватными задачами. Современное управление призвано продуктивно и своевременно воздействовать в гуманистических целях на материальную и духовную сферы общественной жизни в масштабе общества.

В образовательных процессах происходит изменение сознания, и потому образовательный процесс можно определить как изменение сознания (осознание взаимодействия субъекта с окружающим его миром). Если образовательный процесс специально организован (специалистами-педагогами), то это - педагогический процесс. Педагогический процесс - внутренне связанная совокупность многих процессов, в нем воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания. Управление образовательными системами находится в процессе развития, поиска нового содержания, форм и методов управления.

Основные функции управления - это реализация содержания управления, поиск путей совершенствования этой деятельности, стимулирование деятельности по управлению, организация координации, регулирование согласованной деятельности. Управленческая деятельность состоит из последовательности взаимосвязанных функций, представляющих законченный цикл. Она включает в себя такие стадии, как отбор информации об объекте, прогнозирование, проектирование, планирование, организация деятельности, контроль, регулирование и анализ процессов, происходящих в организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Планирование – ключевая управленческая функция, обеспечивающая эффективность деятельности руководителя. Она позволяет устранить неопределённость, сосредоточить внимание на главных задачах, облегчить управленческий контроль. Исследования в области управления подтверждают прямую зависимость между умением планировать и успешностью деятельности руководителя в целом.

Ежегодное планирование работы образовательного учреждения осуществляется поэтапно:

I этап. Планируются ежемесячно повторяемые мероприятия, определяемые спецификой работы и особенностями каждого месяца учебного года (проведение педагогических советов, первичной полугодовой и итоговой диагностики, подготовка и проведение праздников).

II этап. Помесячно спланированные мероприятия дополняются традиционными мероприятиями.

III этап. Планируются новые мероприятия для реализации целей и задач, которые определены на основе анализа деятельности за предыдущий период.

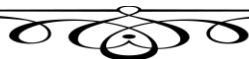
Со всеми функциями управленческого цикла тесно связан контроль. Он является неотъемлемой частью управленческой деятельности в образовательном учреждении, функцией, посредством которой констатируется, измеряется уровень отдельных параметров педагогического процесса, сопоставляясь с нормативными требованиями.

При определении новых подходов к управлению необходимо знать его главные компоненты, на что указывали Т. П. Колодяжная, П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева:

1. Организация, иерархия управления - воздействие на человека сверху (с помощью мотивации, планирования и контроля деятельности, а также распределения материальных благ и пр.).

2. Культура управления, то есть вырабатываемые и признаваемые обществом, группой людей ценности, социальные нормы, установки, особенности поведения [1].

Основы менеджмента в образовании включают алгоритмы, на базе которых формируются принципы соответствующих управленческих активностей. Во многом они носят субъективный характер, то есть каждый участник учебного процесса может определять их, исходя из личных приоритетов. *Во-первых*, это принцип рационализма. Действия управленца в системе образования должны быть направлены, прежде всего, на улучшения, которые можно пронаблюдать в виде конкретных показателей — например, в части реальной экономии бюджетных средств вследствие более эффективной организации учебного процесса. Преподаватель должен формировать образовательные программы, основываясь на конкретных показателях и определяя те, которые нужно улучшать в приоритетном порядке. *Во-вторых*, это принцип социальной ориентированности. Не важно, реализуется ли менеджмент в дошкольном образовании, на уровне средних учебных заведений или в вузах — активность преподавателя должна быть направлена на достижение общественно значимых целей. Тех, что важны как для локальных социумов, как-то



отдельно взятый класс, группа, курс, так и для общества в целом. В-третьих, это принцип стабильности. В ходе внедрения концепций педагогического менеджмента должны выбираться те методы, которые способны обеспечивать устойчивые результаты при неоднократном повторении их использования в тех же условиях. Безусловно, если речь идет о каких-то совершенно новых, не испытанных кем-либо ранее подходах, то возможен некий эксперимент, но он не должен нарушать функциональности устоявшихся к тому моменту социальных коммуникаций и структуры действующих учебных программ. Разработка новой идеологии в сфере образования предусматривает формирование вариативной образовательной системы.

Управленческая наука, исследуя философско-психолого-педагогическую проблему многообразия парадигм и практик образования, в настоящее время разработала более или менее полную, необходимую и достаточную систему знаний о том, как следует управлять процессами функционирования и развития образовательных учреждений, чтобы получить заранее спрогнозированные результаты деятельности.

Библиографические ссылки:

1. Третьяков П.И. и др. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

ORIENTĂRI STRATEGICE ÎN PROCESUL DE IMPLEMENTARE A MANAGEMENTULUI ACADEMIC LA NIVEL DE FACULTATE

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: This article highlights the advantages gained from the implementation of strategic management at faculty level: provides the necessary framework for the plenary involvement of the entire academic body in the educational process; ensures unity of conception and action at all levels of the faculty; is a form of leadership well suited to anticipating future problems; contributes to the significant improvement of academic achievements obtained by students.

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte (FȘEPA) este autorizată cu dreptul de organizare a studiilor la **5 programe de licență** (142.03 Pedagogie în învățământul primar 142.02 Pedagogie preșcolară: studii cu frecvență, studii cu frecvență redusă; 142.03 Pedagogie în învățământul primar 141.09.04 Limba și literatura engleză: studii cu frecvență; 142.01 Pedagogie: studii cu frecvență redusă; 322 Psihologie: studii cu frecvență; 141.11 Muzica: studii cu frecvență, studii cu frecvență redusă); **6 programe de master** (14 Științe ale educației, Master de profesionalizare, Managementul educațional, 90 / 120 ECTS; 14 Științe ale educației, Master de profesionalizare, Managementul educației timpurii, 90 / 120 ECTS; 14 Științe ale educației, Master de profesionalizare, Managementul educației incluzive, 90 / 120 ECTS; 32 Științe sociale, Master de profesionalizare, Consiliere psihologică în instituții și organizații, 120 ECTS; 32 Științe sociale, Master de profesionalizare, Psihologia judiciară, 120 ECTS; 14 Științe ale educației, Master de profesionalizare, Didactica disciplinelor artistice, 120 ECTS) și **3 programe de calificare suplimentară/ recalificare** (specialitățile: Pedagogie preșcolară; Pedagogie în învățământul primar; Pedagog de sprijin).

Actualmente în cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte își fac studiile 1070 studenți, care se repartizează astfel: 855 studenți la Ciclul I și 215 studenți la Ciclul II.

Facultatea funcționează în condițiile când scade numărul de studenți (deși, nu dramatic) ca rezultat al micșorării numărului de abiturienți, cauzele principale fiind natalitatea scăzută, numărul redus de elevi care au luat BAC-ul, deschiderea masivă a „ușilor” universităților din Vest și Est pentru studenții moldoveni.

În condițiile actuale, mai mult ca oricând, managementul academic la nivel de facultate este obligat să se conducă de opțiuni și ținte strategice bine definite, fundamentate de pe poziții științifice. În



acest context, ne raliem la opiniile specialiștilor în domeniu [2, 3, 6] care susțin că managementul strategic eficient se caracterizează prin *trei dimensiuni* fundamentale:

- dimensiunea economică;
- dimensiunea umană;
- dimensiunea organizațională.

Aceste dimensiuni au constituit pilonii orientării strategice la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

Implementarea managementului strategic produce în interiorul instituției o serie de schimbări în ceea ce privește concepția, climatul, mecanismele funcționării sale, cu efecte benefice asupra performanțelor și competitivității [1, 4, 5].

Analize realizate de specialiști la nivel de facultate (decan, prodecani, șefi de catedră, comisii ale consiliului profesoral etc.) au scos în evidență *avantajele* oferite de practicarea managementului strategic:

a) Managementul strategic este o formă și un sistem de conducere care *asigură unitatea de concepție și de acțiune la toate nivelurile ierarhice* din cadrul facultății (decanatul, biroul decanatului, consiliul facultății, comisiile consiliului, catedrele de specialitate, autogovernarea studentescă etc.);

b) Managementul strategic constituie *forma de conducere cea mai bine adaptată pentru anticiparea problemelor viitoare* pe care le poate avea FȘEPA, a oportunităților și amenințărilor cu care se va confrunta;

c) Managementul strategic *asigură cadrul necesar implicării puternice a membrilor întregului staff academic* în procesul decizional;

d) Managementul strategic *îmbunătățește semnificativ rezultatele FȘEPA, în ansamblu și rezultatele academice obținute de studenți, în particular; dezvoltă și consolidează poziția facultății pe piața muncii, crește gradul de competitivitate al ei.*

Avantajul competitiv al FȘEPA se reduce, în esență, la solicitări masive din partea angajatorilor și a Ministerului de resort a specialiștilor de înaltă calificare pentru piața muncii.

Pornind de la convingerea că calitatea strategiei depinde de *gradul de realism* al acesteia, am identificat opțiunile strategice în baza rezultatelor următoarelor *acțiuni evaluative* la nivel de facultate:

- evaluarea potențialului (uman, logistic) și capacității FȘEPA în ceea ce privește autorizarea cu dreptul de a forma inițial și continuu specialiști pentru anumite domenii de formare profesională;
- evaluarea nivelului de pregătire științifico-didactică al cadrelor didactice pentru realizarea obiectivelor preconizate;
- evaluarea gradului de satisfacție al studenților vis-a-vis de studiile obținute;
- cunoașterea, cuantificarea și ierarhizarea factorilor de influență externi;
- cunoașterea și anticiparea operativă a unor influențe neprevăzute;
- capacitatea de deschidere a corpului didactic pentru implementarea noului.

În rezultat, *misiunea facultății* s-a concentrat pe asigurarea instituțiilor preuniversitare de învățământ (instituții preșcolare, școli primare, gimnaziile și licee), instituțiilor de învățământ artistic preuniversitar (școli de muzică / arte, colegii și licee de muzică / arte), Direcțiilor de cultură raionale și instituțiilor rezidențiale (serviciul vamal, serviciul penitenciar, camera de minori, Centrul de Resurse Juridice din Republica Moldova, Spitalul de Psihiatrie, Centrul consultativ) cu specialiști în domeniu.

Facultatea își asumă un rol important în formarea continuă a absolvenților la toate specialitățile autorizate și calificarea/recalificarea profesională la trei specialități: Pedagogie preșcolară, Învățământ primar și Pedagog de sprijin.

Misiunea a generat următoarele *obiective*:

1. Asigurarea vizibilității facultății;
2. Dezvoltarea resurselor umane;
3. Dezvoltarea mediului de învățare;
4. Eficientizarea activității didactice și metodice;
5. Impulsionarea activității științifice și de creație;
6. Asigurarea unui parteneriat durabil;
7. Dezvoltarea autogovernării studentești;
8. Dezvoltarea sistemului de management al calității;
9. Diversificarea activităților extracurriculare.

Modalitățile de realizare (acțiunile) s-au concentrat pe următoarele dimensiuni:

Asigurarea vizibilității FȘEPA:

- Valorificarea optimă a repozitoriului informațional al Bibliotecii Științifice USARB: Catalogul electronic Ex Libris PRIMO, arhiva instituțională ORA USARB (OPEN RESEARCH ARCHIVE), Repozitoriul European ZENODO, Biblioteca Europeană CEEOL (*Central and Eastern European Online Library*); platformele deschise: Open Library, Calameo, Issuu, Slideshare, Scribd;
- Relansarea site-ului facultății, unificarea cerințelor față de site-ul celor patru catedre: Catedra de științe ale educației, Catedra de psihologie, Catedra de arte și educație artistică, Catedra de educație fizică;
- Elaborarea site-ului studenților și absolvenților care va conduce la asigurarea unui feed-back mai eficient dintre facultate și angajatori și creșterea numărului de abiturienți;
- Dezvoltarea unei baze de date privind producția științifică a facultății, care să permită o înregistrare punctuală a rezultatelor cercetării științifice, evitarea raportărilor multiple precum și timpul imens, consumat inutil de cadrele didactice pentru efectuarea raportărilor, în special pentru acreditările profilurilor științifice;
- Participarea mai activă a profesorilor și studenților cu comunicări la foruri științifice internaționale.

Dezvoltarea resurselor umane:

- Cultivarea dialogului permanent cu întreaga comunitate academică, susținerea autonomiei profesionale în dezvoltarea în carieră;
- Formarea cadrelor didactice prin studii de doctorat: depunerea eforturilor susținute pentru finalizarea studiilor de doctorat de către profesorii deja implicați în acest proces și susținerea tezelor în termeni stabiliți intru completarea numărului de cadre didactice cu grade și titluri științifice;
- Păstrarea în comunitatea academică a profesorilor valoroși, pensionarilor apți de muncă, deoarece reprezintă o datorie la fel de legitimă ca și recrutarea celor mai valoroși tineri;
- Creșterea numărului de profesori abilitați cu dreptul de conducere a tezelor de doctorat;
- Implicarea personalului în programe de formare continuă; încurajarea și susținerea mobilității academice la nivel național și internațional.

Dezvoltarea mediului de învățare:

- Dezvoltarea unui climat de lucru pozitiv caracterizat prin colegialitate, deschidere, toleranță, empatie, gândire pozitivă, creativitate, inițiativă; conștientizarea clară și traducerea în fapte de către fiecare membru al facultății a drepturilor și obligațiilor profesionale și de serviciu;
- Formarea spiritului corporativ (*A ne simți bine când se vorbește frumos despre facultate și a ne ,,zgârii” la ureche când se vorbește prost*);
- Asigurarea condițiilor fizice necesare mediului de învățare: menținerea în funcțiune a bazei materiale existentă; continuarea acțiunilor de reabilitare a spațiilor facultății inclusiv prin atragerea de fonduri extrabugetare: reparații curente ale sălilor de curs, înnoirea rețelei electrice; înnoirea unei părți a mobilierului, precum și efectuarea altor lucrări în scopul modernizării blocului de studii;
- Modernizarea și dezvoltarea bazei materiale destinată cercetării și activităților didactice folosind eventualele fonduri bugetare alocate laboratoarelor, dar și prin atragerea de alte fonduri cum ar fi sponsorizările. În cazul alocării de fonduri bugetare se impune stabilirea unor obiective strategice comune la nivelul facultății pentru a se evita dispersarea nejustificată a resurselor.

Eficientizarea activității didactice și metodice:

- Modernizarea sistemului de predare a orelor de prelegeri și seminarii, atât din punct de vedere metodologic și conceptual, cât și din punctul de vedere al instrumentelor și tehnologiilor didactice, plasarea cursurilor pe platformele de învățare MOODLE și MAHARA;
- Continuarea restructurării sistemului de practică la nivelul studiilor de licență și master astfel încât această activitate să contribuie efectiv la creșterea competențelor studenților, care să le permită o mai bună integrare pe piața forței de muncă;
- Organizarea și monitorizarea lucrului individual dirijat al studenților (în acest context decanatul își asumă următoarele sarcini: asigurarea ergonomică (săli de consultații, mobilier, săli pentru



păstrarea mostrelor didactice); asigurarea logistică: mijloace tehnice (calculatoare, ecrane, proiectoare etc.); monitorizarea generală a lucrului individual dirijat;

- Dezvoltarea Centrului metodologic *Psihopedagogia școlii superioare*, unde va fi acumulată și dezvoltată experiența de predare-învățare-evaluare în școala superioară, vor fi elaborate anumite materiale în ajutor cadrelor didactice universitare (ghiduri, mostre de cursuri universitare, de note de curs, de curriculum-uri etc.). Totodată, în incinta Centrului vor putea fi promovate orele de curs la modulul psiho-pedagogic pentru cadrele didactice din universitate care nu au studiat acest compartiment în cadrul formării lor de specialitate, precum și diferite activități instructive (seminare, training-uri etc.) pentru cadrele didactice preuniversitare;
- Încetățenirea tradiției de asistență la orele de curs: asistarea reciprocă a cadrelor didactice la orele de curs cu ulterioare analize, discuții etc. la ședințele metodice, la ședințele catedrei, ale Seminarului metodologic al facultății.

Impulsionarea activității științifice și de creație:

- Stimularea procesului de internaționalizare a activității de cercetare științifică prin participări la programele Uniunii Europene FP7 și Orizont 2020, în parteneriate cu universități din țară și străinătate; Implicarea mai activă a profesorilor în proiecte de cercetare instituționale naționale și internaționale;
- Valorificarea capacității creatoare a studenților de top, de la programele de master și a doctoranzilor prin integrarea în colective mixte de cercetare, respectiv prin selectarea corespunzătoare a temelor proiectelor de licență și master în concordanță cu programele prioritare de cercetare;
- Implementarea rezultatelor cercetărilor științifice și ale activității metodologice ale cadrelor didactice în sistemul educațional preuniversitar și universitar, în alte sisteme ale vieții sociale, precum și în activitatea extracurriculară (manifestări culturale, artistice și educaționale de diferit gen);
- Editarea în continuare a revistei *Artă și Educație artistică* (redactor-șef, profesorul, Ion Gagim), includerea revistei în baze de date internaționale și aspirația spre a o plasa, la următoarea evaluare în categoria B conform clasificatorului revistelor științifice naționale;
- Editarea unei reviste electronice științifico-metodologice a masteranzilor și studenților, unde vor fi publicate cele mai relevante rezultate ale cercetărilor;
- Dezvoltarea activității Filarmonicii pentru copii (desfășurarea de concerte cu participarea studenților facultății și a elevilor școlilor de muzică și de artă din municipiul și din zona de nord a Republicii Moldova).

Asigurarea unui parteneriat durabil:

- Colaborarea cu parteneri din țară și străinătate în baza Acordurilor de colaborare și proiectelor centrate pe leasing de profesori, inclusiv prin intermediul TIC.

Dezvoltarea autogovernării studențești:

- Antrenarea studenților în luarea deciziilor pe diferite segmente social-didactice;
- Dezvoltarea activității Consiliului de cercetare științifică al studenților prin conferirea unei noi calități a managementului acestui domeniu;
- Chestionarea studenților cu referință la evidențierea gradului de satisfacție vis-a-vis de anumite probleme: activitatea didactică, condițiile de viață și odihnă în cămin, dotarea procesului didactic, asigurarea cu suport informațional, frecventarea bibliotecii etc;
- Evidențierea celor mai buni studenți care trebuie menționați la final de an de studii (în baza rezultatelor obținute la învățătură, activismului social, voluntariat etc.);
- Imprimarea unui spirit de activitate productivă a Senatului studențesc prin membrii aleși din partea facultății.

Dezvoltarea sistemului de management al calității:

- Actualizarea și evaluarea necesităților de schimbare și oportunităților de îmbunătățire a procesului educațional la facultate;
- Responsabilizarea managerilor și cadrelor didactice pentru realizarea plenară a atribuțiilor funcționale.

Diversificarea activității extracurriculare:

- Organizarea corului facultății;
- Organizarea ansamblului coregrafic al facultății;
- Activități de diferit gen organizate de către grupele academice sub îndrumarea tutorelui (cu ocazia diferitor date semnificative: Ziua Profesorului, Ziua Tineretului, Ziua Studenților, Miss facultatea, Cel mai erudit student etc.);
- Colaborarea cu părinții studenților sub diferite forme (adunări, întâlniri în cadrul universității, scrisori informaționale etc.).

Concluzie:

Opiniile specialiștilor în domeniu, precum și experiența managerială proprie ne conduc la concluzia conform căreia devine imperioasă implementarea opțiunilor strategice la nivel de management academic al facultății, care generează condiții propice actului educațional: resurse umane cu un nivel înalt de profesionalism; atmosferă psihologico-emoțională pozitivă; studenți cu pregătire corespunzătoare cerințelor pieței muncii; ofertă diversificată a programelor de studii; prezența spiritului corporativ; cercetare științifică de calitate, recunoscută pe plan național și internațional.

Referințe bibliografice:

1. Cojocaru V. Management educațional: suport de curs masterat. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
2. Jalin D. Management Strategic. București: CNSPA, 2009.
3. Nicolescu O., Verboncu I. Managementul organizației. București: Economică, 2007.
4. Popa I. Management Strategic. București: Economică, 2004. 95 p.
5. Александрова А.В., Курашова С.А. Стратегический менеджмент: учебник. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 320 с.
6. Патрахина Т.Н. Стратегический менеджмент образовательного учреждения: особенности, структура, практика. Монография. Книга 3. Краснодар, 2012.

STRATEGII DE PERSPECTIVĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN REPUBLICA MOLDOVA

Ilie NASU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: In his article "Perspective strategies for education in the Republic of Moldova" the author, Ilie Nasu, submits some activity aspects of the educational system in the Republic of Moldova to a critical analysis to a certain extent and provides a series of perspective strategies, which in his opinion can improve the current situation of the education. Some proposals, such as the selection of the minister based on competition and by all means on practical criteria and professionalism in the area of activity and the revision of the educational content, seem to comply with the current requirements of the society towards the sphere of education. Other proposals, like switching to electronic education, online education with regard to district schools are innovative and imply substantial saving of budgetary sources, which nowadays are irresponsibly wasted. The perspective strategies proposed for discussion and implementation are presented as a demand on behalf of the civil society towards the state authorities: the Ministry of Education, the Government and the Parliament, who are responsible of the situation of the education to the society.

Preambul:

- Multiplele discuții cu voluntarii (profesori, studenți, masteranzi, cadre didactice, părinți..) ai Centrului Național de Evaluare, Testare și Politici Educaționale și a Colegiului Democrației: ONG-uri înregistrate la Ministerul de Justiție al Republicii Moldova în anul 1999, cu sediul la Universitatea de Stat Al. Russo din Bălți, s-au cristalizat mai multe propuneri, care, la părerea noastră, ar fi benefice pentru sistemul de învățământ, corectînd și ameliorînd în mare măsură starea de lucruri, în care se află astăzi învățămîntul țării.
- Strategiile propuse nicidecum nu reprezintă poziția catedreide Științe ale Educației sau a universității de Stat ” Al. Russo” din Bălți.



- Lipsa de transparență în activitatea ministerului Educației și a organelor oficiale ale statului ne-a impus să folosim de foarte multe ori datele statistice din mass media. Regretabil, dar este o realitate dură.
- Sistemul de învățământ din RM este cea mai mare întreprindere de stat, care unește, practic, toți cetățenii, dar care este cel mai prost îngrijită, plătită..., umilită de orice funcționar, discreditată de Guvern, Parlament prin conducere defectuoasă și iresponsabilă. Sa manifestat în deosebit negativ perioada miniștrilor numiți din partea partidelor politice de la guvernare (anii 2009-2017), promovînd interesele de partid, ignorînd interesele societății.. Concluzia noastră generală este că managementul sistemului de învățământ este defectuos, irațional, cu lipsă de gândire strategică – fiecare ministru nou numit încearcă și realizează inițiative, care nu sunt verificate experimental, se manifestă o stare de lucruri, care poate fi caracterizată prin expresia populară - trăim de azi pe mine..., predomină interesul de partid, interesul personal și se manifestă masiv o lipsă de profesionalism în domeniul de activitate, de responsabilitate pentru greșelile comise prin guvernarea defectuoasă.
- Recunoaștem, că strategiile propuse nu sunt pregătite integral pentru a fi implementate. Ele sunt propuse pentru studiere, discuții publice, rectificări, după necesitate, și verificări.
- Rămînem ferm convinși, că managementul sistemului de învățământ trebuie să fie cu participarea întregii societăți și, în primul rînd, a profesioniștilor din domeniu.
- Ne pronunțăm categoric împotriva managerilor-ministri, persoane întîmplătoare, care nu au practică de activitate în domeniu, dar sunt promovați de un oarecare partid politic.

Strategii de perspectivă:

Managementul resurselor umane obligatoriu numai pe criterii de profesionalism

Suntem nevoiți să constatăm, că începînd cu anii 90 ai viacului trecut ministerul educației a inițiat reforma învățămîntului-trecerea la învățămîntul liceal, fără să se îngrijească elementar de o serie de probleme organizatorice cum ar fi deschiderea căminelor, cantinelor, organizarea transportului din sate către centrele raionale, unde au fost deschise primele licee, ceia ce a dus în anurmătorii la deschiderea liceelor în mai multe sate, care în final au crescut la un număr exsagerat, calitatea studiilor scăzînd considerabil.

Vom notifica, că în dicționarul de termeni pedagogiceditat la Paris în 1994 la lîteara B, primul termen fiind BAC este scris „Une chose que ne marche pas!” – O chestie care nu mai merge/nu mai este bună! Pentru redresarea situației la normal ministerul educației concentreză organizarea BAC-lui la minister, introduce camere de luat vederi, cheltuie zeci de milioane de lei din bgetul statului, rezultatul fiind departe de a fi obiectiv și veridic.

De aceeași manieră ministerul educației a declanșat compania de optimizare a rețelei școlilor, organizînd-o irațional, cu răutate față de copiii și părinți, fiind dăunătoare, la părerea noastră, pentru toți participanții acestui proces. (Argumentele statistice a le vedea în strategia ” Învățămîntul OnLine vizavi de școlile de circumscripție”).

Realitatea este departe de cea planificată de minister-sute de copiii în fiecare zi merg pe jos de la un sat la altul prin frig, ploaie, noroi... Situația s-a agravat și mai mult după întroducerea strategiei ministerului-banii însoțesc copilul!, ceia ce va ducē într-un viitor apropiat la o nouă rundă de „optimizare” -închidere de noi școli și lichidare a satelor, comunităților rurale.

Atitudinea antipedagogică, antisocială a ministerului este bine caracterizată de sloganul popularizat „Hai cu noi la o școală mai bună”, care este o batjocură față de cadrele didactice, părinții, administrațiile publice locale, care au asigurat pînă la moment dezvoltarea acestor comunități, educarea tuturor generațiilor de copiii pînă la apariția acestor miniștri reformatori, care nu mai văd copiii, oamenii reali, interesele comunităților -ei fiind orbiți de dorința de a se promova cu reforme, piar politic, lipsă de rresponsabilitate în fața societății, interesele de partid și cele personale fiind superior cotate de ei față de interesele comunităților supuse acestui dezastru.

Noi ne pronunțăm categoric împotriva numirii miniștrilor pe interese de partid, fără o calificare corespunzătoare, lipsă de profesionalism în domeniul educației, iresponsabili față de managementul defectuos realizat în perioadaindeplinirii mandatului de ministru. Propunem elaborarea unei legi, care ar califica ca crimă de stat,cu urmărire penală, activitatea defectuoasă peperioada mandatului de conducere.

Ministrul, propunem, să fie ales în mod obligatoriu în baza unui concurs public, cu alternative și pe bază criteriilor de profesionalism în domeniu.

Libertate profesorului, cadrului didactic, educatorului

Argumentare:

- Șoferului i se permite conducerea automobilului, care prezintă un grad sporit de accidentare, fără să fie ghidat permanent de alte persoane...
- Soldatului, polițistului li se încredințează arma și responsabilitatea de a o aplica după necesitate, fără să fie ghidați permanent de alte persoane...
- Profesorul, care are o pregătire net superioară celor indicați mai sus, este hărțuit permanent de: administrație, inspectori, metodiști, controlori...
- Sistemul de învățământ finlandez nu are inspectori, metodiști, controlori, nu au examene (doar la 16 ani un examen). Profesorul are libertatea și responsabilitatea de a activa. Rezultatele sunt performante: elevii finlandezi posedă liber 4 limbi de circulație internațională, sunt în topul primelor 5 țări din lume la științele exacte, și la cărturărie!

Ce ne încurcă pe noi să fim o a doua Finlandă? Răspunsul nostru este evident: Lipsa de responsabilitate și viziune strategică a conducerii ministerului educației, care trebuie să cerceteze, elaboreze, să argumenteze și să convingă Guvernul, Parlamentul, societatea în promovarea strategiilor eficiente și de perspectivă pentru învățământul din RM.

Efect economic: La eliberarea numai a 5 persoane din fiecare raion (inspectori, metodiști..) avem o economie de 30 000 000 lei anual la bugetul de stat.

Învățământul ON Line contra școlilor de circumscripție

Am procurat autobuse școlare cu: $74\ 000\ \text{euro} \times 22\ \text{lei} = 1\ 628\ 000\ \text{lei}$ pentru fiecare autobus.

Total cheltueli: $1\ 628\ 000 \times 40 = 65\ 120\ 000\ \text{lei}$ din bugetul statului-banii contribuabililor

Întreținerea anuală (autobus, șofer...): $100\ 000 \times 36 = 3\ 600\ 000\ \text{lei}$.

Numărul elevilor transportați la școala de circumscripție nu depășește 30 elevi!

Contraargument: Un Laptop performant costă 5000 lei

Pentru 30 elevi: $30 \times 5\ 000 = 150\ 000\ \text{lei}$

Un simplu calcul: $1\ 628\ 000 - 150\ 000 = 1\ 478\ 000\ \text{lei} \times 36 = 53\ 208\ 000\ \text{lei} + 3\ 600\ 000\ \text{lei}$ (întreținere anuală a autobus.) = $56\ 808\ 000\ \text{lei}$ - bani aruncați în vînt de ministerul educației!

Concluzie: Costurile optimizării școlilor, efectuate de minister, sunt de 10 ori mai costisitoare de cît învățământul OnLine.

Beneficii: a) copii învață lingă familia sa; b) satul își păstrează statutul de localitate; c) părinții sunt liniștiți de copiii lor; d) copiii sunt educați în dragoste față de satul natal; ...

Optimizarea efectuată de ME este dăunătoare, costisitoare și demoralizează societatea. Sloganul „Hai cu noi la o școală mai bună” este antipedagogic, anticocial, demonstrează o lipsă totală de profesionalism din partea ministerului educației. este obațjocură și o umlilire pentru profesorii, părinții, APL din satele supuse acestei optimizări.

Implementarea învățământului electronic

Trecerea de la manuale pe suport de hîrtie la manuale electronice – tendință a învățământului mondial.

Propunem:

1. Asigurarea gratis a fiecărui elev, student, profesor, cadru didactic cu tabletă individuală și accesoriile necesare pentru activitate adecvată în domeniu.

2. Asigurarea gratis a tuturor instituțiilor de învățământ, de educație, inclusiv, a instituțiilor preșcolare și extrașcolare cu Internet și Wi/Fi gratuit în mod continuu și calitativ.

Starea actuală:

1. Mai mult de 70 % din computerele din școli sunt incapabile pentru utilizarea tehnologiilor IT.

2. Asigurarea școlilor cu tehnica necesară pentru implementarea tehnologiilor IT în ritmul actual al ministerului Educației necesită min 50 ani-lucru inadmisibil de acceptat.

3. Costurile de asigurare a școlilor cu tehnica necesară în varianta frauduloasă realizată de minister sunt de 7-10 ori mai scumpe de cît varianta propusă de noi.

Concluzie:

Stagnarea învățământului impune stagnarea dezvoltării economice și sociale a țării.

Costuri: Numărul solicitanților: elevi, studenți, masteranzi, cadre didactice...500 000 persoane.



Costul unei tablete – 100 \$. Total costuri: 500 000 x 100 = 50 000 000 \$

Pentru comparare:

Rpentru renovarea drumului Bălți - Sărăteni Guvernul a cheltuit - 250 000 000 euro !!!

Regretabil, dar continuăm să mergem pe asfalt sovietic. Actualmente Guvernul domnului P. Filip a luat credit de 350 000 000 euro!!! pentru renovarea *aceluiși segment de drum...*

Noi solicităm pentru întregul sistem de învățământ: 50 000 000 \$!

Notă informativă

- a) India, 7 ani în urmă, a produs 2 000 000 de tablete pentru toți studenții din țară la un preț de 100 \$ fiecare. Moldova importă din India ceai, ...popușoi dulce (conservat) și nu tablete la 100\$ fiecare-guvernării nu au capacitatea de a gândi „cu capul”!...
- b) Uzinele Topaz, Mezon, Reut și altele sunt capabile să înceapă producerea acestor tablete max într-un an de zile. Aceasta înseamnă locuri de muncă pentru cetățenii țării, performanță în economie și a învățământului din RM.
- c) Economia surselor bugetare de la editarea manualelor, materialelor didactice, întreținerea școlilor de circumscripție, micșorarea cadrelor de control constituie circa 15 000 000 \$ anual, deci costurile se reduc la 35 000 000 \$.

Beneficii:

1. Sănătatea copiilor- nu mai este necesar să ducă ghiordanele grele în fiecare zi de 2 ori...!
2. Învățământ modern, accesibil, performant, care va revoluționa capacitățile societății în întregime, soluționând automat multe probleme sociale, economice, inclusiv, și politice...
3. Soluționarea accelerată de utilizare a tehnologiilor IT, la nivel de întreaga societate.
4. Învățământul electronic va schimba cardinal societatea, economia, nivelul de viață al oamenilor.

Insiurirea masivă pentru lichidarea analfabetizmului TIC în toată societatea.

Tactici: 1. Trecerea treptată: a) învățământul liceal, b) învățământul superior și mediu de specialitate, c) învățământul gimnazial și profesional...2. Trecerea concomitentă a tot sistemului.

Cadrul juridic: Constituția Republicii Moldova. Art. 35, p. 4 *Învățământul de stat este gratuit.*

Revizuirea conținutului învățământului

Revizuirea conținuturilor academice..., modificarea procesului de învățământ...

- a) Trecerea studierii limbilor străine în baza metodelor intensive (Kitaigorodscăia-Lozanov) ar permite absolvenților să posede 4-5 limbi de circulație internațională cu studierea cel puțin a două obiecte în fiecare limbă străină. Numărul de ore, practic, rămâne același. Este necesar de regroupare a orelor, modificare a metodelor de studiere..Mobilitatea studenților, prevăzută de procesul de la Bolonia, practic, este nulă din cauză că nu se cunosc limbile străine.
- b) Reorientarea învățământului la necesitățile țării, la perspectiva economică a țării...
- c) Fortificarea infrastructurii de divertisment și ocupație adecvată pentru membrii societății și, în primul rând, pentru copiii de vîrstă școlară.

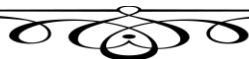
Referințe bibliografice:

1. Disponibil: www.civic.md (vizitat 23.03.2017).
2. Disponibil: www.publica.md (vizitat 04.04.2017).
3. Disponibil: www.realitatea.md (vizitat 10.04.2017).

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Диана КАЛУЦКАЯ, воспитатель, магистр
Детский сад №5, Дрокия, Молдова

Abstract: The author reveals the effectiveness and innovative component of non-formal education, and also describes the specifics of the development and stages of the implementation of specialized programs for non-formal education of children with disabilities. The author also singles out the principles of non-formal education, substantiates the effective forms and technologies of organizing informal education for children with special educational needs.



В эпоху модернизации, ориентированной на новый социально значимый уровень, процессы познания окружающего мира рассматриваются с позиций не только традиционных норм образования и культуры. Крайне востребована сегодня идея непрерывного образования - системы, в которой создаются новые условия для обновления знаний, обогащения жизненного опыта, освоения способов деятельности в практической, социально-культурной и познавательной сферах. Рост потребности населения в повышении общего уровня образованности, а также стратегические цели развития системы образования в том, чтобы предоставить детям с особыми образовательными потребностями (далее ООП) равные возможности полноценного участия во всех сферах активности, и тем самым обеспечить их социальной интеграции (Реализация Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы), предполагает естественные изменения в сфере как формального, так и неформального образования. По С.Г. Вершловскому, неформальное образование - это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых, обладающие признаками организованности, систематичности, дополнительности, получаемых знаний по отношению к уже, имеющемуся образованию человека, представляющие составную часть образовательного комплекса [1]. Неформальное образование играет сегодня доминирующую роль в реализации свободы образовательного выбора личности и служит успехом для всестороннего развития всех детей и детей с особыми образовательными потребностями в частности. Очевидно, что приоритет должен быть отдан практикам, выстроенным с опорой на жизненный опыт, личностные интересы, возможность работать в своем временном режиме, создавая собственный проект, неповторимый, творческий или иной продукт самостоятельно, потому что они дают возможность не только формировать новые навыки и компетенции, но и создают условия для эмоциональной разгрузки, сохранения и улучшения психофизического здоровья подрастающего поколения [5].

Решение данной задачи традиционно считается наукоемким процессом, обеспечение которого требует как глубоких теоретических исследований, так и всестороннего анализа уже существующих образовательных практик не только сферы формального образования, но и активно растущего неформального образования. Феномены последнего позволяют судить о продуктивных технологиях и о результативности их инновационной составляющей [Ibidem]. Итак, можно сделать вывод, что необходима разработка нового, мультиполярного подхода к неформальному образовательному процессу, основанному на необходимости учета возрастных особенностей, интересов и возможностей детей с ООП. Существование таких признаков неформального образования, как структурированность и открытость, позволяет рассматривать исследуемый феномен на основании системного и синергетического подходов. Системный подход позволяет при наличии компонентов образовательной деятельности (целей, задач, содержания, форм, методов и т.п.) во взаимосвязи, целостности преодолеть фрагментарность образовательной деятельности, процессы же самоорганизации при их открытости могут привести к появлению новых компонентов системы, перестройке существующих и образованию новых связей между элементами системы, новых связей с другими системами.

Неформальное образование пользуется большой свободой в отношении содержания, методов и форм обучения и ориентировано не только на усвоение определенных знаний, навыков, овладение компетенциями, но и на изменение психологических черт, установок, поведения. Неформальное образовательное пространство может строиться также как образование под заказ, направленное на реализацию конкретных потребностей и интересов заказчиков (детей и родителей). Можно выделить следующие принципы неформального образования:

- *Принцип личностной детерминации*, что подразумевает возможность свободного выбора средств, методов, форм образовательного процесса.
- *Принцип добровольности*. Организация образовательного процесса не допускает ни принуждения, ни предписания.
- *Принцип открытости* предполагает обеспечение доступности образования в связи с растущими потребностями личности и динамично изменяющимися требованиями общества и рынка труда. Кроме того, должны обеспечиваться свободные временные параметры освоения обучаемым любого из видов неформального образования, право его на выбор образовательной программы, формы обучения и педагога.



- *Принцип диверсификации*, что означает – разнообразие, многообразие. При этом должно соблюдаться разнообразие: возрастов, способностей и особенностей обучающихся, направленностей деятельности, типов и видов образовательных программ, форм образовательных объединений и др.

Данные принципы способствуют обеспечению системности и комплексности различных коррекционных мероприятий.

В настоящее время, для увеличения результативности образовательного процесса велика потребность в объединении средств и форм неформального образования и создании комплексных специализированных программ по работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Коррекция посредством неформальных специализированных образовательных программ, в зависимости от их направленности, способствует развитию эмоционально-волевой сферы ребенка с ООП, расширению круга общения, завязыванию социальных связей, обогащению жизненного опыта, повышению тех или иных компетенций, позволяет определить модель поведения и апробировать её на практике, найти, так называемую, «нишу» в социуме. Можно предположить, что в качестве эффективных форм организации неформального образования для детей с ООП, могут быть использованы следующие технологии:

Арт-терапия - реабилитационная технология, основанная на использовании средств различных видов искусства. Активно применяется в деятельности педагогов, психологов, социальных работников, дефектологов, аниматоров и др. В ее состав входят:

Изотерапия - эффективный способ реабилитации, имеющий в своей основе работу по изобразительной деятельности.

Музыкотерапия – метод социально-культурной реабилитации, использующий разнообразные музыкальные средства для психолого-педагогической и лечебно-оздоровительной коррекции личности, развития её творческих способностей, интеллектуальной сферы, кругозора, активизации социально-значимых качеств.

Имаготерапия – подразумевает театральную деятельность детей.

Кинезитерапия - Танцевально-двигательная терапия.

Библиотерапия - социально-культурная технология, в основе которой реализуются различные виды деятельности с книжно-печатным материалом.

А также другие коррекционно-реабилитационные технологии [4]:

Игровая терапия - комплекс социально-культурных реабилитационных технологий, в основе которых лежит использование игры.

Лекотерапия - метод социально-культурной и психологической реабилитации детей с помощью игрушек.

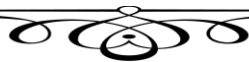
Сказкотерапия - является одним из ведущих видов и способов эмоционально-психологического, педагогического влияния, социально-нравственного формирования.

Гарденотерапия - особое направление психосоциальной, трудовой и педагогической реабилитации, при помощи приобщения детей и взрослых к работе с растениями.

Иппотерапия - (лечебная верховая езда) - реабилитация и оздоровление человека с привлечением потенциала, верховой езды на лошади.

Представленные технологии познавательного, творческого и физического развития могут использоваться специалистами как в комплексе, в процессе реализации специализированных программ неформального развития, так и по отдельности, в зависимости от потребностей и возрастных особенностей детей и возможностей образовательных учреждений. Они позволяют детям и подросткам с ограниченными возможностями наиболее эффективно интегрироваться в среду здоровых сверстников, при учете определенных требований.

Специализированные программы неформального образования должны: *осуществлять коррекционный характер действий с учетом особых образовательных потребностей ребенка и быть направленными на повышение эффективности результатов; ориентироваться на ведущие виды деятельности, формирующие компетенции у детей с ООП; быть интегрированными и объединять учебную и внеучебную деятельности; основываться на выборе учащимися собственного вида деятельности и индивидуальной траектории их развития; быть открытыми и гибкими, имея возможность меняться в зависимости от условий (потребностей и интересов, проблем и результатов, целей и задач участников образовательного процесса).*



Реализация внедрения специализированных программ неформального образования для детей с ООП включает следующие три этапа [3]:

Первый этап – организационный: анализ запросов на дополнительные образовательные услуги и состояния здоровья детей; сопоставление образовательных потребностей и ресурсов образовательных учреждений; выявление дополнительных потребностей в ресурсах; организация повышения квалификации педагогических кадров, освоение ими открытых образовательных методик и инновационных технологий; разработка нормативной правовой базы неформального образования и социализации детей с ООП, партнерского взаимодействия образовательных учреждений; разработка образовательной программы.

Второй этап – основной: реализация специализированной программы неформального образования и социализации детей, оказывающей многопрофильные услуги в сфере образования, культуры, спорта и оздоровления; развитие партнерских отношений среди образовательных учреждений, обеспечивающих многопрофильные услуги; мониторинг и анализ текущей деятельности по реализации программы неформального образования и социализации детей и коррекция.

Третий этап – заключительный: соотнесение результатов с поставленными целями по реализации программы неформального образования и социализации детей; оценка эффективности использования ресурсов; обобщение результатов в виде нормативных актов и методических рекомендаций; распространение опыта.

Проблемы взаимодействия основного и дополнительного образования, открытости единого образовательного пространства, предоставления возможных условий развития личности в рамках неформального образования могут быть продуктивно и рационально решены, прежде всего, на уровне создания специализированных образовательных программ, которые могут представлять собой интеграцию основного и дополнительного образования, исходя, в первую очередь, из потребностей ребенка с ограниченными возможностями в развитии. Это особенно важно, когда интересы ребенка достаточно изменчивы и неформальное образование может сыграть совершенно особую роль в его развитии, предоставляя для этого достаточно широкие возможности.

Исходя из этого, основная идея создания специализированных программ неформального образования заключается в том, что подобная программа может являться в высокой степени вариативной, позволять наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка, организовать среду неформального образования и социализации детей, оказывающую многопрофильные услуги в сфере образования, искусства, культуры, спорта и оздоровления, способствующую реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ООП и их социализации. При этом специализированные неформальные образовательные программы должны создаваться в непосредственной взаимосвязи с государственными образовательными стандартами, что способствует всецелому обогащению и улучшению качества получаемого образования и эффективность коррекционной деятельности [2].

Библиографические ссылки:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко – теоретический анализ феномена. СПб.: Модернизация экономики и глобализация, 2008. 94 с.
2. Мальгин В.Е., Щергунова Н.В. Неформальное образование: сущность и перспективы детских и молодежных неформальных объединений. В: Молодой ученый, 2014, № 13, с. 267-269.
3. Габышева Ф.В. Модель среды неформального (открытого) образования и социализации детей. Доступен в интернете: <http://sosnovybor-ykt.ru/model-sredy-neformalnogo-otkrytogo-obrazovaniya-i-socializacii-detej/> (цитировано 02.04.2017).
4. Казакова Л.А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Доступен в интернете: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/873/58873/28740?p_page=4 (цитировано 02.04.2017).
5. Якушкина М.С. Воздействие неформального образования на детей с особыми образовательными потребностями. Доступен в интернете: http://www.academia.edu/17700656/Воздействие_неформального_образования_на_детей_с_особыми_образовательными_потребностями (цитировано 04.03.2017).

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ И ФОРМ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ
С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Татьяна КОРОВКИНА, кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет, Кострома, Россия

Abstract: The article reveals the essence of the notion «organization of additional education of children», are characterized by the methods and forms of individual work with adolescents, describes the experience of individual work with teenagers in conditions of additional education.

В Российской Федерации все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования, как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

В Концепции развития дополнительного образования детей подчеркивается, что миссия дополнительного образования, как социокультурной практики состоит в развитии мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращению феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства [4].

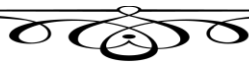
Сегодня, согласно закону «Об образовании в РФ», дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [5].

Согласно статье 75 закона «Об образовании в РФ» дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Как показывают результаты многочисленных исследований, именно подростки являются основным контингентом обучающихся в организациях дополнительного образования.

В процессе дополнительного образования возможно применение как групповых и коллективных форм работы, так и осуществление индивидуальной работы. Индивидуальная работа — это деятельность педагога-воспитателя, требующая знаний общего, типичного и индивидуального, и осуществляемая с учетом особенностей развития каждого ребенка. Индивидуальная работа может осуществляться, как в процессе обучения, так и воспитания. Однако, устойчивого и общепринятого понятия «индивидуальная работа» не существует.

В процессе использования различных форм организации деятельности обучающихся на занятиях могут использоваться разнообразные методы.

Если обратиться к классификации методов обучения Ю.К. Бабанского, то среди методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности беседа, методы иллюстрации, демонстрации, упражнения, самостоятельная работа и др. могут использоваться в процессе организации индивидуальной работы; среди методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности к таковым можно отнести создание ситуации успеха, поощрение, наказание ребенка, разъяснение и др.; среди методов контроля и самоконтроля – устный, письменный, самоконтроль. Однако, выбор методов осуществляется педагогом и зависит от



направления деятельности, содержания занятия, форм организации деятельности детей в процессе занятия.

Занятия в объединениях могут проводиться по дополнительным общеобразовательным программам различной направленности (технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-педагогической). Занятия в объединениях могут проводиться по группам, индивидуально или всем составом объединения. В процессе использования различных форм организации деятельности обучающихся на занятиях могут использоваться разнообразные методы. Специфика дополнительного образования накладывает определённые ограничения на их применение и использование.

Организации дополнительного образования детей являются одним из институтов социального воспитания. Оказание индивидуальной помощи обучающимся в процессах приспособления и обособления в условиях социального функционирования, осуществляемой за счет социально-педагогических возможностей, имеющихся во внешкольных воспитательных организациях является одной из форм социального воспитания.

Основными методами осуществления индивидуальной педагогической помощи являются психолого-педагогическое консультирование и организация развивающих ситуаций. Кроме того, в теории и практике воспитания используются и иные методы (убеждение, упражнение, поощрение и наказание). Специфика дополнительного образования накладывает определённые ограничения на их применение и использование.

С целью выяснения отношения педагогов к использованию индивидуальной работы в своей деятельности нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие педагоги организаций дополнительного образования г. Костромы. Как показало проведенное нами исследование, несмотря на наличие у педагогов различных точек зрения на необходимость осуществления индивидуальной работы, имеющийся опыт ее реализации, наличие или отсутствие потребности в методической обеспеченности данного процесса, осуществление индивидуальной работы является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в организации дополнительного образования. Подавляющее большинство педагогов (54,8%) не только уверены в необходимости осуществления индивидуальной работы с подростками, но и используют ее различные формы и методы в своей деятельности.

При ответе на вопрос: «В каких случаях необходимо осуществлять индивидуальную работу с подростками в процессе организации занятий?» были получены следующие результаты. Половина опрошенных считают, что это необходимо в процессе проведения занятий, требующих индивидуальной формы организации деятельности (51,6%), причем это предусмотрено учебным планом. Подавляющее большинство педагогов (61,2%) полагают, что индивидуальная работа нужна при возникновении у подростка каких-либо проблем, связанных с процессом обучения (отсутствие на занятиях, ликвидация пробелов в знаниях и др.). Почти треть респондентов (29%) уверены в целесообразности осуществления индивидуальной работы в случаях стремления подростка двигаться вперед относительно остальных обучающихся, и многие (67,7%) – в случае обучения ребенка в рамках индивидуальной образовательной траектории, что предусмотрено законодательством. Более половины респондентов (54,8%) уверены, что в процессе воспитания индивидуальная работа необходима при оказании помощи ребенку при возникновении личностных проблем (боязнь публичных выступлений, страх перед соревнованиями и др.). Подавляющее большинство (93,5%) готово индивидуально работать с подростками при возникновении трудных жизненных ситуаций. Многие из педагогов (74,2% и 80,6% соответственно) считают предметом индивидуальной работы проблемы, связанные с межличностными отношениями в коллективе объединения и взаимодействие с разными категориями детей. Как показал опрос, подавляющее большинство респондентов склонны принимать участие в жизни своих воспитанников и оказывать им индивидуальную помощь. При анализе ситуаций оказания индивидуальной помощи, ответы респондентов распределились следующим образом. Подавляющее большинство опрошенных (80,6%) делают это в процессе содействия человеку в решении проблем. Почти половина (54,8%) видят необходимость создания специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций для позитивного самораскрытия, а также повышения статуса, самоуважения и т.д. подростка; чуть меньшее количество (51,6%) – в стимулировании саморазвития.



Несмотря на специфику организации и осуществления индивидуальной работы в зависимости от направлений деятельности, в самом общем виде можно сформулировать следующие этапы деятельности педагога при реализации индивидуальной работы с обучающимися:

1. Диагностический этап: целью является фиксирование ситуации, определение характеристики ситуации, особенностей ребенка, его отношения к ситуации. Основным методом на данном этапе является педагогическое наблюдение.

2. Этап осуществления индивидуальной работы с использованием различных форм и методов. Выбор методов и форм осуществляется в зависимости от конкретной ситуации, в которой оказался подросток, в зависимости от содержания и структуры занятия, в рамках которого предусмотрена индивидуальная работа, в зависимости от индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей ребенка, его проблем и оптимальных способов их разрешения.

3. Этап подведения итогов имеет разное содержание для педагога и воспитанника. Для педагога – анализ результатов работы, для воспитанника – осознание личностных изменений, получение опыта самостоятельной деятельности, разрешение проблемных ситуаций.

Библиографические ссылки:

1. Куприянов Б.В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей. Автореферат диссертации докт. пед. наук. Кострома, 2011.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» от 29 августа 2013 №1008 Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/> (цитировано 11.12.2016).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей» от 26.06.2012 №504. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70112126/> (цитировано 11.12.2016).
4. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей. Режим доступа: <http://www.audar-info.ru/docs/politic/?sectId=248109&artId=1182610> (цитировано 03.12.2016).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/543 (цитировано 15.12.2016).

MANAGERUL ȘCOLAR ȘI PROVOCĂRILE DESCENTRALIZĂRII

Gina RAICU, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială Tănăsoaia, Vrancea, România
Jean Benone RAICU, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială Tănăsoaia, Vrancea, România

Abstract: In a stable society, predictable, with tendencies of repeatability, specifies in the last century, the manager was at the command and control for the activity of institutions. But in contemporary society, dominated by unpredictable, „century of speed”, the technological era, in which authority is often disputed, people know their rights and are better educated, skilled considers that viable solution for quality management is leadership.

Educational management is considering strategic and operational objectives of the educational establishment, fulfilling the mission of the school, expression of the vision, ethos and culture. Management should be directed towards achieving the educational objectives, but they must be consistent with the aspirations of the school and community. The trend towards decentralized management imposes a vision that can create links between functions and educational objectives. Objectives of the organization are influenced by active learning environment school unit. National curriculum imposes its own goals, the government has the constitutional authority to impose its will.

Process management decentralization involves stimulating innovation, professional responsibility and accountability for the teachers, school managers and students by transferring school level decision-making power on: implementation of the budget, personnel policies, increasing the share school-based curriculum. For successful

implementation of successful decentralization manager must shape the personality of the students and even teachers, adapting to the needs of the community and the labor market, creating a cohesive team, based on cooperation, constantly seeking solutions.

Într-o societate stabilă, previzibilă, cu tendințe de repetabilitate, specifică secolului trecut, managerul era cel ce comanda și controla activitatea unei formațiuni, instituții. Însă în societatea contemporană, dominată de imprevizibil, „secolul vitezei”, al erei tehnologice, în care autoritatea este adesea contestată, în care oamenii își cunosc drepturile și sunt mai bine educați, specialiștii în domeniu consideră că soluția viabilă pentru un management de calitate este leadership-ul.

Managementul educațional este a suscit, de-a lungul timpului, interpretări multiple – Bolam (1999) îl definește ca fiind „o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate”, diferențiindu-l de leadership, care presupune „responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională”; Sapre (2002) susține că „managementul presupune o serie de activități orientate către utilizarea eficientă și eficace a resurselor organizaționale pentru atingerea obiectivelor organizaționale”; Bush (1999, 2003) consideră că managementul educațional trebuie să aibă în vedere mai ales scopul și obiectivele educației. Termenii *management* și *leadership* au beneficiat, de-a lungul timpului, de nenumărate definiții [2].

Conform DEX online, „**MANAGEMENT** [mænɪdʒmənt] (cuv. engl.) **1.** Ansamblul activităților de organizare și conducere prin care se determină obiectivele unei firme/întreprinderi, resursele și procesele de muncă necesare realizării lor și executanții acestora, prin care se integrează și se asamblează munca salariaților, utilizând mai multe tehnici și metode adecvate pentru realizarea scopurilor funcționării firmei/întreprinderii. **2.** P. ext. Disciplină economică având drept scop studierea proceselor și relațiilor de m. **(1)** din cadrul firmei/întreprinderii, în vederea evidențierii regulilor (principiilor) generale care le guvernează și elaborarea de sisteme, metode, tehnici și modalități noi de conducere, menite să asigure creșterea competitivității”.

Potrivit site-ului ro.wikipedia.org, „**management**” [mændʒmənt] (din lat. *manum agere*, „a conduce cu mâna”) - „arta de a înfăptui ceva împreună cu alți oameni” (conform definiției date de Mary Follet).

Termenul desemnează:

- *funcțional*:
 - activitate, o acțiune sau un proces - exemple: managementul proiectului, managementul timpului, management personal, managementul comenzilor, managementul configurației, managementul cunoștințelor, managementul schimbării;
 - totalitatea acțiunilor obișnuite de conducere sau administrare a organizațiilor;
- *instituțional*:
 - un grup de persoane cu preocupări predominante pentru acțiuni organizatorice sau de conducere (un grup de manageri);
 - agenți ai sportivilor sau artiștilor.

Termenul leadership este relativ nou intrat în uzul limbii române. Specialiștii l-au explicat astfel :

1. „Leadership-ul înseamnă viziune, încurajare, entuziasm, dragoste, energie, pasiune, obsesie, consecvență, utilizarea simbolurilor, a fi atent la prioritățile altora, dramă adevărată (cauzată și de management), crearea eroilor la toate nivelurile, instruire, plimbări eficiente prin organizație și încă o grămadă de alte lucruri” [6, p. 5 - 6];
2. „Leadership-ul este o interacțiune între doi sau mai mulți membri ai unui grup, grup care adesea implică o structurare sau o restructurare a situației, percepțiilor și așteptărilor membrilor. Leadership-ul apare când unul dintre membrii grupului modifică gradul de motivare sau competențele celorlalți în grup. Oricare membru al grupului poate prezenta într-o anumită măsură caracteristici ale leadership-ului...” [1, p. 19 - 20];
3. „Considerăm leadership-ul ca pe o activitate prin care se influențează comportamentul, credințele și sentimentele membrilor grupului într-o direcție intenționată” [7, p. 2].
4. „Un leader are abilitatea de a face oamenii să fie mulțumiți cu ceea ce fac și ajută oamenii să simtă că munca lor ajută la atingerea scopului pe termen lung pe care îl are organizația”.
5. „Un leader provoacă angajații să treacă de nivelul de bază de eficiență și să încerce să atingă potențialul lor maxim; se străduiesc să obțină ceea ce este mai bun de la angajați. Un leader este



cel care recunoaște realizările, succesele și recompensează persoanele în cauză cum se cuvine. Una dintre cele mai importante trăsături ale liderului este că tratează greșelile ca experiențe de învățare.” [5].

Termenul „*leadership*” este polisemantic și nu poate fi tradus în limba română printr-un singur cuvânt care să exprime adevăratele lui semnificații. Dicționarele românești îl traduc prin:

- a) conducere, comandă; șefie; comandament;
- b) direcție, conducere; conduită;
- c) conducere.

Depart de a avea pretenția de a cuprinde toate explicațiile celor doi termeni amintiți, vom încerca o scurtă prezentare a mecanismelor prin care se acționează, la nivelul sistemului educațional.

Activitatea de conducere se definește ca o activitate complexă ce are drept scop eficientizarea eforturilor oamenilor în procesul muncii. Exercițarea procesului de conducere presupune existența unor persoane care efectuează activități specifice procesului de management, aceste persoane fiind denumite, manageri. Există opinii diferite în ceea ce privește definirea managerului (cadru de conducere). P. Bolinet susține că un conducător este o persoană care-și obține rezultatele prin alții. Definiția adoptată de majoritatea specialiștilor este: orice persoană care ocupă o funcție de conducere într-o organizație socio-economică reprezintă un manager (cadru de conducere), indiferent de treapta ierarhică pe care se află.

Managementul educațional are în vedere realizarea obiectivelor strategice și operaționale ale instituției școlare, îndeplinirea misiunii școlii, expresie a viziunii, ethosului și culturii organizaționale. Accentul activității manageriale se pune pe conducerea și coordonarea oamenilor, pe dirijarea potențialului acestora. Relaționarea eficientă a managerului școlar în mediul educațional sau în afara acestuia este garantată de dezvoltarea și capacitatea de a folosi următoarele categorii de competențe:

1. competențe de comunicare și relaționare;
2. competențe psiho-sociale;
3. competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale;
4. competențe de conducere / coordonare și organizare;
5. competențele de evaluare;
6. competențele de gestionare și administrare a resurselor;
7. competențe care vizează dezvoltarea instituțională;
8. competențele care vizează self-managementul.

Problema stilurilor de conducere s-a pus numai în momentul în care managerul sau liderul a „avut voie” să se comporte diferit în situații diferite - adică atunci când au apărut și s-au dezvoltat teoriile situaționale. Pornind de la abordarea școlii sociologice de management, evidențiem câteva portrete robot în care se poate încadra orice tip de manager:

1. *manager populist* care se caracterizează prin:

- lipsa unui management strategic;
- prioritate acordată rezolvării unor pretenții salariale;
- tergiversarea disponibilizării de personal, chiar dacă situația concretă a organizației o impune;
- apelarea unor împrumuturi mari pentru salarii care conduce la încălcarea corelațiilor fundamentale dintre indicatorii economici (productivitate, salariu mediu).

2. *manager autoritar* care se caracterizează prin:

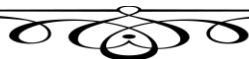
- acordă o atenție deosebită problemelor restructurării;
- are o bogată experiență autoritară și o personalitate solidă;
- dă dovadă de corectitudine, severitate, exigență, seriozitate față de salariați;
- dezinteres pentru problemele sociale;
- urmărește maximizarea profitului;
- este dispus să-și dea demisia dacă nu poate să-și exercite stilul managerial.

3. *manager incompetent* se caracterizează prin:

- nemulțumește pe toată lumea;
- absența unui strategii realiste;
- lipsa de inițiativă, curaj în asumarea unor riscuri;
- neadaptarea la schimbările de mediu ambiant;
- ușor coruptibil.

4. *manager participativ-reformist* se caracterizează prin:

- consideră că poate fi făcută restructurarea și în mers cu asigurarea unui parteneriat al salariaților,



aceștia fiind convinși că ce se întreprinde este în interesul lor;

- spirit inovator, creator;
- curaj în asumarea riscurilor;
- capacitatea ridicată de antrenare;
- disponibilitate prin comunicare;
- flexibilitate în situații de criză sau conflict de muncă;
- strategii clare;
- măsuri preventive de evitare a crizelor.

5. *managerul conciliator* se caracterizează prin:

- compromis între cele două tendințe, considerate comentarii;
- realizează performanțe medii în ambele situații;
- strategii de supraviețuire și o conducere abilă, de pe o zi pe alta;
- abilitate în situații conflictuale.

Așa cum atributele unui manager variază de la o situație la alta, tot așa stilul de conducere trebuie să fie potrivit situației. Cea mai cunoscută clasificare a stilurilor de conducere este aceea care distinge următoarele stiluri: autocratic, birocratic, democratic și laissez-faire:

- a) *autocratic*, caracterizat printr-o supraveghere strictă a subordonaților de către șef, fluxuri informaționale direcționate preponderent de sus în jos, insuflarea de teamă subordonaților, frica acționând ca modalitate de control;
- b) *birocratic*, în care comunicarea se realizează într-o măsură apreciabilă în scris, ce pune accent pe documente și ștampile ca mijloace principale de realizare și control al activităților, descurajează inițiativa și inovarea și afectează frecvent în mod negativ moralul salariaților;
- c) „*laissez-faire*”, prin care, în cadrul unor direcții generale de acțiune stabilite de managementul superior, se dă libertate de acțiune foarte mare subordonaților, controlul fiind aproape nul și se folosește îndeosebi în firmele mici în faza de început și în întreprinderi centrate pe tehnici de vârf ce utilizează specialiști de înaltă calificare;
- d) *democratic*, ale cărui principale dimensiuni sunt sociabilitatea, flexibilitatea, cooperarea, comunicațiile bune ascendente, descendente și orizontale, spiritul de deschidere și atmosfera prietenească în cadrul firmei, putând fi considerat ca reprezentând atât un stil managerial, cât și de leadership și conducând la cele mai bune rezultate ale firmei.

Stilul de management poate fi influențat de o serie de factori:

- a) factori ce țin de particularitățile persoanei care exercită activitatea de management (tipul de personalitate, pregătire profesională, nivelul motivațional, pregătirea în domeniul conducerii și experiența în activitatea de conducere);
- b) factori ce țin de particularitățile muncii (organizarea tehnologică a muncii, diviziunea muncii);
- c) factori ce țin de particularitățile mediului social în care se desfășoară activitatea de management (tipul societății, formele de organizare, sistemul instituțional de conducere, cultura, stratificarea socială; nivelul de dezvoltare al științei conducerii).

Managementul trebuie să fie orientat spre atingerea obiectivelor educaționale, dar acestea trebuie să fie în acord cu aspirațiile școlii și ale comunității. Tendința spre un management descentralizat impune necesitatea unei viziuni prin care se pot crea legături între funcțiile și obiectivele educaționale. Obiectivele organizației sunt influențate de mediul educațional în care activează unitatea școlară. Curriculumul național își impune astfel propriile obiective, guvernul având puterea constituțională de a-și impune voința.

Descentralizarea presupune un proces de reducere a rolului guvernului în planificarea și furnizarea educației. Lauglo (1997) identifică în studiul său tematic principalele forme de descentralizare:

- federalismul, prezent în țări ca Australia, Germania, India sau Statele Unite;
- cedarea autorității, ca în Marea Britanie;
- deregularizarea, în Republica Cehă;
- deconcentrarea, în Tanzania;
- democrația participativă, practică în Australia, Canada, Marea Britanie, Țara Galilor, Africa de Sud;
- mecanismul de piață, ilustrat de Marea Britanie și Statele Unite.

Strategia descentralizării învățământului preuniversitar, elaborată de Ministerul Educației și



Cercetării din România în 2005, stipulează: „Descentralizarea învățământului preuniversitar reprezintă transferul de autoritate, responsabilitate și resurse în privința luării deciziilor și a managementului general și financiar către unitățile de învățământ și comunitatea locală”.

Descentralizarea în educație presupune:

- redistribuirea responsabilităților, a autorității decizionale și a răspunderii publice pentru funcții educaționale specifice, de la nivel central către nivelul local;
- participarea factorilor non-administrativi, a reprezentanților societății civile, la procesul de luare a deciziilor (părinți, ONG, mediul de afaceri, asociații profesionale, parteneri sociali etc.);
- transferul competențelor decizionale de la nivelurile centrale către cele locale și/sau organizaționale, pentru a apropia decizia de beneficiarii serviciului public de educație.

Succesul descentralizării se bazează în principal pe echilibrul între autoritate și responsabilitate pe de o parte, precum și capacitatea resurselor umane și fluxurile de informații, pe de altă parte.

Alături de aceste principii, realitățile școlii recomandă și altele: *preocuparea managerului pentru a oferi servicii educaționale la un nivel superior unui prag minim al calității, prag stabilit de autoritățile centrale; grija pentru asigurarea unui echilibru între gradul de finanțare a unei școli și eficiența ei în comunitatea locală; asumarea costurilor descentralizării, proces influențat de resursele și potențialul fiecărei regiuni, de cheltuielile pentru asigurarea cadrului necesar (crearea de organisme corespunzătoare, dotarea materială și cu personal competent a acestora); compensarea eventualelor diferențe de fluxuri financiare publice, determinate de situația unor comunități locale care înregistrează deficit de acoperire a nevoilor din resurse proprii; compensarea se face de la bugetul central, prin transfer de resurse financiare pe baza unor scheme prestabilite; respectarea principiului diversității, potrivit căruia descentralizarea se desfășoară într-o varietate de forme și în grade diferite, în funcție de particularitățile comunităților locale.*

Procesul managerial în descentralizare implică stimularea inovației, a responsabilității profesionale și a răspunderii publice la nivelul cadrelor didactice, al managerilor școlari și al elevilor, prin transferul la nivel de școală a puterii de decizie cu privire la:

- execuția bugetară;
- politicile de personal;
- creșterea ponderii curriculumului la decizia școlii.

Pentru reușita implementării cu succes a descentralizării, managerul trebuie să modeleze personalitatea elevilor și chiar a cadrelor didactice, adaptându-se la cerințele comunității și ale pieței muncii, creând o echipă solidară, bazată pe cooperare, ce caută în permanență soluții.

În 2004, Southworth susține că liderii pot influența învățarea prin trei strategii de bază:

- modelarea;
- monitorizarea;
- dialogul.

Modelarea înseamnă puterea exemplului, liderii fiind preocupați de actul predării, de învățare și de grupul de elevi.

Monitorizarea presupune: vizitarea claselor; asistarea la ore; feedback oferit profesorilor.

Dialogul este util în schimbul de idei pe tema învățării și a predării cu colegii și alți lideri din sistem.

Tony Bush (2015) concluzionează că „liderii trebuie să aibă în vedere și alte aspecte ale actului educațional, precum socializarea, sănătatea elevilor, bunăstarea și stima de sine, precum și dezvoltarea unei culturi și a unui climat favorabile, direct legate de nevoile specifice ale școlii și ale comunității locale.” Ei trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitatea și de cunoștințe solide pentru a susține instituția pe care o conduc.

Demonstrând capacitate de anticipare și de acțiune pro-activă, directorul, modelul uman și profesional al tuturor celor din subordine, persoana cu funcția și răspunderile pe măsură, responsabilul de funcționarea și organizarea întregii activități dintr-o școală, îmbină atribute ale liderului și ale managerului, în egală măsură.

El trebuie să atragă fonduri, să gestioneze corect resursele materiale și umane, situațiile de criză, să dovedească un corect management al riscului – adevărate premise ale activității unui director în școala secolului XXI.

Referințe bibliografice:

1. Bass B. Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. New York: The Free Press, 1990.
2. Bush T. Leadership și management educațional: Teorii și practici actuale. Iași: Polirom, 2015. 135 p.
3. Iosifescu Ș. Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. București: Gnosis, 2000. 160 p.
4. Jînga I. Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional. București: E.D.P., 1993. 190 p.
5. Kouzes J.M., Posner B.Z. Student leadership practices inventory. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.
6. Peters T., Austin N. A Passion for Excellence. The Leadership Difference. London: Fontana, 1986.
7. Wright P., Taylor D. Improving Leadership Performance. Great Britain: Prentice-Hall International Ltd, 1984.

DEMOCRATIZAREA MANAGEMENTULUI ORGANIZAȚIONAL

Mariana PRUTEANU, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială Grebănu, Buzău, România

Abstract: This paper aims to contribute to a better picture of the concept of educational management. In light of this, I decided to address the following issues: Setting the importance of art in leadership management; role of manager in leadership; Setting master role in educational management. Methodological of work will form the basis of an approach on education management concepts in pre-university educational system. Theoretic value of the work is determined by the need to reconsider the attitude towards managerial act in educational institutions, a presentation integralist to be closely related to the current requirements. In the current requirement of the market economy requires that the act of managerial become effective, based on the idea of and how to drive because the future of education is for those with true professionals must understand that the role of education is to develop the company educational and eliminate bottlenecks.

Societatea contemporană este marcată atât de universalitatea educației, cât și de accelerarea proceselor schimbării. „Modelul prestației manageriale tinde tot mai mult spre modelul cercetătorului. Conducătorul, managerul, devine un analist și își asumă drept atribuții funcționale: înțelegerea, diagnosticarea, prevederea, controlul comportamentului organizațional. În arsenalul acțiunii sale, sunt incluse în mod necesar, spiritul ipotetic, spiritul critic, atitudinea experimentală.” [2, p. 12].

Se impune astfel, ca un manager de calitate să fie numit pe baza competențelor sale. Aceasta îmbracă trei forme de bază. Cea principală este competența profesională care se referă strict la priceperea managerului în domeniul și specialitatea în care acesta și organizația sa activează.

O a doua formă este cea organizatorică. Aceasta presupune ca managerul să dețină niște calități pentru a conduce și forma echipa de lucru capabilă de performanțe, alegerea scopurilor și obiectivelor adecvate atât echipei sale cât și axarea acesteia în vederea atingerii obiectivelor stabilite. Ultima, dar nu cea de pe urmă competență, se referă la calitățile socio-umane ale managerului pentru a interacționa cu oamenii, de a întreține o atmosferă colegială, rezolvând conflictele de muncă ivite în organizația pe care o conduce.

Tendențele actuale impun o pregnantă influență de democratizare a managementului organizațional care să se centreze pe sarcini dar și pe motivarea angajaților, pe implicarea acestora în rezolvarea problemelor școlii în funcție de abilitățile, priceperile și deprinderile fiecăruia.

Școala în zilele noastre funcționează într-un mediu care se schimbă permanent. Capacitatea de a face față schimbărilor la mediu a devenit o condiție obligatorie pentru succesul unității respective.

„O mare parte a schimbării în cadrul organizației este impusă de către conducere. Frecvent, aceasta generează nemulțumire și resentimente, mai ales dacă oamenii afectați de aceste schimbări, cred că ar fi trebuit să fie consultați, sau cel puțin informați, în prealabil. Dacă schimbarea este inițiată de pe o poziție de forță, ea poate să dispară odată cu dispariția sursei de putere sau absența unor sancțiuni adecvate.” [Ibidem, p. 44].



Managerii îi pot stimula pe angajați oferindu-le un feedback prompt și obiectiv cu privire la activitățile prestate, dar în același timp aceștia trebuie să fie conștienți că în cazul în care obiectivele de muncă nu sunt corect și eficient enunțate, personalul nu poate ajunge la performanță.

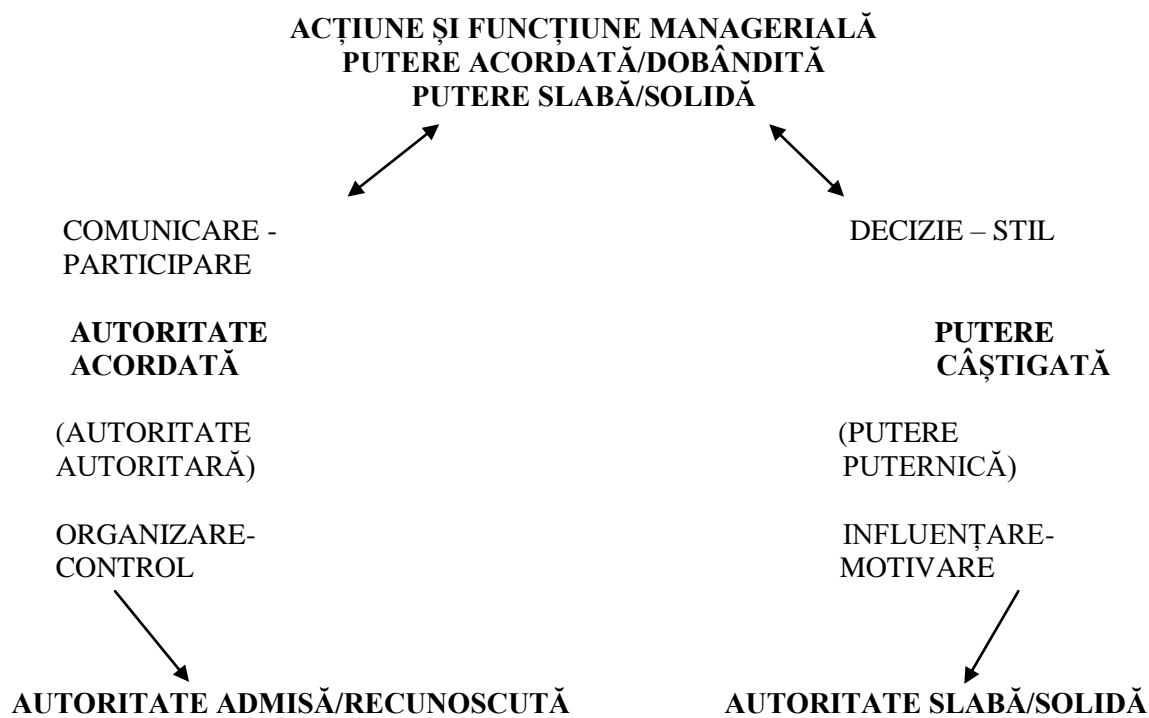
„Un feedback tangibil și relevant pentru activitatea salariaților nu este doar o sursă de satisfacții. Este și o bază pentru planuri de pregătire profesională, de asigurare a resurselor suplimentare și de înlăturare a barierelor organizaționale.” [7, p. 86].

În perioada actuală s-a văzut imperios necesară înființarea specializărilor în management educațional. Astfel, universitățile au înființat masterul ca formă superioară de pregătire a viitorilor directori, care pe baza unei programe specifice pregătesc cadre cu un nivel ridicat în domeniu. Ca și materii de bază ale studiului în cadrul masterului în management educațional amintim:

- Managementul resurselor umane;
- Managementul situațiilor de criză;
- Managementul clasei de elevi;
- Legi și politici educaționale;
- Practica de cercetare, precum și altele.

În cadrul orelor de curs, masteranzii au posibilitatea de a-și perfecționa și șlefui cunoștințele și de a se pregăti temeinic pentru a deveni manageri școlari. În acest context, managementul școlar, afirmat ca o nouă știință a educației, încearcă să dea o definiție nouă școlii. În perspectivă managerială, școala este o structură a societății care întrunește toate caracteristicile unui sistem deschis.

„Garanția conducerii și a formării de optimă calitate managerială presupune ca dimensiunea sa formală să aibă un fundal normativ coerent, net capabil să-i asigure baza într-o autoritate care se convine, și nu una impusă. Ilustrăm această direcție a discuției în următoarea figură” [3, p. 14].



Referințe bibliografice:

1. Dumitru I. Management educațional. București: Polirom, 2009.
2. Iacob D., Cișmaru D.-M. Introducere în teoria organizațiilor. București, 2009.
3. Iosifescu Ș. Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Tipogrup Press, 2001.
4. Joița E. Management educațional. Iași: Polirom, 2000.
5. Peretti A. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 391 p.
6. Sburlescu A. Comunicarea eficientă. București: Big All, 2005.
7. Ursachi I. Comunicarea – noțiuni generale. Iași: Polirom 2001.

FACTORI DETERMINANȚI AI CLIMATULUI ȘCOLAR

Ana Alina MURGEANU, profesor, grad didactic II
Școala Gimnazială „Emil Atanasiu”, Garoafa, Vrancea, România

Abstract: By organizational climate means a group phenomenon and collective psychology. He refers to the intellectual and moral environment within a school team, the collective emotional states and collective perceptions. The climate of a school expresses the general attitude towards the functioning of the organization, their working conditions in the school in question to managers and colleagues. School climate can be a powerful factor for mobilizing the entire staff or, conversely, a disincentive. It influences the activity of the respective school through feelings such as feelings of fear or feeling of relaxation. A favorable climate allows members of the organization to focus on tasks and stimulate their enthusiasm for work, so that each activate their maximum capacity available.

Prin climat organizațional se înțelege un fenomen de grup și de psihologie colectivă. El se referă la ambianța intelectuală și morală din interiorul colectivului unei școli, la stările emoționale colective și la percepțiile colective. Climatul dintr-o școală exprimă atitudinea generală față de modul de funcționare a organizației, față de condițiile de muncă din școala respectivă, față de manageri și colegi.

Climatul școlii poate constitui un puternic factor de mobilizare a întregului personal sau, dimpotrivă, un factor demobilizator. El influențează activitatea din școala respectivă prin intermediul sentimentelor, cum ar fi sentimentele de frică sau sentimentul de destindere.

Un climat favorabil permite membrilor organizației să se concentreze asupra sarcinilor și le stimulează entuziasmul de muncă, astfel încât fiecare să își activeze maximal capacitățile de care dispune.

Climatul organizațional dintr-o unitate școlară poate fi determinat de mulți factori:

- factori structurali;
- factori instrumentali;
- factori socio-afectivi și motivaționali.

Factorii structurali sunt legați de structura organizațională a unității școlare respective, cu alte cuvinte de modul în care sunt grupați și interacționează membrii componenți ai unității școlare.

Cei mai importanți sunt:

- ✓ mărimea școlii – în școlile cu un număr mare de elevi și de profesori climatul este mai „rece”, spre deosebire de unitățile școlare mai mici, în care relațiile sunt mai apropiate, oamenii se cunosc mai bine și stabilesc între ei legături afective mai strânse;
- ✓ compoziția umană a școlii – vârsta medie a angajaților, predominanța profesorilor de un anumit sex, omogenitatea pregătirii profesionale, diferențele sau apropierile sub aspectul poziției sociale extrașcolare pot explica în bună măsură climatul dintr-o școală.

De exemplu, *predominanța tinerilor* poate explica un climat de entuziasm pentru introducerea unor înnoiri, atmosfera de competitivitate. O eventuală *predominanță a sexului feminin* poate explica existența unui climat de conștiinciozitate, autoexigență profesională, dar și manifestări de invidie, o atmosferă dominată de problemele familiale ale fiecăruia. *Lipsa omogenității* în pregătirea profesională a personalului școlii generează uneori complexe de superioritate și de inferioritate care afectează climatul școlii; *discrepanțele prea mari sub aspectul poziției sociale* extrașcolare pot genera stări conflictuale.

Factorii instrumentali se referă la *condițiile și mijloacele* pe care le oferă unitatea școlară respectivă pentru realizarea în bune condițiuni a atribuțiilor profesionale.

Mediul fizic și condițiile materiale dificile ale școlii pot sta la baza unor sentimente de insatisfacție profesională, de exemplu, atunci când elevii și profesorii lucrează în spații neîncălzite, insalubre ori nu dispun de minima dotatie cu materialul didactic necesar.

Stilul de conducere al directorului (autoritar, democratic, nepăsător, birocratic) poate fi mobilizator pentru unii și demobilizator pentru alții, poate crea nemulțumiri sau poate genera un climat de participare colegială la rezolvarea problemelor școlii, ori un comportament neangajat (lipsa efortului de a forma o echipă, negativism, interes scăzut pentru creșterea prestigiului școlii)

Modalitățile de comunicare în interiorul școlii pot genera un *climat de colegialitate* (relații deschise, prietenești, ajutor reciproc, toleranță) sau un *climat familial* (relații impregnate afectiv, interacțiuni care se continuă în timpul liber), dar și un *climat dominat de sentimental de necomunicare, de suprasolicitare*, cu sarcini care vin intempestiv, fără ca cineva să le poată explica rațiunea.



- Factorii socio-afectivi și motivaționali** exprimă dependența climatului dintr-o unitate școlară de:
- ✓ natura afectivă a relațiilor interpersonale (relații de acceptare reciprocă, de respingere sau indiferență);
 - ✓ prezența unor subgrupuri rivale („clici”, „bisericețe”);
 - ✓ sentimentul dominant de satisfacție/insatisfacție profesională;
 - ✓ tehnicile de motivare utilizate predominant de director (predominant punitive sau predominant stimulative).

Tipuri de climat organizațional școlar

Pot fi clasificate după mai multe criterii. După *participarea membrilor organizației la deliberările asupra deciziilor* necesare pentru rezolvarea problemelor școlii, se pot crea:

- ✚ *Climatul autocratic* care, la rândul său, poate fi de tip:
 - ✓ *exploator* (lipsă de încredere a directorului în subordonații săi, amenințări și pedepse, neimplicarea executaților în luarea deciziilor);
 - ✓ *binevoitor* (directorul manifestă o anumită condescendență față de subordonați, îi consult formal, dar nu ține seama de părerea lor decât în luarea unor decizii minore).
- ✚ *Climatul democratic*, care poate fi:
 - ✓ *consultativ* (directorul manifestă încredere în subordonați, îi consultă, dar deciziile majore sunt luate de un staff (organism de conducere colectivă), executații fiind implicați doar în luarea unor decizii minore);
 - ✓ *participativ* (încredere totală în subordonați, bună comunicare a informației pe orizontală și verticală, descentralizare în luarea deciziilor).

Practicile manageriale moderne sunt preocupate de crearea în cadrul școlii a unui climat *democratic-participativ*.

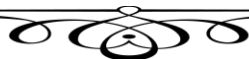
Școlile întâmpină dificultăți în a face față diverselor cerințe și nevoi ale actorilor implicați în realizare procesului educațional, într-o societate heterogenă. Mulți elevi părăsesc școala fără a avea dezvoltate competențe prosociale, care determină o adaptare flexibilă la societatea cunoașterii. Mai mult de atât, educatorii și elevii sunt frustrați de sistemul educațional existent, care nu oferă oportunități suficiente de interacțiune și acceptanță socială. Aceste frustrări apar datorită unor abordări tradiționale a conducerii grupului de elevi, care se bazează pe instruirea centrată pe educator.

Desigur inovațiile educaționale încearcă să remedieze aceste probleme ale școlii actuale, prin asigurarea unui suport teoretico-practic în ceea ce privește managerierea eficientă a grupului de elevi, așa încât să se creeze un climat organizațional, care să permită dezvoltarea sentimentelor pozitive de implicare socială. În acest mod elevii pot rezolva natural problemele și dificultățile care apar pe parcurs, dezvoltând o abordare a acestora care să depășească presiunile exterioare, prin promovarea respectului reciproc, a toleranței și responsabilității personale.

Stilurile manageriale se manifestă așadar în cadrul unui construct uman, pe baza relațiilor de tip ciclic și ierarhic, influența reciprocă fiind o sursă de coeziune, autoreglare și direcționare a comportamentului elevilor. Premisa de la care se pornește este aceea că o organizație nu se poate dezvolta fără conlucrare, iar relațiile individ-organizație nu trebuie formulate în termeni de conflict, ci în termeni de sinergie (fiecare ține seama de ansamblu și acționează în același sens). Este necesară restructurarea relațiilor dintre membri organizației, având ca principiu recunoașterea meritelor fiecăruia și respectul reciproc.

Abordarea teoretică a interacțiunilor la nivelul organizației dintr-o perspectivă dinamică și creativă, dar mai ales valoarea aplicativă a acestui model, ne-au determinat să analizăm posibilitatea de a-l transfera în practica educativă. Acest construct din punct de vedere teoretic se fundamentează pe șase idei esențiale, acestea putându-se constitui în *principii ale managementului educațional interactiv* [5]:

1. Organizația este compusă din coautori (educatori) și coactori (educabili) interdependenți, care se respectă reciproc (dacă într-o primă fază un coautor fixează obiectivele organizației, într-o alta el devine coactor în realizarea lor);
2. Fiecare problemă trebuie rezolvată la nivelul la care a fost identificată, de către cei care au formulat-o (dacă se decide pot fi solicitați experți din afara organizației);
3. Organizația trebuie să-și formeze deliberat oamenii, contribuind astfel la dezvoltarea lor personală;



4. Fiecare membru al organizației trebuie implicat în activități de cercetare și descoperire, fără a primi de-a gata informațiile necesare, vizând participarea personală și autentică în procesele comunicative;
5. Distribuția puterii reflectă distribuția cunoștințelor (a ști să faci, a ști să fii).

Pentru eliminarea unor dificultăți în realizarea acestor deziderate sunt necesare *dispozitive de reglare*, ca:

- *dreptul la eroare* (când apare aceasta trebuie dezbătută, pentru a stabili cauzele și remediile);
- *munca în echipă* (permite elaborarea unui limbaj comun);
- *coordonarea* la fiecare nivel ierarhic (deciziile luate sunt însoțite de informarea celorlalți).

Problema calității învățământului preuniversitar este una dintre cele mai stringente la etapa actuală de dezvoltare a sistemului educațional național. Asigurarea calității educației se confruntă însă cu unele dificultăți, cum ar fi reevaluarea valorilor, necoincidența de interese între diferite grupuri sociale (părinți, copii, profesori), schimbarea paradigmei educației odată cu axarea sistemului educațional pe formarea competențelor la elevi. Cert este că unul din factorii primordiali de eficientizare a educației și de asigurare a calității învățământului îl constituie formarea la elevi a competențelor de cercetare științifică.

Activitatea de cercetare în școală este în funcție de mai multe variabile ale procesului instructiv-educativ: *creativitate; cultura organizațională; climatul organizațional; baza materială; motivație; voință; planificarea și stabilirea obiectivelor; formarea grupului de elevi ce vor realiza obiectivele; determinarea partenerilor de colaborare.*

Desfășurarea activității de cercetare școlară ține de planificarea minuțioasă a strategiilor și etapelor de lucru, care presupune cunoașterea tehnicilor și metodelor de lucru, determinarea obiectivelor activității de cercetare, identificarea problemelor și tendințelor de cercetare, dinamica și flexibilitatea grupului de cercetare, comportamentul elevilor implicați în activitatea de cercetare. Cum se știe, creativitatea este capacitatea de a crea sau genera ceva nou, inedit, original, actual. Specialiștii sunt tentați să accentueze anumite aspecte legate de creativitate: produsul creat este rezultatul activității creative, persoana creativă este subiectul ce crează și cercetează noul, procesul creativ este un proces de cercetare științifico-cognitivă ce corespunde cerințelor și normelor de instruire școlară.

În activitatea de cercetare la nivel școlar se prefigurează două tipuri de tendințe:

1. Tendințe care determină schimbarea;
2. Tendințe care frânează schimbarea.

Presiunile pentru schimbare determină: schimbarea tehnologiilor și metodelor de lucru, modificarea programelor școlare, explozia cunoașterii, trecerea de la învățarea informativă la cea formative, îmbunătățirea condițiilor de lucru în sălile și laboratoarele școlare dar și activitatea de motivare desfășurată de profesor și voința creativă a elevilor.

Rezistența la schimbare se datorează în mare parte: mentalității învechite, dezinteresului, lipsei legăturilor interdisciplinare, fricii de „nou”, teama de eșec, gradului redus de profesionalism dar și lipsa bazei financiare ce ar asigura desfășurarea activităților de cercetare.

Așadar, există două categorii de fenomene ce determină desfășurarea activității de cercetare școlară:

- fenomene obiective care favorizează desfășurarea experimentului și cercetarea în incinta școlii;
- fenomene subiective – formele și metodele învechite de lucru, care împiedică organizarea și desfășurarea activităților de experimentare și cercetare școlară.

Gradul de motivare a activității de cercetare școlară determină participarea elevilor și a cadrelor didactice la realizarea obiectivelor de cercetare. Astfel, eficiența activității de cercetare depinde de următorii factori motivaționali:

- factori de conținut - munca, responsabilitatea, posibilitatea de perfecționare și dezvoltare, succesul, posibilitatea de avansare;
- factori de context – relații de cooperare, siguranța și statutul fiecărui individ, factorii legați de viața personală.

Experiența arată că există două categorii de elevi încadrați în activitatea de cercetare școlară: elevi care acceptă să se dedice și să contribuie la succesul propriei activități și al procesului în ansamblu; elevi care își manifestă din proprie inițiativă potențialul creativ, ori de câte ori apar astfel de situații. Profesorul trebuie să descopere aceste aspecte, motivând necesitatea rezolvării problemelor de cercetare și valorificând potențialul lor creativ. Un instrument de încurajare a activității de cercetare poate fi



considerat și prognozarea rezultatului obținut de copii, prezentarea rezultatelor obținute în cadrul concursurilor, conferințelor naționale sau internaționale. Experiența demonstrează că activitatea de cercetare a elevilor se realizează la un înalt nivel în acele instituții de învățământ unde este organizată eficient activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice. Cadrele didactice trebuie să identifice problemele de organizare a activității de cercetare în instituțiile de învățământ preuniversitar, să determine în ce măsură activitatea de cercetare influențează asupra eficientizării și randamentului procesului educațional, să încurajeze inițiativele de implicare a elevilor în activități de cercetare, să posede și să aplice metode de motivare a elevilor, precum și să asigure schimbul de experiență cu alte instituții de învățământ preuniversitar sau universitar. Planificarea, organizarea și desfășurarea unor astfel de activități extracurriculare în instituțiile de tip preuniversitar sunt dependente de două categorii de factori: *factorii interni*, care țin de organizarea procesului instructiv-educativ în instituția de învățământ; *factorii externi*, care țin de desfășurarea activităților extrașcolare și tendința de colaborare cu instituțiile de tip universitar, de organizarea concursurilor de rang orășenesc, municipal, național și internațional.

Pentru realizarea acestor activități profesorul trebuie să elaboreze strategii de cercetare științifică școlară realizând circuite de tipul „vreau-pot-analizez-realizez-câștig” și să asigure un climat ce încurajează comportamentul grupului de lucru și stimulează elevii spre activitatea de cercetare. Randamentul activității de cercetare școlară este în funcție directă de gradul de organizare a cercetării propriu zise: precizarea clară a scopurilor, domeniului și problemei de cercetare propuse; organizarea de cluburi sau cercuri de cercetare; crearea unui climat de încurajare a concurenței intraliceale și interliceale; stabilirea unor criterii de apreciere și analiză a activității grupului; evaluarea parțială (curentă) și sumativă (finală) a activității de cercetare.

Eficientizarea activității de cercetare este dependentă de diversitatea varietatea, flexibilitatea, dinamismul și caracterul creativ al procesului instructiv-educativ școlar. De aceea activitatea de cercetare nu poate fi organizată în lipsa motivației, dorinței și voinței de cercetare. Conducătorul activității de cercetare școlară trebuie să fie un profesor iscusit și inteligent, cu spirit organizatoric și creativ.

Referințe bibliografice:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
2. Avram E., Cooper C. Psihologie organizațional – managerială. Tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. 903 p.
3. Budean A., Pitariu H. Cultura organizațională. Realități și perspective în România. 2008.
4. Iacob D., Cismaru D. Managementul organizației școlare. Suport de curs.
5. Joița E. Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie. București: Polirom, 2000. 232 p.
6. Manolescu A. Managementul resurselor umane. București: RA, 1998. 454 p.

МЕНЕДЖМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

Ольга КУЗЬКИНА, магистр

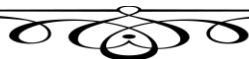
Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина

Марина ПОЛЕЕВА, методист, I дидактическая категория

Дошкольное образовательное учреждение № 126, Запорожье, Украина

Abstract: This article deals with the problem of continuous training of kindergarten teachers in the system of continuous education. The concept assumes the maximum, the mainstreaming of the interests of teachers, active methods of mastering the professional competence necessary for preschool children's high-quality upbringing and education.

В современных условиях развития системы образования в Украине, акцент в проблеме развития профессиональных компетенций педагогов смещается на процесс и результат этого роста, а методическая работа становится одним из средств его обеспечения. Профессионально-личностный рост педагога становится одновременно первой целью, средством и результатом



работы руководителей образовательных учреждений. Это связано с потребностями общества в опережающем образовании педагогов, как активных субъектов культуры, социально исторического процесса, необходимостью обладания сложным комплексом знаний, умений и навыков в профессиональной и социальной деятельности, увеличением информационной нагрузки, на фоне которой знания имеют тенденцию быстро устаревать, что обуславливает необходимость постоянного совершенствования и самосовершенствования дидактических кадров. Качество профессионального становления и развития личности педагога во многом определяет характер и судьбу модернизации системы образования в Украине, способствуя приведению его в соответствие с современными жизненными потребностями республики, которая стремится соответствовать общеевропейским стандартам. В связи с этим возникает острая необходимость разработки теории и практики формирования профессиональной компетентности педагогов в системе непрерывного образования. Сегодня непрерывное профессиональное образование в нашей республике выступает как решение и условие качества воспитательных услуг для детей дошкольного возраста, как возможность системы дошкольного воспитания быть на высоте и активно отвечать требованиям и вызовам времени, как важный рычаг по обеспечению применения новых направлений работы дошкольных учреждений. Данный подход предполагает максимальный, всесторонний учет интересов педагогов: овладение профессиональной компетентностью, знаниями, умениями и навыками, необходимыми для охраны и улучшения здоровья детей, развития культуры, защиты окружающей среды, конкурентоспособности на рынке труда. Проведённый анализ литературы показал, что исследователи отмечают деятельностную сущность компетентности, подчеркивая, что, в отличие от знаниевой характеристики, в компетентности акцентируется способ и характер действия педагога, личностная, в частности мотивационная его характеристика [2, 3, 4]. На основании психолого-педагогических исследований, (А. Артёмова, А. Богуш, Л. Коргун, Т. Пониманская и др.) мы выделили следующие компоненты непрерывной профессиональной готовности воспитателей детского сада к профессиональной деятельности: *мотивационный; когнитивный; рефлексивный; операциональный.*

Мотивационный компонент предполагает мотивационную компетентность, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности.

Когнитивный компонент определяется, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления качественного обучения и воспитания дошкольников, способность воспринимать, перерабатывать и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач дошкольного воспитания.

Рефлексивный компонент включает рефлексивную компетентность, проявляющуюся в способности воспитателя анализировать собственную профессиональную деятельность, осуществлять сознательный контроль за результатами своих профессиональных действий.

Операционный компонент определяются как способность воспитателя выполнять конкретные профессиональные задачи (обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста) в педагогическом процессе, необходимые для успешного разрешения возникающих педагогических ситуаций.

Данный подход даёт нам основание сделать вывод о том, что профессиональная компетентность воспитателей дошкольного учреждения представляет собой интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагога осуществлять профессиональные функции, учитывая разные образовательные потребности детей, создавая условия для их развития и саморазвития.

В своём исследовании мы предприняли попытку провести диагностическое исследование по определению профессиональной готовности воспитателей к профессиональной деятельности в свете актуальных задач развития дошкольного воспитания в Украине. На основании этого мы предположили выявить резервы ДООУ в повышении квалификации воспитателей в системе непрерывного образования.

В исследовании приняли участие 65 воспитателей детских садов города Запорожье. В Таблице 1 мы представили методики, которые были использованы в ходе диагностического исследования.

Таблица 1. Методики для выявления профессиональной компетентности воспитателей детского сада

Блоки профессиональной компетентности	№ методики	Название методики
Мотивационный	1	«Изучение педагогической направленности»
	2	«Потребности в профессиональной деятельности» «Восприятие (эмоциональная оценка) своей профессиональной деятельности»
Когнитивный	3	«Информационная составляющая профессиональной деятельности»
	4	«Продолжи предложение»
Операциональный	5	«Умение ставить педагогические цели и задачи»
	6	«Педагогические способности»
	7	«Оценка профессионального мышления»
	8	«Оценка индивидуального стиля деятельности»
Рефлексивный	9	«Самооценка профессиональных качеств»
	10	«Самооценка факторов, стимулирующих и препятствующих обучению и саморазвитию»
		Анализ данных на основе проведенного исследования.

Представляем выводы, которые мы сделали после обработки полученных данных:

- В результате анализа мотивации воспитателей нами установлено, что к высокому уровню не отнесён ни один воспитатель, к среднему - 65%, 35% – к низкому. Мы сделали вывод о том, что необходимо осуществлять их психолого-педагогическое сопровождение, направленное на сдвиг акцентов с внешних отрицательных мотивов педагогической деятельности на внешние и внутренние положительные мотивы. Для этого необходимо использовать мастер-классы, тренинг мотивации, направленных на коррекцию мотивов профессиональной деятельности.

- Когнитивный компонент, который включает информационную осведомлённость воспитателя об основных направлениях и содержании воспитания и обучения дошкольников является основой для его профессиональной позиции. Но по результатам исследования только каждый четвёртый воспитатель детского сада знаком с основными положениями современной концепции дошкольного воспитания, принятой в Украине.

- Операциональный компонент профессиональной компетентности воспитателей требует совершенствования в плане развития умения педагогов грамотно организовывать психолого-педагогическое сопровождение ребенка, на основе взаимодействия педагогического коллектива, администрации образовательного учреждения, родителей, медицинских работников и самого воспитателя.

- Одной из важнейших способностей воспитателя в системе повышения квалификации является способность к саморазвитию, самосовершенствованию. Анализ результатов показывает, что большинству воспитателей присуще активное саморазвитие (54,4 %), однако у значительной части педагогов мы отмечаем не сложившееся саморазвитие (42,8 %).

- Данные педагоги считают, что в настоящее время им достаточно тех знаний, умений и навыков, которыми они обладают, потому что они достигают стабильных положительных результатов в работе. Кроме того, мы выделили категорию специалистов (2,78 %), которая характеризуется остановившимся саморазвитием. У них отсутствуют потребности к самосовершенствованию.

- Наиболее низкие показатели получены по исследованию готовности воспитателя к решению вопроса о включении того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс. Исследование показало, что у воспитателей низкий уровень этой готовности. Уровень эмоционального принятия детей с психофизическими нарушениями более высок, чем уровень готовности включать ребёнка в образовательный процесс. В тоже время мы

констатировали, что у педагогов имеется педагогическая осторожность в этом вопросе, рефлексия своих профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.

На основании полученных результатов в ДООУ № 126 города Запорожье была предпринята попытка на основе положений современного педагогического менеджмента разработать программу работы по повышению квалификации воспитателей дошкольного учреждения, соответствующую современным требованиям развития дошкольного воспитания в Украине.

При разработке экспериментальной программы мы учитывали мнение исследователей о том, что программа повышения квалификации воспитателей детского сада – важнейший документ образовательного учреждения, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу идеологию программно-целевого управления развитием. При ее разработке всегда предполагается взаимосвязанное решение *трех* крупных задач [1, 5, 6]:

- *зафиксировать достигнутый* уровень жизнедеятельности образовательного учреждения и тем самым определить точку отсчета для дальнейших шагов к развитию (эта задача предусматривает фиксацию и констатацию существующего положения дел, выявление достижений детского сада и его конкурентных преимуществ, а также – ключевых проблем достигнутого уровня функционирования в свете завтрашних потребностей и задач);

- *определить и описать* образ желаемого будущего состояния ОУ, параметры его строения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям детского сада и социума;

- *определить* стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния ОУ – к желаемому будущему.

В соответствии с этим подходом была составлена программа повышения квалификации воспитателей ДООУ № 126 города Запорожье.

Первый этап. Представление программы повышения квалификации воспитателей на уровне педагогического совета детского сада.

Второй этап. Обоснование и постановка целей, их утверждение на уровне педагогического коллектива. Разработка целевых установок по отдельным направлениям работы, определение необходимых материальных ресурсов, критериев для проверки эффективности внедрения программы, выделение факторов, способствующих успешному повышению профессионального уровня воспитателей.

Третий этап. Планирование и организация внедрения программы. Он включает разработку плана реализации поставленных целей, определение содержания и сроков для каждого вида деятельности, определение этапов работы, необходимых материальных ресурсов, создание рабочей группы для активизации деятельности всех структур детского сада.

Четвертый этап – аналитический. Он включает оценку реализации программы, мониторинг внедрения, текущий контроль и корректировку.

На первом этапе нашего исследования мы предприняли попытку сформировать мотивационно-ценностное отношение коллектива к проблемам совершенствования своей профессиональной подготовки. Перед нами стояла задача повысить уровень профессиональной компетентности воспитателей в теории и методике воспитания и обучения детей дошкольного возраста, а также вооружить их конкретными технологиями работы.

Обучение воспитателей осуществлялась в рамках научно-практического семинара «Актуальные проблемы профессионального развития воспитателя детского сада».

Цель данного семинара – формирование у педагогов специфических компетенций, касающихся основных направлений организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду.

При помощи научно-практического семинара были созданы условия и для корректировки педагогами своих устоявшихся педагогических принципов. Семинар дал возможность сориентироваться в современных научных достижениях, определить собственное поле изучения проблем, провести глубокий анализ своей деятельности, двигаться по пути дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Показало эффективность использование технологии, основанной на использовании интерактивных форм деятельности воспитателей. При таком подходе активное участие принимает



весь коллектив педагогов и семинар становится центром коллективной профессиональной мысли и одновременно школой педагогического мастерства по обсуждаемой теме.

Во всех проводимых мероприятиях мы считали важным наличие обратной связи. Уровень обратной связи мы оценивали по результатам анкетирования, так называемому листку «обратной связи», другими методами. Обратную связь мы определяли по степени: информационной насыщенности; доходчивости и наглядности представления; объему представленной информации (присутствию разнообразных форм и направлений деятельности); создания рабочей атмосферы; практической полезности; эмоциональной удовлетворенности и др.

В работе с воспитателями мы использовали и игровые приёмы, которые помогли нам снять напряжение педагогов и актуализировать их практический опыт. Так, например, в ходе одного из семинаров мы использовали игровой приём «Заполни кувшин».

Воспитателям предлагалось представить, что перед ними кувшин, который надо заполнить камнями, которые раскроют требования к организации образовательного пространства в детском саду. Воспитатели на карточках формулируют свои требования, а затем карточки прикрепляются к символическому кувшину

В этом аспекте показал эффективность метод «Логическая цепочка».

Каждому воспитателю в группе предлагается на выбор карточка, на которой написана фраза, касающаяся организации образовательно-воспитательного процесса в детском саду. Эта карточка и сам её обладатель являются одним из звеньев логической цепочки, которую необходимо выстроить, организовав взаимодействие с другими участниками. Карточки необходимо выстроить в определённой логике, обосновав эту логику.

Большое значение в повышении профессиональной компетентности педагогов мы придаём школе педагогического мастерства. В основе этой организационной формы работы с воспитателями был положен принцип их дифференциации по уровню педагогического мастерства.

В нашем педагогическом коллективе четко просматриваются три группы воспитателей: те, кто хочет и может работать творчески, трудится увлеченно и эффективно – мастера своего дела; те, кто работает добросовестно, хочет работать творчески, но пока испытывает затруднения в достижении мастерского уровня; те, кто являются молодыми специалистами (среди них есть и творческие педагоги, но пока не достигшие уровня высокого мастерства, который дается годами, опытом).

В соответствии с результатами диагностики воспитатели были распределены в три группы:

- школа высшего педагогического мастерства (в ней изучаются, отрабатываются самые сложные вопросы);
- школа совершенствования педагогического мастерства (программа и план работы основаны на изучении и диагностике затруднений воспитателей);
- школа становления молодого воспитателя (изучается технология работы воспитателя и связанные с этим проблемы).

Анализ показал, что очень эффективным для повышения компетентности воспитателей являются рефлексивно-ролевые игры. В них результат достигается путем смены ролей: каждый воспитатель ставится в позицию, прямо противоположную той, которую он отстаивал до этого. Положительным является то, что такая ролевая игра позволяет формировать у воспитателей рефлексивное отношение к собственным способам действий.

В работе с воспитателями мы использовали такой метод, как решение ситуационных задач. Были использованы следующие основные типы педагогических ситуаций:

- ситуация-иллюстрация (на конкретном примере показаны действия воспитателя и детей; воспитателя и родителей; воспитателя и заведующей);
- ситуация-оценка (предлагается описание конкретного случая и принятых мер; задача слушателей - назвать и оценить действия, их причину);
- ситуация-упражнение (после изучения ситуации участники вырабатывают план действий, проект решения, прогнозы конечного результата).

Сравнительный анализ уровней профессиональной подготовки воспитателей на этапе контроля показал эффективность проведенной работы, что подтверждается статистикой, полученной в результате анализа экспериментальных данных.

Библиографические ссылки:

1. Артемова Л. В. Пріоритети у підготовці педагогів дошкільного профілю. В: Дошкільне виховання, 2002, № 2, с. 7–9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ, 2012. 62 с.
3. Ковальчук И. А. Теория и методика профессионального образования. Луганск, 2004. 232 с.
4. Поніманська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти. Київ: Академвидав, 2004. 456 с.
5. Яковлева Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. В: Справочник заместителя директора школы, 2008, № 6, с. 14-26.
6. Богинич А.Л. Пути совершенствования системы подготовки специалистов дошкольного образования. В: Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития, 2008, № 1. Режим доступа к журн.: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/ (цитировано 20.03.2017).

DIMENSIUNILE ȘCOLII MODERNE

Aneta TURBATU, profesor
Școala Gimnazială „Petrahe Blându” din Ciușlea, Garoafa, Vrancea, România

Abstract: The school is an organization in which a pedagogic activity is realized in a institutionalized framework specialized in achieving micro structural and macro structural finalities of the process and system of teaching.

School is an open system, an evolving organization which itself studies and produces learning. The main objective of school is education and forming of the young generation for future integration in society and easy adaptation to frequent changes which characterize modern society. Efficiency of the school organization relies on organizational climate, on the motivation and engagement of its members for optimizing activity, on the quality and type of applied management, in the relations between different compartments of the organization and each of its members, on the existence of a system for management communication which is flexible and efficient.

Sec. XIX a fost considerat secolul individualităților, iar sec. XX a fost considerat secolul colectivităților organizate, succesul marilor organizații constituind una din caracteristicile esențiale ale societăților moderne, societatea modernă fiind calificată drept societate organizațională.

Omul modern este un om organizațional, întrucât își petrece o mare parte din timp în cadrul unor organizații: de educație, profesionale, culturale, economice, politice etc. Organizația reprezintă un sistem de activități structurate în jurul unor finalități (scopuri, obiective), explicit formulate, care antrenează un număr mare mai mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine delimitate în cadrul structurii diferențiate, cu funcții de conducere și coordonare a activităților [3].

Activitatea organizată are importante avantaje individuale, dar și sociale, cum ar fi:

- preluarea, utilizarea și transmiterea achizițiilor realizate de generațiile anterioare;
- dezvoltarea capacităților individuale, prin cooperare într-o structură organizată;
- utilizarea rațională a timpului de realizare a unor activități;

Caracteristicile unei organizații sunt:

- a) existența unor obiective clar formulate pentru motivarea și angajarea indivizilor care participă la activitățile proiectate. Nu există organizații fără obiective;
- b) existența scopurilor comune în orientarea generală nu trebuie să ignore scopurile și aspirațiile indivizilor ce o compun, chiar dacă unele sunt divergente;
- c) cuprinderea unui mare număr de indivizi care interacționează în desfășurarea activităților;
- d) existența unor activități diferențiate funcțional- diviziunea muncii - și reglementate social - funcții, poziții diferite - în cadrul unui sistem coerent de statute și roluri;
- e) existența unor modalități proprii de organizare și dezvoltare a organizației.

Școala este o organizație în care se realizează o activitate pedagogică într-un cadru instituționalizat, specializat, cu statute și roluri determinate social, în vederea realizării finalităților micro-structurale și macrostructurale ale procesului și sistemului de învățământ [4, p. 70].



Școala este o organizație care învață și care produce învățare. Școala este o instituție care oferă un serviciu social, o instituție care transmite cunoștințe, dezvoltă competențe, abilități, norme, valori recunoscute și acceptate social. Școala prezintă o ofertă educațională complexă (educație, formare, socializare, profesionalizare a tinerei generații) și are o organizare internă proprie de dezvoltare.

Ca instituție de educare și formare a individului funcționează într-o comunitate în care există mai mulți factori de educație: familie, instituții și organizații culturale, instituții de ocrotire socială, comunitatea religioasă, mass media, autorități, organizații guvernamentale și nonguvernamentale, agenți economici, extracomunitatea, comunitatea națională și cea internațională. Școlile depind de mediul în care funcționează în ceea ce privește: obținerea resurselor materiale, resursele umane, resursele financiare, resursele informaționale etc.

Specificul școlii decurge, în esență, din faptul că ea este investită cu funcția de a produce învățare și își structurează celelalte aspecte organizaționale și funcționale în această direcție. Ceea ce apropie școala de celelalte organizații este caracteristica ei de organizație care învață. Ceea ce o deosebește este că ea produce învățare.

Școala se caracterizează prin două activități de bază distincte și interdependente în același timp:

- activitatea managerial administrativă - vizează conducerea și administrarea școlii, structurile care reglementează activitatea cadrelor didactice și rolul lor instituțional;
- activitatea pedagogico-educațională - bazată pe o logică pedagogică, în mare măsură nonorganizațională, care înseamnă că activitatea pedagogică este reglementată de norme ce decurg din natura proceselor de predare-învățare și implică raporturi specifice ale elevilor și profesorilor, cu știința.

Din perspectivă psihosociologică, școala prezintă următoarele patru caracteristici:

- 1) Școala dezvoltă două funcții: primară - constă în livrarea de servicii educaționale, elevilor și de produse, societății - „prelucrează materialul uman” din comunitatea locală; secundară - furnizează populației din zonă modele atitudinale, comportamentale, norme morale etc.;
- 2) Organizația școlară este un sistem deschis. Această proprietate se manifestă prin faptul că învățământul presupune existența în cadrul lui a unor „fluxuri de intrare” (preșcolari, școlari, studenți, adulți) și „fluxuri de ieșire”, adică a unor „input-uri” și „output-uri” - tineri și adulți pregătiți. Un sistem de învățământ trebuie să fie apreciat după modul în care „ține pasul” cu evoluția socială și în funcție de satisfacerea nevoilor sociale în domeniile pregătirii cadrelor și dezvoltării omului în vederea integrării lui cât mai rapide și în mod natural în societate.
- 3) Ca organizație socială, școala este, în același timp, un sistem formal și un mediu de relații informale. Este formală prin faptul că prescrie reguli și norme, sancționează conduitele individuale prin raportare la regulament, prin proceduri de control, dar dezvoltă, chiar în acest cadru formal, relații de prețuire, simpatie, antipatie, alegere și respingere între elevi sau între elevi și profesori;
- 4) Relațiile dintre diferitele compartimente ale organizației și fiecare dintre membrii săi nu se pot desfășura fără un sistem de comunicare managerială eficientă.

Modelele posibile de organizare a școlii reflectă trei tendințe care sunt congruente cu teoriile managementului:

- a) tendințele clasice, din perspectiva cărora pot fi delimitate următoarele direcții manageriale:
 - organizația școlară centrată pe profesor, care vizează un circuit exclusivist și unidirecționat spre transmiterea cunoștințelor;
 - o organizație școlară bazată pe relații pedagogice dezechilibrate, favorabile profesorului, considerat singurul „element activ” și defavorabile elevului, considerat doar „obiect al educației”;
 - o organizație școlară planificată doar într-o perspectivă magistro – centristă prelungită până la nivelul formelor de educație nonformală și chiar la nivelul raporturilor cu comunitatea educativă locală.
- b) tendințele neoclasice care decurg din trăsături psihocentriste ilustrate prin: centrarea pe elev; centrarea pe interesul care dirijează conduita elevului; centrarea pe favorizarea originalității unui elev, dar și pe sensul social al învățaturii și din trăsături sociocentriste ilustrate prin: centrarea pe construirea unei instituții bazată pe autogestiune; centrarea pe favorizarea relației elev-elev și elev-mediul; centrarea pe restructurarea activității în scopul de a modifica personalitatea elevului în sens autonom și reformator;

c) tendințele moderne - reflectă evoluția managerială a instituțiilor, interpretează organizația ca întreg, din perspectiva: sistemului de interdependențe; deciziei cu scop de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare; tipurilor de interacțiune sociale promovate în sens reformator.

Școala poate fi abordată sociologic din diverse perspective. Două dintre acestea par a fi cele mai semnificative: școala ca organizație, școala ca grup social. Dacă analiza organizației este una de tip structuralist-funcțional, analiza grupului este una prioritar interacționistă.

Rațiunile activității organizate se regăsesc atât în eficiența superioară a activității, cât și în trebuințele subiective ale indivizilor - sociabilitate, afiliere, comunicare. Cele dintâi teorii asupra organizațiilor au tratat exclusiv problema eficienței, pentru ca ulterior să fie teoretizate problemele relațiilor umane.

Conform teoriei birocratice a managementului unei organizații, implicit al unei școli, eficiența unei activități presupune formalizare, planificare, control ierarhic strict. Analizele ulterioare au pus sub semnul îndoielii eficiența organizării birocratice, acuzând modelul birocratic de ignorarea componentei umane – așa au luat ființă teorii neoclasice sau ale relațiilor umane.

Conform acestor teorii, eficiența organizației școlare depinde și de climatul organizațional, de motivația și angajarea membrilor organizației (personal didactic și nedidactic, conduce, elevi, părinți, parteneri educaționali) în optimizarea activității, de capacitatea acestora de a învăța pentru a provoca schimbarea și dezvoltarea organizației. În teoriile moderne sau „holiste”, școala ca organizație este privită ca un sistem dinamic și evolutiv, a cărui funcționare este condiționată de relațiile dintre elementele sistemului. Aceste teorii acordă o deosebită atenție motivației angajaților, capacităților de învățare, stilurilor de conducere, participării la actul deciziei, mecanismelor comunicării, climatului organizațional, fidelității față de instituție etc.

Din perspectivă organizațională, școala este un mediu social organizat al cărui scop este producerea socializării secundare și a învățării, care permite integrarea eficientă și împlinită a tânărului în societatea adultă.

Cele mai semnificative variabile funcționale ale organizației școlare sunt, în opinia lui Emil Păun: managementul școlar, climatul școlii, cultura școlii.

Conducerea organizației școlare: Performanțele oricărei organizații sunt în bună măsură determinate de calitatea conducerii. În literatura de specialitate se abordează școala ca organizație arătând că din punctul de vedere al structurii organizatorice, organizația școlară se caracterizează prin întreteserea a două registre instituționale, cu logici distincte, dar întrepătrunse, registrul administrativ-managerial, registrul pedagogic-educățonal.

Prin registrul administrativ-managerial, școala intră în categoria organizațiilor birocratice, în care există o ierarhie întemeiată pe competențe, o reglementare precisă a statuturilor și rolurilor, a normelor ce le ordonează, diviziune, planificare, documente scrise, toate caracteristicile organizațiilor birocratice.

Prin registrul pedagogic-educățonal, școala iese din logica birocratică, intrând în cea pedagogică, în mare măsura nonorganizațională.

O studiere atentă a școlii ne relevă patru dimensiuni a acesteia:

- 1) dimensiunea academică - vizează organizarea activităților pedagogice în scopul asigurării condițiilor de performanță;
- 2) dimensiunea administrativă - administrarea și gestionarea resurselor materiale și financiare necesare desfășurării activității;
- 3) dimensiunea instrumentală - vizează responsabilități administrative, academice și are în vedere mijloacele puse în acțiune pentru organizarea activității;
- 4) dimensiunea expresivă - reprezintă preocupările directorului pentru asigurarea climatului emoțional și a etosului școlar.

Prin registrul pedagogic, școala se individualizează în rândul organizațiilor, birocrăția fiind subordonată scopurilor de natură pedagogică, specifice procesului de predare-învățare. Și această componentă permite, o anumită birocratizare, dar ea trebuie să servească în calitate de mijloc, nu de scop. Birocrăția școlară este cea care sprijină funcționalitatea eficientă a sistemului pedagogic. Unii autori consideră că managementul școlii are de îndeplinit următoarele funcții:

- previziunea, prin care se stabilesc prognozele pe termen lung ale evoluției organizației, planuri de perspectivă, planuri curente, programe detaliate ale activităților educative;
- organizarea activității de perspectivă și a celei curente, individualizarea fișelor de post;



- coordonarea acțiunilor și asigurarea unei comunicări eficiente în interiorul organizației;
- antrenarea membrilor organizației în realizarea sarcinilor prin motivare;
- controlul și evaluarea curentă și periodică a activității.

Conducerea unei școli nu cade exclusiv în seama directorului, existând și un Consiliu de administrație, Consiliu profesoral, Sindicat, Consiliul părinților și: inspectorat, minister, autorități publice locale, directorul având rolul hotărâtor în activitatea managerială.

Organizația școlară este condusă de un director, care acționează în contextul unei echipe manageriale. Datorită dificultăților pe care le întâmpină în conducerea școlii, directorului îi sunt necesare competențe gestionare și manageriale. Astfel, directorul școlii trebuie să posede:

- a) înțelegere corectă a situației existente în școală;
- b) interpretări adecvate și competențe epistemologice performante.

Directorul trebuie să conștientizeze că un anume orizont informațional se poate dovedi neadecvat cu prilejul unei analize a socialului. Deci, este necesară o strategie de investigare a socialului, în care să fie cuprinsă și organizația școlară. Directorul de unitate școlară operează o selecție a informațiilor din totalitatea cunoștințelor. Din acest punct de vedere se pot dezvolta posibilități de interpretare și de interogare diferite după competențele epistemologice ale fiecăruia.

Climatul organizației școlare desemnează ambianța afectivă, morală și intelectuală care domnește într-un grup. În școală, putem vorbi despre climatul școlii sau despre climatul clasei. Climatul unei clase este dependent de climatul general al școlii, dar și de caracteristici specifice clasei de elevi. Climatul școlii se manifestă prin:

- tipul de autoritate exercitat în unitatea școlară;
- gradul de motivare și mobilizare a resurselor școlii;
- gradul de coeziune din comunitatea școlară;
- satisfacțiile și insatisfacțiile resimțite de elevii și profesorii școlii.

Factorii care generează climatul școlii pot fi grupați în trei categorii:

- factori structurali, cum ar fi mărimea școlii, structura colectivului didactic și a elevilor pe categorii de vârste, sexe, nivel de pregătire, poziție socială a școlii în cadrul comunității;
- factori instrumentali - condiții materiale, relații funcționale între membrii comunității școlare, strategii și modalități de acțiune, stil de conducere, competența directorului, comunicarea în școală;
- factori socio-afectivi și motivaționali, care vizează relațiile interpersonale pe verticală și orizontală.

Prin poziție și prin stil de conducere, directorul este mediatorul climatului școlar, calitățile lui: energia, capacitatea de muncă, percepția rapidă a situației, inteligența, competența profesională, fluența verbală, inteligența emoțională, controlul și autocontrolul imprimă școlii un anumit climat.

Prin relevarea comportării directorului și profesorilor, se disting patru tipuri de climat:


- 1) deschis - bazat pe cooperare și respect;
- 2) angajat - marcat de comportamentul rigid și autoritar al directorului;
- 3) neangajat - în care directorul are comportament deschis, dar profesorii sunt necooperanți, necomunicativi și neangajați;
- 4) închis - directorul și profesorii își desfășoară activitatea mai mult din obligație, rutinier, lipsiți de interes.

Unii autori descriu mai multe stiluri de conducere prin comportamentele tipice ale directorului:

- 1) stilul autocrat, despot, autoritar, în care directorul ia decizii singur care: „nu se discută”, cere supunere necondiționată;
- 2) stil democratic - directorul face apel la resursele grupului;
- 3) stilul permisiv sau laissez-faire caracterizat prin formula „a da mână liberă”. Acest stil este inefficient, generând improvizație, delăsare și dezordine;
- 4) stilul birocratic - directorul este concentrat pe reglementările de ordin administrativ;
- 5) stilul carismatic - personalitate puternică, atractivă în fața căruia subordonații se supun fără critici.

Prin combinarea unor variabile ca: leadership, motivație, comunicare, decizie, precizia scopurilor, control, unii cercetători descriu patru tipuri de climat:

- 1) climatul autocritic explorator - definit prin neîncrederea managerilor în subordonați;

-
- 
- 2) climatul autocritic binevoitor - caracterizat prin maniera condescendentă față de subordonați;
 - 3) climatul democratic consultativ - subordonații iau decizii la nivelul bazal;
 - 4) climatul democratic participativ - se manifestă încredere față de subordonați.

Referințe bibliografice:

1. Mihuleac E. Managerul și principalele activități manageriale. București: Fundația „România de Mâine”, 1994.
2. Niculescu M.-R. Educație managerială. Baia Mare: ISO, 2001.
3. Păun E. Școala. O abordare socio-profesional. Iași: Polirom, 1999.
4. Cristea S. Pedagogie generală. Disponibil: www.academia.edu/.../Sorin_Cristea-Pedagogie_generala (vizitat 18.03.2017).

INFLUENȚA STILULUI MANAGERIAL ASUPRA ACTIVITĂȚII INSTITUȚIEI PREȘCOLARE

Lilia CEBANU, doctor în pedagogie
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract: There was presented the concept of management style and its influence in preschool institution. There was analyzed general and favoring factors of the management functioning styles: physical, psychological, psychosocial and sociological. Also, there was described the influence models of managerial activities and relationships between managers and staff in achieving the institution's objectives.

Omul reglează și controlează conștient schimbul de „substanțe” dintre el și mediu, aplică și orientează într-un anumit mod cunoștințele sale, pentru realizarea anumitor acțiuni, transformându-le potrivit situațiilor și necesităților activității manageriale. Activitatea managerială este influențată de mediul în care ea se desfășoară. Petrecându-și viața de toate zilele în colectivități, cadrele manageriale simt necesitatea în organizarea și coordonarea unitară a activității lor. Capacitățile, deprinderile, competențele necesare pentru soluționarea optimă a situațiilor manageriale conturează stilul managerial.

Conceptul de *stil* reunește într-un ansamblu trăsăturile și particularitățile psihice, psihosociale, calitățile, cunoștințele și comportamentele conducătorilor în exercitarea managementului potrivit condițiilor concrete în care se desfășoară activitatea managerială.

Stilul managerial este determinat considerabil de tipul uman căruia îi aparține managerul și depinde în mod esențial de complexul de idei, concepte și prejudecăți (adesea adânc implimentate în subconștient) privitoare la oameni, comportamente etc.

Cercetările psihosociologice privind stilul managerial au constatat că *stilul* se află în strânsă legătură cu tipul uman al managerului, reprezentat printr-un ansamblu de caracteristici principale, ce țin de potențialul capacității manageriale, care determină un anumit comportament și același mod de exercitare a procesului de management. Identificarea tipului uman al conducătorului pornește de la tipologia general umană.

Un criteriu de clasificare a acestei tipologii, frecvent utilizat, îl constituie abordarea lumii exterioare, după care psihologul elvețian Carl Jung distinge două tipuri umane:

- a) tipul extravertit (extravertiții), care include persoanele deschise lumii exterioare, la care predomină tendințele obiective;
- b) tipul introvertit (introvertiții), cuprinde persoanele interiorizate, adâncite în propria lor lume, meditative, rezervate, la care predomină tendințele subiective.

Numeroși specialiști au apreciat că această polarizare a tipurilor umane este frecvent diversificată prin două tipuri intermediare, care completează cele două tipuri extreme:

- a) tipul echilibrat (echilibratii)- persoane meditative, dar energice, adaptabile, dar cu rezerve, deschise lumii exterioare, cenzurate însă de filtrul introspecției. Echilibratii constituie prototipul conducătorului;



- b) tipul compensat (compensații) – persoane la care tipurile extravertit și introvertit coexistă doar temporar, alternînd cu o anumită periodicitate. Persoanele din această categorie acumulează fapte, observații, mediază asupra lor, le verifică; aceste persoane reprezintă prototipul realizatorilor.

Deci, tipul uman al managerilor se manifestă, în munca lor curentă prin stilul managerial.

Stilurile sînt cele care dau expresie gîndirii, concepției, inteligenței, imaginației constructive, se leagă de modul cînd managerul își exprimă aptitudinile și atitudinile, competențele și capacitățile sale, trădează un anumit simț al umanului, o vocație și o cultură organizațională, reacții și atitudini personale, elemente de noutate și de originalitate.

Deci, după cum s-a menționat, stilul exprimă acele aspecte neobservate direct, dar care stau la baza comportamentelor, este o conduită complexă ce presupune exprimarea în termeni comportamentali a unor atitudini și trăiri interioare, rezultat al unei motivații.

Stilul traduce calitatea funcțională operativă, postura activă a experienței și a structurii personalității, care se concretizează în „*modalități specifice de recepționare și prelucrare a informației*”. Orice om ce tinde la personalitate, tinde inclusiv și la stil, care este modul subiectiv, din punct de vedere al individualității, dar și al principiului social, în care ne apare individul vocației. Prin *stil* înțelegem, cultivarea propriei originalități în sensul ei propriu. Stilul cuiva, aprecia autorul C. Narly, este vocația intrevăzută în gesturi, mimică și exprimare. Un manager competent își dezvoltă un stil adecvat aptitudinii, inclusiv propriei culturi [1, p. 42].

Analiza conducerii și a stilurilor manageriale a prilejuit formularea a numeroase puncte de vedere și teorii, deși foarte diverse, ar putea fi grupate în trei categorii (modele): *conceperea conducerii (stilul de conducere) ca funcție a persoanei, ca funcție a situației și ca o funcție mixtă, a persoanei și a situației*. Modelul care concepe conducerea ca o funcție a persoanei este reprezentat de preocupările mai vechi de teoria conducerii, sociologie și psihologie socială. Conform aceluiași model, managementul este o funcție a persoanei înzestrată încă de la naștere cu calități deosebite. Pornindu-se de la această concepție, a fost formulat modelul charismatic al conducerii (Max Weber) [Apud 2, p. 87].

Oamenii se supun autorității charismatice în virtutea credințelor lor în calitățile extraordinare ale persoanei care este înzestrată cu această autoritate. Deși modelul charismatic a fost puternic criticat, ideea că succesul în conducere depinde în principal de calitățile celui care conduce s-a menținut. Au fost întreprinse cercetări de psihosociologie istorică asupra unor mari conducători pentru a stabili trăsăturile care le-au asigurat succesul în activitatea de conducere.

Un studiu clasic din această categorie de lucrări este cel întreprins de autorul Ralph M. Stogdill și publicat în 1948. Folosindu-se de datele conținute în cercetările anterioare autorul american prezintă profilul unor conducători ale căror trăsături sînt grupate în patru categorii [4, p. 120]:

- *Factori fizici și constituționali (vîrsta, talie, greutate, calități fizice, energie, sănătate, aspect exterior);*
- *Factori psihologici (intelența, instrucție, cunoștințe, originalitate, trăsături comportamentale etc.);*
- *Factori psihosociali (diplomație, sociabilitate, popularitate, prestigiu, capacitate de influențare etc.);*
- *Factori sociologici (nivelul socio-economic, statutul economic și social etc.).*

Corelînd acești factori cu rezultatele obținute în conducere, autorul Stogdill stabilește pentru majoritatea dintre ei corelații nesemnificative sau negative.

În replica cu exagerările modelului charismatic, a fost elaborat *modelul situațional*, care pune accent pe caracteristicile grupului condus, pe particularitățile situației în care se exercită conducerea, pe motivațiile și așteptările membrilor grupului. Conform acestui model nu trăsăturile personale ale managerului asigură succesul, ci adecvarea acestor trăsături la particularitățile situațiilor, la cerințele grupului condus. Situația pretinde și impune un anumit tip de manageri, o persoană va avea succes în conducere numai în măsura în care se va conforma exigențelor situației grupului. În modelul situațional, managerul are un rol determinant pasiv și acționează numai în funcție de situație. *Modelul situațional* a fost criticat și el la rîndul lui pentru neglijarea rolului personalității în configurarea rezultatelor activităților de conducere. Pentru a se depăși limitele modelor *charismatic și situațional*, a fost propus *modelul mixt* care consideră conducerea ca o funcție a persoanei, a situației și, mai ales a relației dintre ele. În acest model, relația dintre manager și situație este complexă: nu este vorba de simplă adaptare a persoanei la situație, ci de structurarea și stăpînirea situației, nu este vorba de tratarea persoanei ca tip

invariabil, ci ca produs al interacțiunilor, al relațiilor care se stabilesc între grup și manager în procesul conducerii. *Modelul mixt* propune o tratare mai nuanțată și mai adecvată a procesului de management, luînd în considerare atît rolul trăsăturilor personale ale managerilor cît și rolul factorilor situaționali și a interacțiunii complexe dintre manager și grupul condus.

Personalitatea cuprinde ansamblul trăsăturilor, însușirilor, capacităților și aptitudinilor individuale care se manifestă comportamental și sînt valorificate social. *Pregătirea cadrelor* influențează într-o măsură importantă stilul și eficiența activității de management. Pregătirea constă în totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor necesare îndeplinirii unei activități. Pregătirea managerilor se realizează prin forme de școlarizare generală și studii de specialitate, efort propriu de perfecționare, experiență de muncă și de viață, receptivitate față de ceea ce este nou. Dispunînd de o bună pregătire profesională, managerul va ști ce trebuie și ce poate să ceară subordonaților. Cunoștințele în domeniul științelor sociale îi sînt necesare deoarece activitatea sa are nu numai o latură tehnico-organizatorică ci și una socio-umană. Cunoștințele din acest domeniu îi sînt necesare pentru a învăța să relaționeze în mod eficient și agreabil cu subordonații. Exigențele pregătirii managerului nu trebuie exagerate, un bun manager nu trebuie să fie neapărat specialistul cel mai bun din instituție, important este ca el să dețină din toate domeniile o serie de cunoștințe necesare în formarea unui stil eficient de lucru.

Nivelul pregătirii managerului influențează stilul de conducere pe mai multe direcții. Un manager cu o pregătire profesională slabă va opta mai curînd pentru un stil autoritar: *va evita să-și consulte subalternii sau se va înconjura de colaboratori incompetenți; se va lăsa tutelat de organele ierarhice superioare*. Un manager competent profesional va ști să aprecieze capacitățile profesionale ale subordonaților, îi va consulta, va favoriza promovarea celor competenți.

Un manager cu suficiente cunoștințe în domeniul științelor sociale și umane *va fi mai binevoitor, va urmări crearea unui climat de muncă agreabil, activitatea sa fiind orientată nu numai spre aspectele tehnico-productive ci și spre cele socio-umane*. Buna pregătire în domeniul științelor sociale și al științelor conducerii poate să conducă la un stil binevoitor, comunicativ deschis sau la un stil autoritar și la manipularea aspectelor social-umane în scopul maximizării rezultatelor producției. La fel ca pentru ceilalți factori, influența nivelului de pregătire asupra stilului de conducere trebuie corelată cu influența altor factori personali și situaționali.

Particularitățile mediului social influențează puternic stilul managerial. Fiecare tip de societate va analiza și promova anumite stiluri manageriale.

Ceea ce este generic numit „*stil managerial*” depinde în mod esențial de capacitatea managerială a conducătorului și de complexul de idei, concepte și prejudecăți, adesea adînc implantate în subconștient, privitoare la oameni, comportamente, afaceri etc. Acest stil de conducere mai relaxat sau, dimpotrivă, mai strict, mai prietenos sau mai curtenitor, riguros sau intuitiv are o pondere însemnată în succesul profesional al managerului și implicit în eficiența și prosperitatea instituției [3, p. 54]. Practica demonstrează că nici un stil managerial nu poate pretinde la universalitate, folosire în orice situații. De aici rezultă și o calitate foarte importantă a unui manager al instituției de a poseda toate stilurile și de a le putea utiliza în activitate în funcție de situația creată. La alegerea stilului managerial este necesar să se țină cont de cel puțin trei factori [4, p. 156]:

1. *Situația* (stresantă, liniștită, nedeterminată). În condiții de deficit de timp este îndreptățit stilul autoritar.
2. *Problema* (cît de corect și de convingător este formulată). La soluționarea problemelor complicate este importantă atragerea experților, organizarea discuțiilor. În acest caz este indicat stilul democrat.
3. *Grupul* (particularitățile lui: după sex, vîrstă, timpul existenței). Pentru un colectiv monolit, cointerestat în realizarea obiectivelor, va fi adecvat stilul democrat chiar și cel permisiv (în colectivele creatoare, la soluționarea problemelor de creație).

Cunoașterea și aprecierea diverselor stiluri manageriale și a factorilor ce le determină sînt importante din mai multe considerente [3, p. 99]:

- Datorită efectelor pe care le au stilurile manageriale atît asupra mediului psihologic, psihosocial și relațional din cadrul unităților economice, cît și asupra rezultatelor de producție;
- Datorită capacității de difuziune a stilurilor de conducere, determinînd influențarea subalternilor. Stilul managerilor poate influența orientarea întregii echipe de conducere și se poate propaga și la nivelurile ierarhice inferioare;



- Stilul managerial nu are doar o relevanță personală, ci și una organizațională, adică influențează organizația în ansamblul ei;
- Necesitatea selecției și încadrării în postul de conducere a unor persoane cu un stil de conducere adecvat contextului;
- Adecvarea stilului managerial la situațiile concrete, adică flexibilizarea stilului conducătorilor.

În ce privește eficacitatea stilului de conducere, trebuie precizat că acestea se "cotează" prin modul în care stilul reușește să amplifice productivitatea. Rolul esențial în asigurarea eficacității stilului revine capacității manageriale a managerului. Importante pentru eficacitatea stilului managerial sunt și relațiile psihosociale ale managerilor cu colectivul, care susțin cooperarea în cadrul grupului de muncă. Aceste relații imprimă și climatul care se dezvoltă în cadrul instituției. El este rezultatul modului specific în care se practică comunicarea și informarea, organizarea și antrenarea, transmiterea deciziilor și controlul. În cadrul acestui proces pot apărea dificultăți cauzate de diverși factori situaționali, în aceste cazuri, managerul, în calitate de promotor al stilului de management, trebuie să fie în stare să asigure colectivului un comportament coerent și un moral optimist, care să însuflească încrederea necesară confruntării cu aceste dificultăți. Un stil de conducere neadecvat duce la inhibarea inițiativei, la fuga de răspundere și la scăderea capacității generale de acțiune [7, p. 85].

Pentru stabilirea unor relații eficiente cu personalul instituției propunem managerilor să ia în considerare unele recomandări:

- Observați cu atenție colectivul pe care-l conduceți, căci el ascunde mii de probleme dar și idei.
- Comportați-vă în așa fel încât subalternilor să le puteți spune fără teamă *Făce-ți ca mine*.
- Nu criticați direct pe nimeni: altfel efectele pot fi contrare celor dorite.
- În orice situație vă aflați, stăpâniți-vă firea.
- Nici o sarcină fie oricât de ușoară, nu poate fi rezolvată cu forța, prin folosirea amenințărilor și a violenței verbale sau fizice.
- Prevedeți în planul de activitate a instituției un curs aplicativ de creativitate în vederea cultivării ingeniozității, fanteziei și dezvoltării creativității etc.

Referințe bibliografice:

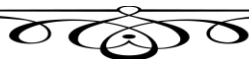
1. Cojocaru V., Cebanu L. Stilurile manageriale în instituția preșcolară. Chișinău, 2013.
2. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 335 p.
3. Kramar M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Iași: Polirom, 2002.
4. Lippitt R., White R. Studiu experimental privind activitatea de conducere și viața de grup, in De visscher P., Neculau A. Iași: Polirom, 2001. 664 p.
5. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2008.
6. Potolea D. De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic. București: Academiei, 1989.
7. Vasiliu V. Stilul de conducere și personalitatea managerului din învățământ. Manual de pedagogie. București: ALL Educațional, 2001.

ROLUL STILULUI MANAGERIAL ÎN DEZVOLTAREA CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Ludmila COTOS, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: In the given article is approached the impact problem of leadership style in the development of organizational culture. Are presented succinctly and clearly the managerial styles: authoritarian, democratic and permissive. Managerial style of the teams contributes significantly to solving optimal objectives, as it represents self-organization of the team activities, defines the nature of internal relations, efficiency of methods, forms of action used.

Datorită transformărilor complexe ce au loc în societatea contemporană un rol deosebit îi revine stilului managerial. Stilul de conducere al managerilor, fiind un element intrinsec al culturii organizaționale, o influențează puternic. Astfel, în organizațiile cu culturi organizaționale puternice,



managerii își adaptează propriul stil de conducere la cultura promovată și acționează în sensul dezvoltării acesteia. Specialiștii din domeniul managementului, care au analizat în detaliu problematica influenței stilului managerial asupra culturii organizaționale au susținut ideea că managerii cu un stil managerial participativ sunt aceia care pot exercita o influență puternică asupra celorlalți angajați pentru a accepta și susține cultura organizațională.

Stilul managerial ca fenomen de grup necesită cunoașterea a următoarelor *categorii de factori* [3]:

- *factorii extraorganizaționali;*
- *factori derivați din natura și importanța sarcinii pe care grupul o are de îndeplinit;*
- *factori intraorganizaționali, care exprimă influențele structurii asupra stilului de management;*
- *factorii de personalitate ai liderului, care reflectă aspectele de autodeterminare în definirea comportamentului managerial.*

Caracteristici ale stilului managerial sunt: autoritarismul; directivitatea; relațiile între lideri și membrii grupului; orientarea liderului în raport cu problemele grupului; tehnicile de conducere a activității.

Factorii percepției subiective ale stilului managerial de către membrii grupului sunt: *statutul sociometric al liderului; gradul de încredere în lider.*

Stilurile manageriale sunt legate de cultura organizațională, dat fiind faptul că atitudinile și preferințele manageriale influențează modul în care se desfășoară munca. În plus, nivelul managerial impune diferențe și în stilul de conducere: managerii de top abordează stiluri diferite de managerii inferiori [10]. Stilului managerial îi este asociat și comportamentul. Comportamentul liderului trimite la acțiuni specifice unui manager (aprecierea, critica sau recompensa), iar stilul este o consecință a nevoilor fundamentale ale liderului, nevoi care îi susțin din punct de vedere motivațional comportamentul.

Un concept integrator al stilului trebuie să includă, însă, aspectele comportamentale, atitudinale, motivaționale și situaționale. Stilul este o rezultantă a mai multor forțe: orientarea conducerii, viziunea instituției, structura organizațională strategia și, nu în ultimul rând, cultura. Influența culturii este subtilă, dar decisivă. Influența culturală a stilului este indiscutabilă. O cultură care nu încurajează implicarea angajaților în actul managerial în care subordonaților nu le este legitimată independența și participarea la decizie va înlesni un stil managerial autoritar. Acest tip de cultură este în opoziție cu stilul liber sau democrat. De asemenea o serie de opinii ale practicienilor în management pledează în favoarea diferenței dintre stilurile manageriale pe criterii de gen, având suportul experiențelor din instituțiile în care au lucrat. După cum știm, stilul managerial masculin este considerat autocratic, competitiv, nonemoțional, analitic și ierarhic. Stilul feminin este caracterizat prin colaborare, operativitate și participare.

Pedagogul R. Șakurov susține că *stilul managerial* ar putea fi caracterizat și înțeles mai amplu și mai profund, dacă s-ar recunoaște funcția lui de raportare a activității managerului la particularitățile lui și la condițiile obiective în care activează [9].

Autorul citat menționează că noțiunea de stil - în sens îngust - cuprinde doar comunicarea managerului cu oamenii, iar în sens larg - toate trăsăturile activității lui ce au valoare funcțională. Autorul vorbește și despre calitățile formatoare și calitățile purtătoare de stil - componentele structurale ale activității: motivațiile, scopurile, procedeele. După părerea lui N. Revenco, *stilul managerial* este o caracteristică integrală a activității manageriale, în care se reflectă calitățile personale ale acestuia, relațiile reciproce cu subalternii și particularitățile activității [8].

Stilul managerial este definit ca reprezentând tipul de comportament în cadrul activității de conducere, modul caracteristic de exprimare și de manifestare a gândirii și a acțiunii, totalitatea particularităților, strategiilor și a metodelor de care uzează un conducător sau un colectiv de conducere. Altfel spus, un ansamblu de ipoteze, mai mult sau mai puțin conștiente, care orientează comportamentul unei persoane și care, de obicei, se organizează în jurul unei trăsături dominante, modul în care managerul se raportează la sarcini și la membrii organizației [4].

Se pot înțelege mai bine principalele direcții de investigare ale stilului precum și caracterul lor evident complementar [5]:

1. *funcțională*, de natură clasică, care studiază stilurile manageriale (democrat, autoritar, permisiv) mai ales sub raportul manifestărilor, făcând în bună măsură abstracție de structura persoanei;
2. *structurală*, care-și propune să investigheze stilul managerial pornind de la structura persoanei, de la însușirile psiho-fiziologice de bază: caracter, temperament și aptitudini.



După cum s-a menționat anterior, primele studii care abordează studiul stilului managerial sunt legate de numele lui J. Lewin, G. White. Studiul clasic realizat de acești autori prevede elaborarea unei scheme de clasificare a stilurilor manageriale, având drept criteriu participarea membrilor grupului la procesul de adoptare a deciziei. Acești cercetători au depistat trei tipuri de stiluri manageriale, devenite mai târziu clasice: *stilul autoritar*; *stilul democrat*; *stilul permisiv*.

Specificul primelor două stiluri manageriale sunt redate succint și foarte clar de A. Neculau în Tabelul 1 [7].

Tabelul 1. Caracteristica tipurilor de comportare în grup

Tipul autoritar		Tipul democrat
1.	Toate direcțiile generale sunt stabilite de lider.	Toate direcțiile generale reprezintă obiectul unei deliberări prealabile a grupului, care este sugerată și încurajată de lider.
2.	Procedeele și stadiile de realizare sunt stabilite de lider etapă cu etapă, astfel ca următoarea direcție să rămână întotdeauna mai mult sau mai puțin incertă.	Perspectiva generală a activității este prezentată într-o expunere a principalelor etape. La prima reuniune se organizează o discuție.
3.	Liderul stabilește fiecărui membru sarcina sa individuală precum și colegii cu care va lucra.	Membrii grupului sunt liberi să lucreze cu cine doresc, iar distribuirea sarcinilor este lăsată la inițiativa grupului.
4.	Liderul adresează critici într-o formă personală, fără a justifica prin rațiuni obiective acest lucru.	Liderul trebuie să fie obiectiv în afacerile și în criticile sale, care sunt justificate în fața grupului, prin faptele membrilor.
5.	Liderii nu participă la activitatea grupului, decât cu titlu democratic.	Liderul se comportă ca un membru obișnuit al grupului fără a participa prea mult la activitatea comună.

Ultimul tip de stil este caracterizat în felul următor: liderul nu participă la activitatea grupului; liderul nu ia decizii de unul singur, este pasiv, nu manifestă inițiativă, nu propune nici o alternativă; liderul oferă informații, dar subalternii le solicită; membrii grupului au libertate de decizie și acțiune. Determinarea stilului managerial implică luarea în considerație a unui ansamblu de factori care condiționează activitatea managerilor și modul specific de acționare care cuprinde: tipul sistemului managerial al unității; personalitatea managerului și modul de acționare al acestuia; gradul de autonomie în utilizarea resurselor; potențialul și personalitatea colaboratorilor; specificitatea și gradul de stimulare a activității unității [2]. Influența acestor factori își pun amprenta asupra stilului managerial, imprimând un stil democratic. Fiecare manager are stilul său personal managerial, care nu este transmisibil și care poate să difere de la o perioadă la alta. Conform opiniei investigatorului I. Lazăr, *stilul managerial* reflectă modul în care managerii exercită atribuțiile ce le revin, rolul pe care îl au în organizarea și conducerea muncii, comportamentul lor, modul în care antrenează și stimulează subalternii în vederea realizării obiectivelor stabilite [6].

Stilul democratic se caracterizează prin cooperarea cu colaboratorii săi în munca managerială, menținerea unui climat favorabil și a unor relații umane care permit performanțe sporite. Acest stil managerial asigură o participare activă a colaboratorilor la realizarea obiectivelor, determină reducerea tensiunilor, a stărilor conflictuale în colectivul condus. Practicarea acestui stil permite managerilor să analizeze în colectiv fenomenele, să ia decizii fundamentale, să treacă ferm la acțiune, să cultive spiritul de inițiativă la subalterni [3].

Stilul autoritar este propriu managerilor rigizi, care refuză participarea subordonaților la acțiunile manageriale, adoptă deciziile în mod unipersonal, acordă o încredere nelimitată măsurilor organizatorice pentru îndeplinirea obiectivelor fixate. Acest stil determină o atmosferă de permanentă tensiune și încordare stării conflictuale, reacții de autoapărare a subordonaților, care caută să ascundă, să simuleze și să dezinformeze, provoacă apatie, micșorarea interesului subalternilor, reducerea posibilităților de dezvoltare profesională a acestora, fluctuație forței de muncă [Ibidem].



Stilul permisiv este caracterizat prin evitarea oricărei intervenții în organizarea și conducerea colectivului din subordine, angajare redusă la îndeplinirea obiectivelor, toleranță față de subalterni. Prin urmare putem menționa că pe baza cunoașterii stilurilor manageriale redată de autorii citați anterior remarcăm faptul că oricare dintre acestea poate fi eficient în anumite situații. Stilul managerial al echipelor contribuie esențial la rezolvarea optimă a obiectivelor, deoarece reprezintă autoorganizarea activității echipei, definește natura relațiilor interne, eficiența metodelor, formele de acțiune utilizate.

În concluzie, problema impactului stilului managerial în dezvoltarea culturii organizaționale rămâne deschisă cercetării, reflecției managerului, deoarece ea se corelează cu performanțele de înalt nivel. E clar că un conducător trebuie: să aibă o pregătire complexă; să fie în același timp un bun specialist; să posede aptitudini organizatorice, un larg orizont cultural, precum și capacitatea de a mobiliza și motiva colectivul la îndeplinirea sarcinilor; să creeze un climat psihologic favorabil; să stimuleze critica și autocritica, inițiativa, idei originale, inovații, propunerile subalternilor.

Referințe bibliografice:

1. Cojocaru V. Gh. Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ. Chișinău: Știința, 2002. 131 p.
2. Cojocaru V., Sacaliuc N. Management educațional. Ediție completată și revăzută. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p.
3. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. Suport de curs (ciclul II). Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
4. Cojocariu V. Introducere în managementul educației. București: Didactică și Pedagogică, 2004. 272 p.
5. Dragomir M. ș.a. Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ. Turda: Hiperborea, 2000. 219 p.
6. Lazăr I. ș.a. Management general. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 348 p.
7. Neculau A. Stilul de conducere: conducerea școlii. In: Tribuna învățământului, 1992, nr. 15. p. 5.
8. Ревенко Н. Социально-психологический анализ стиля руководства. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1980. 19 с.
9. Шакуров Р., Рафаил Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва: Просвещение, 1990. 208 с.
10. Implicații și relații între stilul de conducere și cultura organizațională.
Disponibil: <http://www.scrigroup.com/management/implicatii-si-relatii-intre-ST55175.php> (vizitat 18.05.2017).

ПРИНЯТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ УЧАСТИЯ КОМАНДЫ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Татьяна ПАНЬКО, преподаватель
Государственный университет имени „Алеку Руссо”, Бельцы, Молдова

Abstract: This article examines the problem of command and collegiate leadership of an educational institution. The author reveals the fundamental differences between the individual and team method of decision-making, describes the criteria for the team method of decision-making. The author also analyzes various methods for making team decisions, such as: "Delphi Method", the Japanese method, "Brainstorm". Describing the technology of acceptance of management decisions, the author identifies the principles, objective and subjective risks.

В свете реформирования системы образования Молдовы, объективно назрела и требует своего решения проблема реального участия педагогов в управлении образовательным учреждением. Эта проблема стоит перед всеми уровнями управления, но наиболее значима она в отдельной школе, где сосредоточены актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства.

Необходимость поиска новых подходов к управлению школой обусловлена рядом проблем, решение которых сможет обеспечить рост качества образовательных услуг в Молдове.



Анализ литературы показал, что командный метод принятия управленческого решения, предлагается в работах Д.Л. Гибсона, Д. Иванцевича и Д.Х. Донелли [6]. Данные авторы исследуют, в том числе, и процессы эффективного принятия управленческого решения, которые, как было показано выше, связаны с типом управления. В данных исследованиях делается вывод о принципиальном отличии индивидуального и командного метода принятия решений.

Для школы, сущность такого отличия заключается, прежде всего, в том, что, во-первых, руководитель не может иметь полного и четкого представления обо всех педагогических процессах, ему нужна помощь экспертов (классных руководителей, психологов, учителей предметников и т.д.).

Во-вторых, подчиненные должны иметь возможность проявить свою инициативу, в том числе и участвуя в процессе принятия решения.

В-третьих, качественное исполнение принятого решения напрямую зависит от того, кто и до какой степени согласен с ним. Управленческое решение должно быть согласовано, правильно понято исполнителями. Все это, по мнению авторов, делает командный метод принятия решения значительно более эффективным по сравнению с индивидуальным методом.

Для выбора руководителем стратегии при принятии управленческого решения многие авторы предлагают использовать определенные критерии такого выбора: качество решения, количество достаточной информации, степень структурированности проблемы, согласие подчиненных, основанная на собственном опыте, вероятность того, что авторитарное решение будет одобрено подчиненными, степень мотивации персонала, степень вероятности конфликта.

При принятии управленческого решения руководитель, в соответствии с этим подходом, может построить график принятия решения, который основан на ответах самого руководителя на вопросы, соответствующие предложенным критериям.

Как можно отметить, первые три критерия относятся к сути проблемы, а остальные описывают взаимоотношения в коллективе. Причем, особенностью командного принятия управленческого решения является то, что при наличии в команде профессионалов различных профилей значительно увеличивает количество используемой для принятия решения информации. Кроме этого, принятие управленческого решения на своем уровне ответственности подразумевает необходимую структурированность проблемы, понимаемой на конкретном уровне.

Важным является также то, что командное принятие решения при экспертном согласовании обеспечивает и принятие решения, и согласие с ним, и отсутствие конфликтов при его исполнении.

В ракурсе проблемы повышения качества образования в республике управленческие решения можно представить как совокупность двух составляющих:

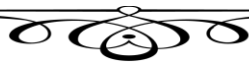
- стратегическое планирование развития школы как проектирование части образовательного процесса, направленного на решение общих педагогических проблем;
- решение тактических, частных педагогических задач с целью обеспечения достижения образовательной цели для каждого отдельного ученика.

Между стратегическим и тактическим решениями существует значительная разница, но по своей сути в том и другом случае в основе принятие управленческого решения. Рассмотрим подробнее особенности принятия решений при командно-коллегиальном управлении.

Управленческое решение есть интеллектуальный продукт руководителя или управленческой команды, представление о цели или продукте, введение которого в образовательный процесс приводит к его стабилизации или развитию.

Существуют различные приемы принятия командного решения, такие как:

- «Метод Дельфи» представляет собой многоуровневые процедуры анкетирования и групповой работы. При этом происходит согласование принимаемого решения со всеми участниками. Значительно повышается мотивация персонала по выполнению принятого решения, но не всегда решение будет верным.
- Японский метод заключается в том, что руководитель предлагает для анализа и коррекции текст принимаемого решения, и каждый подчиненный, участвующий в принятии решения, по своему усмотрению изменяет и дополняет его. Этот метод еще называют круговым, потому что текст передается по кругу. По нашему мнению, такой метод наиболее прост и эффективен,



так как по существу решение принято заранее, происходит лишь его понимание, коррекция и анализ.

- «Мозговой шторм», работа по поиску оптимально и эффективного решения проблемы. Особенность этого приема в том, что участники предлагают без критики для обсуждения различные идеи. В последующем, выписанные на плакат или доску идеи анализируются, и выстраивается путь предложенной для обсуждения проблемы.

По мнению Р. Акоффа, в основе принятия управленческого решения должны лежать определенные принципы [3].

Например, такие как:

- принцип большинства голосов;
- принцип Карно, соглашение между экспертами;
- принцип Парето, принятие решения, предложенное самой большой коалицией экспертов.

Данные принципы позволяют определить подход к окончательному принятию управленческого решения. Их использование позволяет заменить голосование либо другие формальные способы более эффективными. Для описания всего цикла принятия решения актуальным является позиция Ж. Андриана, автор рассматривает не только этапы принятия решения, но и средства, и способы применения средств [2]:

- установление фактов (интервью, анализ документации, беседа по проблемным вопросам, анкета);
- оценка фактов (мнения членов группы);
- поиск решений (мозговой шторм, проектирование);
- принятие решения.

Очень важно, что при принятии решения могут и должны участвовать эксперты, то есть, люди, обладающие реальными знаниями и опытом. При этом не важно, насколько они популярны в коллективе. Здесь намечается очень важное различие между взглядами менеджеров, предлагающих в частности, работу по принятию решения только с заместителями и некоторыми зарубежными авторами, считающими важнейшей процедурой принятия решения его согласование с экспертами, которые могут быть и не работниками компании. Для образовательной деятельности управленческое решение имеет определенную специфику:

Во-первых, педагогическое решение принимается при возникновении какой-либо образовательной проблемы, связано с личностью ученика, поэтому управленческие риски должны быть сведены к минимуму.

Во-вторых, для верного принятия управленческого решения важен профессионализм руководителя не только как менеджера, но и как педагога, не случайно среди директоров школ почти все педагоги.

Проанализировав рассмотренные теории и подходы к проблеме принятия управленческого решения можно сделать следующий вывод.

Принятие управленческого решения представляет собой последовательность следующих процедур:

- проблемное осмысление информации о возникшей проблеме;
- подготовка управленческого решения;
- реализация управленческого решения.

Каждая процедура данной последовательности важна и требует определенных подходов. Так, например, Ю.Д. Красовский подробно рассматривает каждую из них и определяет затруднения и ошибки, которые может допустить руководитель при принятии управленческого решения. Такие ошибки называют управленческими рисками, автор приводит сравнительный анализ таких рисков для каждого типа руководителя [7].

Рассмотрим риски при осмыслении информации:

- информация может «раствориться» и никак не повлиять на принятие управленческого решения;
- информация может быть «очищена» таким образом, когда воспринимается только то, что служит выживанию, а все остальное уходит на периферию сознания;
- информация может быть одобрена руководителем, но не использована как инструмент принятия решения;



– информация отбрасывается, так как противоречит сложившемуся мнению руководителя.

При командно-коллегиальном управлении, когда для принятия управленческого решения используется коллективный разум всех членов команды, при правильном их подборе, такие риски снижаются, поскольку при согласовании позиций каждое мнение может быть учтено, и потеря информации сокращается.

При принятии управленческого решения также присутствуют риски:

- объективные;
- субъективные.

Таблица 1. Характеристика объективных и субъективных рисков

Объективные	Субъективные
Привычка принимать решения по шаблону. (Мы так делали всегда)	Перенасыщенность принимаемых решений, которые поэтому не всегда выполняются.
Переоценка возможного успеха. (Мне обязательно повезет)	Новые решения противоречат тем, которые уже приняты, так как надо выправлять ситуацию.
Настрой на субъективно желаемое. (Я этого очень хочу)	Новые решения дублируют те, которые уже приняты, но не выполняются.
Апелляция к собственному опыту. (Мой опыт подсказывает, что делать надо так)	В принятых решениях даны нереальные сроки, все понимают это, но принимают данное решение.
Недооценка рисков. (Со мной этого не произойдет)	Принимаемые решения являются «половинчатыми» в силу обстоятельств.
Установка на самый быстрый результат. (Зато быстро сделаем)	В новых решениях заложена определенная доля конфликтности.
Стремление доказать свою правоту. (В конечном итоге я всегда оказывался прав)	Новые решения принимаются большинством, хотя верным может быть мнение меньшинства.
Давление неудач. (Я уже не раз обжигался)	Некому готовить необходимую информацию для принятия решения.

Все перечисленные проблемы относятся к любому виду управления, но менее всего к командно-коллегиальному управлению, потому что системный эффект командного управления заключается в том, что групповые решения проходят процедуру внеличного анализа, когда ошибки одного члена команды может заменить и зафиксировать другой ее член. Кроме этого в выполнении решения, которое принято группой будет заинтересован каждый член группы, так как это и его собственное решение.

Библиографические ссылки:

1. Аверкин В.Н. Административное управление территориальными образовательными системами. Великий Новгород: НРЦРО, 1999. 194 с.
2. Андриан Ж. Как измеряют эффективность и «продуктивность». В: Директор школы, 1999, № 8, с. 10-16.
3. Акофф Р. Искусство решения проблем. Москва: Прогресс, 1982. 224 с.
4. Волкогонова О.Д., Зуб А.Т. Управленческая психология. Москва: ИНФРА-М, 2008. 352 с.
5. Галаганюк Н.Н. Основные характеристики и специфика деятельности педагогической команды образовательного учреждения. В: Менеджмент в образовании, 2004, № 1, с. 24-37.
6. Гибсон Д., Иванцевич Д., Донелли Д. Организации: поведение, структура, процессы: Москва: ИНФРА-М, 2000. 662 с.
7. Красовский Ю.Д. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы. Москва: ИНФРА-М, 1999. 361 с.

ANALIZA COMPARATIVĂ A PROGRAMELOR DE ADAPTARE ȘCOLARĂ PENTRU ELEVII CLASEI I

Eugenia FOCA, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The article analyses the adaptation programs for pupils of primary classes from how they help to pass into a new situation. The teachers working with first graders need to think to support which they give to children during adaptation to class. In the article are highlighted the structural and content elements of adaptation programs for the first period of pupils of the first grade.

În literatura de specialitate se întâlnesc multiple definiții ale conceptului de adaptare. Această se datorește faptului că adaptarea are un sens foarte amplu, multidimensional, fiind folosit pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiind cercetat sub aspect biologic, medical, psihologic, pedagogic și sociologic.

Simțul comun reține mai multe perimetre de utilizare a noțiunii de adaptare: de a transforma pentru a corespunde anumitor cerințe; a face ceva potrivit pentru o anumită întrebuintare, în anumite împrejurări; a face să se potrivească; a se acomoda; a se deprinde; a se obișnui; a învăța.

Termenul de „adaptare” provine de la latinescul „amenajare, modificare” și este utilizat cu sensul de „adaptare a organismelor la condițiile de existență”; „interacțiunea dintre organism și mediu, care vizează menținerea homeostaziei, menținerea activității biologice și sociale a organismului, continuarea și îmbunătățirea speciilor” [7, p. 3-16].

Conceptul de adaptare a fost introdus în științe la mijlocul secolului al XVIII-lea de fizicianul german X. Aubert și desemna procesul de acomodare a sensibilității organelor de auz și văz sau micșorarea pragului de sensibilitate ca răspuns la stimulii exteriori [Apud 8, p. 23].

Cercetătoarea Aurelia Coașan (1988) consideră că „în condițiile coborârii pragului de debut școlar, analiza adaptării școlare se impune a fi realizată dintr-o perspectivă nouă interdisciplinară, psihopedagogică și medico-socială, corespunzătoare stadiului actual al revoluției tehnico-științifice și în acord cu perspectivele evoluției economico-sociale” [1, p. 9]. Este de înțeles acest lucru datorită, în ansamblu, dinamicii intense a vieții sociale și în special schimbărilor produse în sistemul școlar, cu deosebire în ultimele decenii.

Adaptarea școlară este procesul de readaptare, de trecere de la o formă de echilibru, devenit nestabil, la o nouă formă mai stabilă, în raport cu noile condiții, altfel zis compatibilitatea dintre cerințele și exigențele impuse de activitatea școlară, pe de-o parte, și personalitatea elevului, capacitățile lui și răspunsurile față de aceste solicitări. Este o continuare a exercițiului de adaptare pe care forțele biopsihice ale educabilului îl continuă [2, p. 67].

Relevantă considerăm definiția adaptării școlare ce aparține cercetătorilor Horst Schaub și Karl G. Zenke, astfel *adaptarea școlară* este „un *obiectiv strategic* al oricărei activități de educație/instruire marchează capacitatea acestora, determinată *obiectiv* (la nivel de sistem) și *subiectiv* (la nivel de proces, prin inițiativa profesorilor și ale managerilor școlari) a reacționa specific la condițiile *mediului pedagogic* (al organizației școlare, al colectivului didactic al clasei de elevi; al clasei de elevi ca grup social; al comunității educaționale locale a) *a orienta acțiunile* specifice (predare, învățare, evaluare; consiliere, asistență etc.) *în raport de resursele existente*; b) a armoniza *cerințele curriculumului* (general, de profil, de specialitate, local, la dispoziția școlii etc.) cu situațiile de viață existente în plan comunitar și individual „în limbaj de specialitate se vorbește despre adaptarea unui curriculum la mediu” [4, p. 11].

Analiza paralelă a programelor de adaptare la etapa de debut școlar, din spațiul autohton și cel slavon, cât și a reperelor de organizare a procesului educațional în învățământul primar din Republica Moldova din ultimii ani [2, 3, 10], ne-au determinat să constatăm că pentru perioada de adaptare a statului de elev al clasei I sunt necesare de a crea condiții optime pentru a eficientiza acest proces.

În spațiul autohton nu s-au realizat cercetări ample ale procesului de adaptare a elevilor clasei I, astfel lipsesc și programele de adaptare școlară la etapa de școlarizare.

În *Repere metodologice de organizare a procesului educațional în învățământul primar, anul de studii 2016-2017* sunt câteva indicații referitoare la facilitarea procesului adaptării elevilor clasei I: durata lecției în clasa I în semestrul întâi, luna septembrie, va constitui 35 de minute; elevii clasei I, în prima



jumătate de an nu vor primi teme scrise la domiciliu, ele fiind orinătate pe observare, comunicare, interacțiune cu membrii familiei, de planificare a activității pentru a doua zi. Deci prin aplicarea acestor practici se va pune accentul pe acomodarea la viața școlară și pe schimbul ritmului de viață, adaptat stilului școlar [10].

Analiza conținuturilor curriculare ale ghidurilor și manualelor școlare din Republica Moldova pentru clasa I, ne-a determinat să constatăm că autorii acestor produse curriculare acordă atenție procesului adaptării școlare.

Enumerăm câteva din temele planificate în perioada prealfabetară din Abecedar (2016), autor M.Buruiană și alții, pe care autorii le consideră relevante în contextul efortului depus de elevi în procesul de adaptare școlară:

- *Prima zi de școală;*
- *Sunt școlar;*
- *Colegii mei;*
- *Jucăriile mele și rechizitele școlare;*
- *Uniforma mea etc.*

Cercetătoarea L.Golovei [3] propune un program de adaptare școlară pentru elevii clasei I, axat pe tehnici art-terapeutice, adaptat la condițiile școlii din Republica Moldova.

Cele cinci povești propuse de autoare dezvăluie posibile probleme ce pot apărea la elevii clasei I: *adaptarea școlară, atitudinea față de lucruri, atitudinea față de lecții, conflictele școlare și atitudinea față de sănătate.*

Acest program e axat mai mult pe latura psihoemoțională a procesului adaptării elevilor clasei I, povestea și desenul fiind două tehnici de bază ale activităților ce au o structură fixă:

- ritualul de începere;
- lectura poveștii;
- discuții despre faptele eroilor;
- desenarea unui episod;
- analiza desenelor;
- ritualul de închidere a ședințelor.

În spațiul slavon identificăm mai multe programe de adaptare școlară pentru elevii debutanți în sistemul școlar.

Enumerăm câteva din ele: programa cercetătoarea G.A.Țukerman și K.H. Polivanova, denumită „*Inițierea în viața școlară*” [9], programa cercetătoarei S.Krivțova „*Deprinderi de viață*” [6], și programa autoarelor S.Ghin și G.H.Procopenko, „*Primele zile ale copilului în școală*” [5]. Vom analiza aceste programe în raport cu câteva criterii: finalitățile proiectate, actorii implicați, strategiile și formele de realizare.

Scopul programei „*Deprinderi de viață*”, autoarea S.Krivțova - *dezvoltarea inteligenței emoționale* a copiilor de 6-8 ani pe parcursul întregului an; se valorifică propria experiență a educabililor; se oferă posibilitatea de a trăi experiența de acceptare necondiționată din partea maturilor și a colegilor.

În cadrul programei se aplică următoarele forme de interacțiune: dialogul, conversația, discuția, sarcini creative (desen, colaj), citirea și discutarea poveștilor sau povestirilor, joc de rol, crearea și rezolvarea situațiilor-problemă. Considerăm că această programă îl poate ajuta pe elev să se orienteze la etapa de debut școlar în noile situații școlare.

Programa propusă de autoarea G.A.Țukerman și K.H. Polivanova, denumită „*Inițierea în viața școlară*” a fost elaborată respectând particularitățile de vârstă ale elevilor și principiile de organizare a trainingului, cu evidența noilor condiții de învățare în clasa I-a.

Scopul programei:

- prevenirea inadaptării școlare prin formarea „*poziției interne de elev*”;
- diminuarea anxietății școlare;
- dezvoltarea încrederii în sine și în capacitățile proprii școlare;
- formarea relațiilor de prietenie în clasă;
- dezvoltarea capacităților de comunicare și de cooperare cu alte persoane.

Obiectivele:

- să recunoască propriile calități și capacități;
- să determine caracteristicilor rolului de preșcolar și rolului de școlar;

- să diferențieze poziția nouă, de elev;
- să descrie propriile stări emoționale;
- să determine modalitățile de depășire a stărilor negative;
- să stabilească contactelor cu semenii;
- să respecte regulile școlare;
- să rezolve problemele noi școlare;
- să organizeze regimul zilei în conformitate cu noile cerințe școlare;
- să solicite ajutorul în caz de necesitate.

Evidențiem că această programă pune accent pe corectitudinea relației cadru didactic-elev, prin crearea situațiilor „capcană”, din care elevii învață să-și argumenteze propriul punct de vedere. De asemenea foarte bine se conturează modalitățile de susținere și creștere a stimei de sine la școlarul mic. Autoarele argumentează că școlarul mic, poziționat în procesul formării competenței „de a învăța să învețe”, trebuie să diferențieze foarte bine ce trebuie să cunoască, ce știe mai puțin și ce nu cunoaște. În același timp elevul trebuie să se orienteze cu optimism în situațiile când nu-i reușește ceva și să învețe să se autoevalueze corect.

Un loc aparte în această programă revine lucrului cu părinții în procesul adaptării elevilor clasei I. Astfel temele de acasă pentru întreaga familie, în care elevul dictează părinților povestiri scurte despre ziua școlară curentă, iar aceștea le scriu, vin să creeze o legătură de încredere, colaborare și viu interes dintre trăirile elevului școlar și ale membrilor familiei. Considerăm că acest program contribuie nu numai la adaptarea școlară optimă a elevilor și depășirea crizei de 7 ani, dar este și un prim fundament în noua activitate școlară, cea de învățare.

În continuare prezentăm analiza programei autoarelor S.I.Ghin și I.I.Procopenko, „Primele zile ale copilului în școală”. Programa descrie în detalii modul de organizare a primei săptămâni a copilului în școală. Aceasta include testarea abilităților organizatorice și psihologice necesare copiilor pentru continuarea studiilor.

Autoarele accentuează că procesul „înfrățirii” copilului în școală este orientat în două direcții:

- *prima - adaptarea psihologică*, care este neuniformă și instabilă și poate dura pe tot parcursul anului;
- *a doua - înarmarea copilului cu priceperi și deprinderi* ce-i vor fi necesare pentru realizarea cu succes a activității școlare.

După cum menționează cercetătoarele „orice activitate serioasă necesită timp pentru a fi înțeleasă, pătrunsă și deprinsă, iar școala în acest sens nu este o excepție” [5, p. 3].

Compararea școlii cu activitatea unei întreprinderi implică acțiuni de instructaj la locul de muncă, astfel copilul este cunoscut cu regulile de comportare la lecții, deprinderi de lucru individual și în pereche, feedback-ul dintre învățător și elev etc. Programa este structurată pentru cinci zile: în prima zi se desfășoară o lecție, în celelalte – câte trei-partu lecții.

Mijloacele didactice recomandate în acest program sunt: *o jucărie, o minge, caiet în pătrățele, creioane colorate*.

Prezentăm elementele de conținut ale programelor G.A.Țukerman și K.H.Polivanova, *Inițierea în viața școlară* și S.I.Ghin și I.I.Procopenko, *Primele zile ale copilului în școală* în Tabelul 1.

Tabelul 1. Conținutul tematic al programelor de adaptare școlară *Inițierea în viața școlară*, G.A.Țukerman, K.H. Polivanova și *Primele zile ale copilului în școală*, S.I.Ghin, I.I.Procopenko

Programa Primele zile ale copilului în școală, S.I.Ghin și I.I.Procopenko					
Ziua/ Lecția	Ziua 1	Ziua 2	Ziua 3	Ziua 4	Ziua 5
Lecția 1.	Bună ziua, școală!	Cunoașterea cu învățătoarea și colegii.	Lucrul în perechi.	Feedback-ul în timpul lecțiilor.	Rezolvarea situațiilor de conflict.
Lecția 2.		Forme de răspuns oral.	Norme de etichetă școlară.	Dilemele „îmi place - nu-mi place”.	Rechizitele școlare.
Lecția 3.		Manifestarea emoțiilor.	Excursie prin școală.	Exprimarea gândurilor.	Sărbătoarea „Sunt elev în clasa I”.



Programa Inițierea în viața școlară, G.A.Țukerman și K.H.Polivanova					
Ziua/ Lección	Ziua 1	Ziua 2	Ziua 3	Ziua 4	Ziua 5
Lecția 1.	Cunoașterea cu colegii.	Ritualul salutului. Introducerea elementului „eu”.	Lucrul individual și în perechi.	Antrenarea elementelor „eu” și „noi”.	Introducerea semnului „?”
Lecția 2.	Regimul zilei elevului.	Introducerea elementelor „noi” și „toți”.	Reacția la replică.	Părerii diferite. Cum să discuți constructiv.	Situația neordinară.
Lecția 3.	Schema clasei.	Evaluarea. Formele evaluării.	Autoevaluarea, criteriile, notarea.	Diagnosticarea și prelucrarea diferitor criterii de evaluare.	Lucrul comun ca sumă a lucrului individual „toți împreună”.
Ziua/ Lección	Ziua 6	Ziua 7	Ziua 8	Ziua 9	Ziua 10
Lecția 1.	Organizarea discuției.	Direcționarea activității în cadrul relaționării de grup.	Jocul „Al treilea e de prisos”.	Continuarea tematicii lecției nr.1 din ziua 8.	Sărbătoarea „Sunt elev”
Lecția 2.	Sarcini de grup fără reguli.	„Capcanele” ca element de învățare a reflecției.	Jocul „Atelierul”.	Criteriile de evaluare, aprecierea activității colegilor.	
Lecția 3.	Adresările, mesajele explicite.	Evaluarea: dilema corectitudine și creativitate.	Actualizarea deprinderilor de relaționare.	Autoevaluarea activității.	

În concluzie vom menționa că există un număr mare de programe de adaptare școlară pentru elevii clasei I, care sunt structurate în dependență de particularitățile de vârstă ale școlarului mic și variate ca aplicare de strategii, însă o programă adaptată la condițiile școlii din Republica Moldova nu o determinăm în literatura de specialitate.

Referințe bibliografice:

1. Coașan A., Vasilescu A. Adaptarea școlară. București: Științifică și Tehnică, 1988.
2. Crețu E. Probleme ale adaptării școlare. București: AH, 1999.
3. Golovei L. Program de adaptare școlară pentru elevii clasei întâia. In: Psihologie, 2010, nr. 4.
4. Schaub H., Zenke K. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001.
5. Гин С.И., Прокопенко Е.Е. Первые дни ребенка в школе. Москва: ВИТА-ПРЕСС, 2006.
6. Кривцова С. В. Жизненные навыки. Уроки психологии в начальной школе. 1-й класс. Москва: Генезис, 2002. 248 с.
7. Медведев В.И. О проблеме адаптации// Компоненты адаптационного процесса. Л.: Наука, 1984.
8. Симонова Г. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика. Киров, 2006. 40 с.
9. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. Москва: Московский центр качества образования, 2010.
10. Repere metodologice de organizare a procesului educațional în învățământul primar, anul de studii 2016-2017. Anexă la Dispoziția ME nr.282 din 28 iunie 2016. Disponibil: <http://edu.gov.md/ro/content/invatamint-general> (vizitat 10.05.2017).

FORMAREA CULTURII INCLUZIVE ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Veronica RUSOV, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The article deals with the relevance of the research of questions, connected with inclusive culture in an educational organization. Are described parameters of inclusive culture. the formulated questions help understand inclusive culture.

Toți membrii societății au mari așteptări de la școală. Este necesar ca sistemul educațional să contribuie la realizarea personală și la dezvoltarea de-a lungul vieții a tinerii generații; să reducă inegalitățile sociale și economice; să-i facă pe toți elevii să reușească; să dezvolte abilitățile sociale și civice necesare. Școala este chemată să unifice dimensiunile importante ale socioumanului: economicul, socialul, politicul, axiologicul și să asigure promovarea incluziunii diminuând efectele excluziunii.

În prezent, domeniul de cercetare al învățământului incluziv se dezvoltă activ. Unul dintre aspectele cele mai semnificative este studiul culturii incluzive a unității de învățământ.

Conform Indexului incluziunii școlare elaborat de Tony Booth, dezvoltarea școlii incluzive este determinată de trei dimensiuni: crearea culturilor incluzive, producerea politicilor incluzive și desfășurarea unor practici incluzive [2, p. 11]. Autorul menționează că dimensiunile direcționează modul de gândire cu privire la posibilele schimbări din școală și sunt necesare pentru dezvoltarea gradului de incluziune.

Dimensiunea „crearea culturilor incluzive” este situată ca bază a triumphiului. Abordarea dată evidențiază că dezvoltarea unor valori incluzive împărtășite de elevi, cadre didactice și părinți și a unor relații de colaborare poate conduce la schimbări în celelalte dimensiuni. Această dimensiune „crează o comunitate sigură, primitoare, colaboratoare, stimulantă, în care fiecare este prețuit ca fiind capabil de performanțe valoroase. Ea dezvoltă valori incluzive împărtășite explicit de personal, elevi, pedagogi și părinți/persoane care îngrijesc copiii. Principiile și valorile culturale școlare incluzive ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile de zi cu zi de la clasă, astfel încât dezvoltarea școlii devine un proces continuu” [2, p. 12].

Cercetările în domeniul educației incluzive definesc cultura incluzivă ca [5, p. 73-74]:

1. o filosofie specială, potrivit căreia valorile, cunoștințele de educație incluzivă și responsabilitatea sunt acceptate și împărtășite între toți participanții la acest proces;
2. o parte a culturii școlare generale care vizează sprijinirea valorilor incluziunii, nivelul ridicat al cărora contribuie la îmbunătățirea eficienței procesului de incluziune în general;
3. un microclimat unic de încredere, care contribuie la dezvoltarea relațiilor interdependente de familie și școală, care permit evitarea situațiilor de conflict și provocarea unui prejudiciu potențial fiecărui participant în acest proces;
4. o atmosferă specială incluzivă, în care modificările implementate sunt adaptate la nevoile unei anumite școli și sunt țesute organic în structura sa generală și cadrele didactice au posibilitatea de a primi o varietate de sprijin atât din partea administrației, cât și din partea altor profesori pentru a reduce riscul multor contradicții;
5. baza fundamentală pentru crearea unei culturi a unei societăți incluzive în care diversitatea nevoilor este salutată, susținută, acumulată de societate, asigurând posibilitatea obținerii unor rezultate înalte în concordanță cu obiectivele educației incluzive și asigurând păstrarea, acceptarea, cooperarea și stimularea îmbunătățirii continue a comunității pedagogice și a societății în ansamblu. Aceste definiții permit analiza culturii inclusive atât într-un sens larg, cât și într-un sens restrâns.

Alois Gherghuț consideră că „cultura școlii incluzive se referă la măsura în care filosofia educației incluzive este împărtășită de toți membrii comunității școlare și creează un ethos școlar cooperant, stimulat, deschis în mod egal tuturor copiilor și care jalonează repere pentru celelalte două dimensiuni: politica și practica educațională” [3, p. 45].

Toate valorile sunt necesare pentru dezvoltarea incluziunii educaționale, dar cinci - egalitatea, participarea, comunitatea, respectul pentru diversitate, și durabilitate - pot contribui mai mult decât celelalte la formarea culturii incluzive.



O abordare diferită a formării culturii incluzive în cadrul organizației școlare este prezentat de U. Janson. Educația poate fi denumită incluzivă numai atunci când copilul este inclus în cultura organizațională a instituției. Cercetătorul identifică trei tipuri de culturi care sunt importante pentru copil [4, p. 32]:

- cultura învățării, care vizează respectarea regulilor de comportament la lecții, cunoașterea metodelor de învățare;
- cultura de îngrijire, care implică norme de comportament într-o instituție de învățământ, regulile de comunicare cu adulții, acceptarea rolurilor tipice pentru un copil într-o școală;
- cultura colegilor, care constă în cunoașterea jargoanelor care predomină în colectiv elevilor, disponibilitatea necesară pentru o comunicare cu colegii liberă și autonomă.

Autorul studiază formarea diferitelor tipuri de relații (copil-adult, copil-copil, adult-copil), o atenție deosebită oferind relației dintre colegi, care poate fi bazată pe dominație sau dependență, inițiativă sau imitație și formării abilităților sociale. Gradul de stăpânire a relațiilor sociale la copiii cu diferite particularități de dezvoltare acționează ca o măsură a incluziunii.

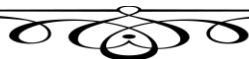
Crearea unei culturi incluzive pornește de la stabilirea unei relații adevărate, bazate pe spirit de echitate, pe empatie și respect reciproc, pe comunicare deschisă și constructivă între toți elevii, inclusiv cu CES. Doar astfel cadrele didactice și manageriale pot influența benefic asupra tuturor elevilor din școală. Dacă relația profesor–elev se bazează pe atitudine autoritară care de cele mai multe ori înseamnă dominare și care impune respect și ascultare prin frică și sancționări nejustificate, atunci mediul din clasă va fi unul exclusiv. Iar într-un asemenea mediu nimic nu se face din convingere și dorință.

Pentru a crea o cultură educațională incluzivă, cadrele didactice trebuie să posede și o serie de calități manageriale. În această ordine de idei, A. Baban definește managementul clasei ca abilitate a profesorului de a planifica și a organiza activitățile clasei, astfel încât să asigure un climat favorabil învățării. În accepțiunea aceluiași autor, în procesul de exercitare a funcțiilor sale manageriale în clasa cu practici incluzive (planificare, organizare, control și evaluare, consiliere, decizie educațională) cadrul didactic se va baza pe următoarele principii [1, p. 58]:

- recunoașterea unicității și a individualității fiecărui elev;
- respectarea fiecărui elev;
- încurajarea diversității;
- decizia de a generaliza comportamentele prin etichete personale și caracterizări globale ale persoanei;
- evaluarea doar a comportamentului specific;
- exprimarea deschisă a încrederii în capacitatea de schimbare pozitivă;
- încurajarea comportamentului pozitiv al elevului;
- evidențierea rolului respectului de sine ca premiză în dezvoltarea personală;
- recunoașterea rolului esențial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mentală și emoțională.

Pentru a estima ce mediu este în clasa de elevi, învățătorul/profesorul-manager ar putea:

- 1) să facă observări asupra următoarelor aspecte:
 - cum elevii comunică unii cu alții, inclusiv cu copiii cu CES (se ascultă reciproc, fiecare poate să-și exprime liber gândurile, divergențele în comunicare se rezolvă constructiv etc.);
 - ce fel de relații sânt stabilite între elevi (de prietenie, cooperare, competiție, dominare, subordonare);
 - ce fel de atitudini manifestă elevii unii față de alții (de prietenie, respect, colegialitate, indiferență, izolare etc.)
- 2) să reflecteze asupra următoarelor întrebări:
 - Îi tratez pe toți elevii cu respect?
 - Manifest încredere în toți elevii?
 - Am elaborat împreună cu elevii un cod al conduitei la lecții?
 - Au toți elevii responsabilități în clasă?
 - Încurajez fiecare elev pentru a-și dezvolta potențialul?
 - Îmi manifest autoritatea constructiv?
 - Elevii respectă regulile din convingere sau din conformism?
 - Îmi pasă de fiecare elev și îl consider o personalitate?



- Cunosc și respect diferențele dintre elevi?
- Încurajez cooperarea, atmosfera de bună înțelegere sau mă interesează numai rezultatele academice?
- Sunt un cadru didactic flexibil și sociabil?
- Încurajez și apreciez întotdeauna toți elevii pentru efortul depus?
- Manifestă elevii încredere în mine? Dacă da, care sânt dovezile?
- Integrez în propria conduită valorile general-umane și cele naționale promovate în cadrul procesului educațional?

Ambii parametri ai culturii incluzive menționați mai sus (valorile incluzive și formarea unei comunități socio-culturale) sunt criteriile incluziunii sociale, adică deschiderea comunității de a accepta caracteristicile tuturor membrilor săi.

Schimbarea culturii organizaționale, ca parte integrant a procesului de dezvoltare instituțional, nu se poate realiza fără îndeplinirea unor condiții absolut necesare oricărei schimbări organizaționale: unde nu există comunicare, motivare, participare și formare nu pot evolua nici indivizii, nici grupurile, nici organizațiile și nici comunitățile. Aceasta cu atât mai mult cu cât școala nu este doar un instrument de transmitere a unei anumite culturi, ci un loc de construcție culturală.

Școlile se schimbă mereu, elevi și cadre didactice noi continuă să apară în comunitatea școlară, generând apariția noilor forme de excluziune, incluziunea devenind un proces fără sfârșit. Școala trebuie să promoveze norme, valori și credințe, reprezentări, înțelesuri și moduri de gândire cu relevanță pentru incluziune.

Pentru ca valorile să fie cunoscute, să fie respectate și însușite de către membrii organizației școlare, este necesar ca în anumite momente din viața școlii să aibă loc o prezentare, o explicitare a valorilor majore ce sunt dorite a ghida deciziile și acțiunile personalului, atât în interacțiunile intern, cât și extern al organizației.

Explicarea valorilor reprezintă evenimente majore în viața unei școli. De obicei, ele sunt asociate cu anumite schimbări importante sau acțiuni de amploare din cadrul școlii.

Comunicarea valorilor nu trebuie să se rezume la momente fragmentare, izolate, chiar dacă au un impact puternic asupra activităților din școală. Acesta trebuie să fie un proces continuu, manifestat atât sub forme formale, cât și informale, explicite și implicite.

Sigur că aceasta nu înseamnă că toți membrii organizației școlarele vor accepta sau le vor însuși ca parte a sistemului individual de valori.

Este evident faptul că asigurarea accesului fiecărui copil la educație de calitate, inclusiv a copilului cu CES, reclamă o pregătire profesională foarte bună a personalului didactic.

În concluzie, cadrele didactice trebuie să beneficieze de o gamă variată de activități de formare pentru a înțelege filozofia incluziunii, a conștientiza importanța educației incluzive pentru școală și comunitate și pentru a fi motivați intrinsec să lucreze cu copiii cu CES.

Referințe bibliografice:

1. Baban A. Consilierea educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: SRL PSINET, 2009. 308 p.
2. Booth T., Ainscow M. Indexul incluziunii școlare. Centre for Studies on Inclusive Education. 2011. 180 p.
3. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 232 p.
4. Janson U. Interaction and Quality in Inclusive Preschool Social Play between Blind and Sighted Children. In: Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, CCC, 1997, p. 30 – 42.
5. Сигал Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. В: Вопросы педагогики и психологии: теория и практика. Сборник материалов международной научной конференции. Киров: МЦНИП, 2014, с. 73-79.

**Secțiunea III
MANAGEMENTUL COMUNICĂRII**

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN EDUCATION MANAGEMENT**

Vladimir PROKOPIEV

a headmaster and a teacher of Maths and Computer lessons
Communal State Institution „Secondary school № 11” of Rudny town akimat, Kazakhstan

Nataliya GLAZYRINA

a pedagogical doctor, a deputy director on methodical and science work
Communal State Institution „Secondary school № 11” of Rudny town akimat, Kazakhstan

Abstract: The article reveals the concepts of «information and communication technologies», names the means of these technologies in education management. It describes positive moments of using information and communication technologies in school practice.

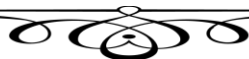
In the XXI century, as part of changes in the content of education, when oriented to the knowledge - centric approach to competence, a dominant place in the educational process is allocated to information and communication technologies.

Under the information and communication technologies, we will understand a wide range of digital technologies used to create, transfer and dissemination of information and services (computer hardware, software, telephone lines, cellular communications, e-mail, cellular and satellite technology, wireless and cable communications network, multimedia, and Internet)

In the information and communication technologies (ICT), with each passing day more and more penetrating into different areas of the educational process, influenced by external and internal factors: the first related to the global informatization of our society and the requirements of the relevant training of qualified personnel, and the second, related to the dissemination to in educational organizations of modern computer hardware and software, the adoption of state and interstate programs of informatization of education, the emergence of information necessary experience significantly increasing the number of teachers. The use of means of information has a positive impact on education management, increasing productivity of teachers, and also affects the growth of the efficiency of all participants in the educational process.

The use of information and communication technologies has several advantages:

- Enhances the effectiveness of administrative activities;
- Extends the learning process;
- Increases the effectiveness of the personal activities of all participants in the educational process. (This statement is due to the fact that the learning management procedure is time-consuming, cyclical, having improved information content and high percentage of risk in admitting mistakes) [3];
- Provides fast feedback between the user and the means of information technologies;
- Visualizes educational information about objects or patterns of processes and phenomena;
- Saves quite a lot of information;
- Provides the ability to transmit information, as well as easy access and user access the central data bank;
- Organize new forms of interaction in the learning process and changes in the content and nature of the teacher and student;
- Improving the methods and the selection of technology and the formation of educational content;
- Amends the training the majority of the traditional school subjects, not directly related to computer science;
- Hones management mechanisms of the system;
- Increases the activity level of the student develops the ability of alternative thinking, creates the ability to develop a search strategy making both instructional and practical problems;



- Forecasts of the implementation of the decisions taken on the basis of simulations of the studied objects, phenomena, processes and interactions between them

For activities of a competent teacher characterized by a close relationship of theoretical and practical knowledge. The introduction of ICT called unity provides a well thought-out use that will help improve the teaching and learning processes [1, p. 150].

I.A. Press it identifies three main areas that are subject to the development and improvement of information and communication educational technologies (ICT):

- Support of the classic traditional teaching process - ICTs provide the participants of the educational process, additional information resources and communication tools, greatly enhanced degree of pedagogical influence on the student;

- Support distance learning - ICT provide a real opportunity to provide training at a distance, solving complex social problems by increasing the availability of fundamental education;

- On-line learning - implement ICT training in real-time trainees [2].

Modern leaders in management education must not only have knowledge in the field of information and communication technologies, but also be proficient in their use of their professional activities:

- The director of the educational institution can monitor the learning process and the execution of orders requirements;

- Secretary - maintain a database on students and staff of these educational institutions, to make all kinds of samples, to prepare draft orders;

- Head teacher - to plan the educational process (curriculum grid hours), to distribute the burden on teachers to spend charging, generate lists of classes and database for UNT.

And also to create using the „master diagram” information for the analysis of the educational process and certification of teachers; teacher - to conduct an electronic grade book, summarize progress of students to use teaching materials for lessons with the help of presentations; testing of students, to carry out activities with the class, and parent-teacher conferences, and more.

Global informatization process, getting into the educational process of modern school, initiated by the widespread use of multiple information resources and a variety of information technology, filling it with new content, new activities, new ways of interaction of students and teachers and encouraging the development.

Information and communication technologies are implemented through the following means: information retrieval and reference, the calculated, laboratory, modeling, demonstration, training, simulators, simulation, and educational game [3].

Information retrieval and reference ICT is used in all areas of education. Estimated ICT - is special software that is used to perform a variety of calculations, these software tools are used in the accounting department, purchasing department and other structural subdivisions of educational organizations.

With the help of ICT modeling and models are models for future projects of students. Laboratory ICT equipment are to perform laboratory work. Training, simulation, simulators, demonstrations and educational games ICT is used in the management of the educational process in order to improve it and increase efficiency.

Property manager and his deputy's timely and sufficient information, the ability to handle its rapid, favorable effect on the activity of the educational institution. The use of information and communication technologies in education management has allowed high enough to raise the quality and culture of management, to create a reserve for work in development mode.

Also, the use of information and communication technologies leads to the achievement of a qualitatively new educational result, speeds up the process of administrative activity and, in general, increases its efficiency [4].

Thus, information and communication technologies provide the ability to manage the learning environment and educational process at which the teaching modernization, improving individualized instruction; enhanced productivity of self-organization of students; increased motivation to learn; It activates the learning process, creates an opportunity to attract students to research activity; It provides the flexibility of the learning process.



Bibliographic references:

1. Guidelines for the teacher. The first (advanced) level. Astana: AEO „Nazarbayev Intellectual Schools”, Center for pedagogical skill, 2015. 220 p.
2. Press I.A. The integration of information and learning environment of high school in the Internet space: Coll. Proceedings of the Third International Conference on the application of information and communication technologies in the „MOSCOW Education Online 2009” Education. Moscow: RV Print, 2009, p. 376 - 378.
3. Bulavenko O., Odinets A.V. Information technology in education management. In: Modern problems of science and education, 2013, nr. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10843> (reference date 02.08.2017).
4. Nikishova E.S. Use of ICT in history lessons in primary school. 2009. URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1385187.html> (reference date 02.08.2017).
5. Silyutin S.N. Use of ICT in the classroom of English language teaching in the second stage. 2012. URL: <http://nsportal.ru> (reference date: 02.06.2017).
6. Varfolomeeva T.N., Inashvili S.J. The use of ICT in education management. In: Proceedings of the VII International Student e-science conference „Student scientific forum”. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/976/7930> (reference date 02.07.2017).

SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR: CONFRUNTARE SAU COLABORARE

Iulia GONȚA, lector universitar, doctor
Universitatea „Spiru Haret”, București, România

Abstract: In this article, there are analysed the preferences of the students on conflict management styles. It is presented an analysis of the environment of cooperation and competition within education. Also, students' responses regarding the appreciation of the conflict in society and academics are analysed. Following the research, there have been made some practical recommendations on improving the academic psychosocial climate and the quality of the educational process.

Schimbările și dinamismul caracteristic societății contemporane au sporit starea de tensiune socială, determinând o creștere a interesului pentru cercetarea managementului conflictelor. Prezența conflictelor în cadrul instituțiilor școlare a condiționat preocuparea pentru acest fenomen însoțit de creșterea frecvenței și a complexității problemelor care îl generează.

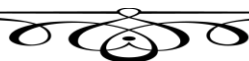
La etapa actuală este necesar ca activitatea de învățare să se realizeze în condiții favorabile, sistemul de învățământ acordând o atenție deosebită calității procesului educațional. Pentru crearea unui mediu educațional optim trebuie să se țină cont de influența socială și de stilul interpersonal al membrilor ce interacționează în cadrul instituțiilor școlare.

Activitatea de învățare are loc în contexte variate și implică diferite tipuri de interacțiune. În acest proces membrii grupului se influențează reciproc, relaționarea cu cei din jur devenind o condiție necesară pentru dezvoltare.

Conform părerii lui Jean Piaget, viața socială oferă individului o posibilitate de a se transforma pentru a fi conform cu natura sa [7].

Interacțiunea în cadrul grupului determină schimbări în plan cognitiv și plasează individul în situații în care acesta trebuie să se raporteze în plan afectiv și moral. Legătura cauzală între interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă a fost demonstrată și de reprezentanții școlii de psihologie socială genetică de la Geneva [2].

În contexte sociale are loc însușirea valorilor și normelor, cunoașterea celorlalți, definirea imaginii de sine. În cadrul sistemului de învățământ întâlnim angajarea subiecților în rezolvarea sarcinilor sub diverse forme de interacțiuni sociale. Principalele stiluri de relaționare, conform perspectivei lui Piaget, sunt cooperarea și competiția. Piaget apreciază în mod deosebit cooperarea, deoarece acest tip de interacțiune este necesar pentru formarea conștiinței.



Analizând contribuția cooperării în formarea unei rațiuni conștiente, Piaget a ajuns la concluzia că cooperarea aduce gândirii individuale trei feluri de transformări prin faptul că aceasta [7]:

1. este sursa reflecției și a conștientizării de sine prin contrapunerea inteligenței senzorio-motorii proprii individului cu autoritatea socială coercitivă;
2. disociază experiența imediată, subiectivă și egocentrică de realitatea obiectivă;
3. este o sursă de reglare prin adaptare la lumea exterioară în planul cunoașterii și în plan moral.

J. Piaget percepe relaționarea ca „un sistem de interacțiuni în cadrul căruia fiecare generează, chiar ca raport, o transformare a termenilor pe care îi unește”. Astfel, cooperarea dintre oameni nu este un simplu schimb dintre indivizi. Ea poate fi văzută ca un proces creator de noi realități, în care constrângerea socială este o etapă spre socializare în vederea cooperării. Piaget vede în interacțiunea între egali nu un punct de plecare, ci, dimpotrivă, un punct de sosire [Ibidem].

Competiția, din contra, prezintă o rivalitate, o luptă conștientă între două sau mai multe persoane care aspiră la aceleași scopuri și, de aceea, se constrâng reciproc în vederea realizării unor obiective pe care le percep ca fiind indivizibile. Cercetările privind acest subiect au surprins faptul că în educația formală mediul este preponderent competitiv, cooperarea fiind prezentă maximum 5% din totalul relaționării [5].

Competiția, nefiind orientată pe scopuri comune ale colectivului, motivează pe termen scurt și produce senzația de afirmare de sine. Pe termen lung această formă de angajare în relaționare are efecte distructive: în competiție persoanele doresc să dobândească superioritate în detrimentul altora, ceea ce conduce la cultivarea unor comportamente agresive și ostile, conturând caractere conflictuale și dominatoare, generând sentimente de anxietate, neputință, deprimare, stres, frustrare, nesiguranță, suferință.

Competiția cultivă dorința de a excela, însă goana după fixațiile imaginare îndepărtează individul de realitate, făcându-l mai mult axat pe dorințele proprii, cultivându-i hedonismul și egoismul. Interacțiunea bazată pe individualism capătă trăsături efemere și superficiale, producându-le celor angajați în competiție distorsiuni în planul personalității.

Angajarea într-o relație de competiție generează inevitabil stări de tensiune care pot degenera în conflict. Conform studiului realizat de Robert Blake și Jane Mouton, în situații conflictuale persoanele adoptă strategii diferite de gestionare a conflictelor: confruntare, colaborare, compromis, evitare, acomodare. Aceste strategii se bazează pe două dimensiuni fundamentale: preocuparea pentru propriile necesități și dorințe și preocuparea pentru nevoile și dorințele celeilalte părți implicate.

Strategia bazată pe *colaborare* constituie o modalitate de abordare a conflictelor în care și scopurile, și relațiile interpersonale sunt importante în egală măsură. Această strategie presupune soluționarea conflictelor prin menținerea relațiilor interpersonale bune și asigurarea realizării obiectivelor ambelor părți. Conflictul este perceput ca o problemă care trebuie rezolvată prin soluții care să-i satisfacă pe toți.

Strategia bazată pe *confruntare* (competiție) presupune dominarea adversarilor, scopurile fiind prioritare în raport cu relațiile interpersonale. Confruntarea vizează atingerea țelurilor cu orice preț, neglijând interesele și nevoile celorlalți. În confruntare cineva trebuie să piardă ca altul să câștige.

Strategia orientată spre *acomodare* pune preț pe relațiile interpersonale în detrimentul obiectivelor părților implicate în conflict. Menținerea relațiilor interpersonale cu orice preț se obține prin renunțarea la scopurile personale, prin sacrificarea propriilor obiective.

Strategia bazată pe *compromis* presupune renunțarea parțială sau temporară la scopurile personale pentru a convinge cealaltă parte să procedeze la fel.

Strategia orientată spre *evitare* este caracteristică persoanelor care renunță la scopurile și relațiile personale pentru a evita conflictul sau care nu doresc să fie puse în situația de a se confrunta. Această strategie contribuie la reducerea stresului generat de conflict, îngheață conflictul, dar nu-l rezolvă.

În contextul celor expuse trebuie subliniată libertatea alegerii fiecăruia de a adopta strategia de gestionare a situațiilor conflictuale.

În orice colectiv întâlnim relații atât de colaborare, cât și de competiție sau chiar de conflict. Pentru înțelegerea particularităților privind gestionarea conflictelor din cadrul sistemului universitar, studenților de la Universitatea „Spiru Haret” li s-a aplicat testul de identificare a strategiei pentru conflict (testul Thomas & Kilmann). Rezultatele studiului au fost corelate cu genul și vârsta studenților, fiind prezentate în tabelul de mai jos.

Stiluri Sex	Colaborare	Confruntare	Acomodare	Compromis	Evitare
Masculin	9%	19%	28%	21%	23%
Feminin	17%	13%	26%	22%	22%

Din rezultatele studiului a reieșit că pentru gestionarea situațiilor conflictuale ambele sexe (50% la băieți și 48% la fete) sunt dispuse la renunțarea privind obiectivele personale în favoarea păstrării relațiilor interpersonale. Se observă tendința atât a băieților, cât și a fetelor de a apela la strategia de acomodare, compromis sau evitare.

Numai 30% din fete și 28% din băieți se angajează în rezolvarea conflictelor printr-un stil explicit și observabil, apelând fie la colaborare, fie la confruntare. Tendința este ca fetele să prefere colaborarea și să evite confruntarea, pe când băieții, invers, apelează mai des la strategia de confruntare decât la cea de colaborare.

Rezultatele privind stilurile de gestionare a conflictelor, analizate sub aspectul vârstei au scos în evidență faptul că vârsta influențează semnificativ asupra alegerii strategiei de gestionare a conflictelor. Acest fapt se observă din tabelul de mai jos.

Stiluri Vârsta	Colaborare	Confruntare	Acomodare	Compromis	Evitare
19-25 ani	8%	20%	24%	24%	24%
26-50 ani	20%	10%	30%	20%	20%

Analiza comparativă a rezultatelor a scos în evidență discrepanța semnificativă dintre adolescenți și adulți privind gestionarea situațiilor conflictuale. Astfel, s-a observat că adolescenții intră în confruntare de două ori mai frecvent decât adulții. Din rezultatele obținute în urma cercetării s-a constatat că doar 8% din adolescenții angrenați în conflict preferă soluționarea prin colaborare, majoritatea (76%) recurgând la acomodare, compromis sau evitare.

Comparativ cu adolescenții, adulții mai frecvent apelează la colaborare. Se observă tendința de a evita confruntarea, preferând celelalte strategii. Modalitatea de soluționare a conflictelor mai frecvent utilizată de către adulți în situații tensionate și ostile pare a fi acomodarea.

În același studiu studenții au fost invitați să răspundă la un set de întrebări care vizau aprecierea stării de conflict în societate, în mediul preuniversitar și universitar, exprimând în același timp părerea lor privind cauzele declanșării conflictelor interpersonale.

Analiza răspunsurilor studenților privind percepția nivelului de conflict în diferite medii sociale a arătat că studenții apreciază societatea ca fiind un mediu conflictual: media acordată de către studenți este de 7 puncte din punctajul maxim de 10 puncte.

Totodată, studenți au apreciat și mediul preuniversitar ca fiind destul de ostil. Cu toate acestea, răspunsurile lor privind acest subiect au fost diferite: o parte din studenți au caracterizat mediul școlar ca fiind mai tensionat decât mediul social, o altă parte l-au considerat a fi mai prietenos și mai protector în comparație cu relaționarea din societatea contemporană. Media răspunsurilor privind conflictualitatea din cadrul învățământului preuniversitar s-a conturat în jurul a 6,5 puncte din 10 posibile.

Astfel, rezultatul acestui demers a indicat faptul că conflictualitatea în cadrul mediului preuniversitar este percepută de studenți a fi la un nivel situat peste cel mediu. Starea conflictuală din cadrul învățământului universitar a fost apreciată de către studenți cu 5 puncte din maximum 10, ceea ce indică o ameliorare comparativ cu nivelul învățământului preuniversitar și un nivel de echilibru care favorizează demersul educativ.

Pentru o cercetare mai detaliată a fenomenului ne-am propus să examinăm cauzele declanșării lui. Astfel, studenții au enumerat un șir de cauze care, după părerea lor, declanșează conflictele.

Răspunsurile lor au inclus următoarele afirmații: „lipsa de educație”, „subiectivismul în opinii”, „lipsa de răbdare”, „comunicare insuficientă”, „lipsa empatiei și aroganța”, „dezechilibrul emoțional”, „diferența de opinii și incapacitatea de a asculta interlocutorul”, „încăpăținarea”, „orgoliul”, „ambitia”, „lupta pentru supremație”, „violența”, „egocentrismul”, „păreri diferite”, „dezaprobarea părerii celuilalt”, „dorința de a se afirma”, „dorința de a-i deranja pe cei din jur pentru a le arăta superioritatea”, „avariția și

dorința de dominare a celuilalt, prin încălcarea valorilor umane, de binevoire și respect reciproc”. „dorința de impunere a „valorilor” proprii prin încălcarea libertății individuale a celorlalți” etc.

În urma analizei răspunsurilor primite, s-au conturat unele concluzii privind experiența interpersonală a studenților și preferințele pentru anumite strategii de gestionare a conflictelor.

Astfel, s-a observat că majoritatea studenților care au participat la studiu nu prezintă încredere în societatea din care fac parte, simt ostilitate din partea semenilor și caracterizează relațiile interpersonale dintre oameni ca fiind tensionate și, chiar, conflictuale.

Rezultatele menționate mai sus sprijină concluzia că, având în vedere faptul că gestionarea situațiilor conflictuale de către studenți se bazează preponderent pe acomodare, deci pe menținerea relațiilor interpersonale prin sacrificarea propriilor obiective, este indicat ca în mediul universitar să se organizeze activități pentru antrenarea relațiilor de colaborare în vederea relaționării armonioase asociate cu realizarea obiectivelor. În același timp, datele furnizate de către studenți privind nivelul de conflictualitate, indică faptul că studenții consideră că în mediul social, preuniversitar și universitar există un grad ridicat de conflictualitate.

De aceea, se recomandă ca în cadrul universităților să se organizeze cabinete de psihoterapie care să dezvolte studenților abilități de gestionare a conflictelor și să le ofere studenților sprijinul necesar pentru construirea și menținerea unor relații armonioase menite să eficientizeze climatul psihosocial universitar și calitatea procesului educațional.

Referințe bibliografice:

1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
2. Doise W., Mugny G., Deschamps J. Psychologie sociale experimentale. Paris: Armand Colin, 1978. 263 p.
3. Floyd K. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013. 504 p.
4. Hinescu A., Moise A., Bele I. Managementul resurselor umane. Cluj-Napoca: Risoprint, 2007.
5. Neculau A. Dinamica grupului și a echipei. Iași: Polirom, 2007.
6. Pânișoară I. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2015. 488 p.
7. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
8. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 298 p.

БРЕНД КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАЦИОННОЙ СИНЕРГИИ ДЛЯ КОММУНИКАЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Александр ДЕЙНЕГА, кандидат экономических наук, доцент
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина
Мария АНДРОЩУК, экономист
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина

Abstract: The concept of „brand” and its main components are considered. The basic concepts of branding are analyzed, and their weak and strong places are highlighted. The generalized brand codes of preschool educational organization, general educational institution and higher educational institution are defined. The main factors influencing the choice of educational institutions by consumers have been identified.

Курс Украины на евроинтеграцию, глобализация ее экономики, повышение интенсивности конкуренции на рынке образовательных услуг, постепенное отстранение государства от прямого вмешательства в управление деятельностью образовательными организациями и т.д. способствовало тому, что перед всеми участниками образовательного рынка актуализировалась задача самоидентификации, формирования собственного «лица», что позволило бы повысить их узнаваемость среди потенциальных клиентов.

Универсальным инструментом, который позволяет повысить уровень осведомленности целевой аудитории об организации и продуктах, которые она создает, является бренд.



Большинство отечественных образовательных учреждений не используют это маркетинговое весомое средство воздействия на конкурентоспособность организаций в собственной деятельности.

Целью данной публикации является определение ключевых аспектов брендинга и возможности их применения в практической деятельности отечественных образовательных организаций.

Проблематика управления брендами получила достаточно полное освещение в целом ряде работ зарубежных ученых, таких как Д. Аакер, Дж. Эванс, П. Дойль, Ж.-Ж. Ламбен, Т. Амблер, К. Келлер, Д. Хай, И. Элвуд и др.

В последние годы вопрос бренд-менеджмента стали рассматриваться и в работах украинских авторов. К числу тех, кто привнес наибольший вклад в разработку этих проблем, относятся Л. Липич, С. Ковальчук, С. Ильяшенко, М. Окландер, Н. Чухрай. Однако, несмотря на такое повышенное внимание к проблемам брендинга, использование бренда как стратегической составляющей конкурентной борьбы образовательных организаций рассмотрено не достаточно полно.

Бренд - это, прежде всего, не юридический, а маркетинговый термин, имеющий довольно широкое значение. Он включает в себя совокупность решений специалистов предприятия-владельца и специалистов по рекламе и брендинга, которые нацелены на формирование у потребителя набора положительных ассоциаций в отношении товара или организации.

В результате их эффективного взаимодействия образуется бренд, то есть имя или иной звуковой сигнал, услышав который потребитель подсознательно выстраивает в своем воображении весь комплекс впечатлений и отношений к самому бренду, производителю и товару.

Бренд - это не только товарный знак, состоящий из названия, графического изображения (логотипа) и звуковых символов организации или товара.

Понятие бренда более широкое, поскольку в него еще дополнительно входят сам товар со всеми его характеристиками [3, с. 142]:

- набор характеристик, ожиданий, ассоциаций, воспринимаемых пользователем и приписываемых им товару (имидж товара);
- информация о потребителе;
- обещания каких-либо преимуществ, данные автором бренда потребителям, то есть тот смысл, который вкладывают в него сами создатели.

Товарный знак становится брендом не только благодаря качественным характеристикам товара, их визуализации, но и реализации грамотной маркетинговой и рекламной политики, драйвером которой становится продуманная коммуникационная платформа, в основе которой лежит:

- концепция бренда;
- анализ конкурентных усилий;
- маркетинговая оценка ситуации;
- творческая (креативная) идея продвижения.

Бренд является носителем имиджа товара или организации [1, с. 324].

Д. Аакер считает, что бренд состоит из более, чем 10 элементов, которые подпадают под четыре перспективы [6]:

- *продукт* (объем, атрибуты, качество или ценность, учитывает специфику целевой аудитории и страны происхождения);
- *организация* (организационные атрибуты и локальные разработки, сравниваются с глобальной деятельностью);
- *человек* (индивидуальность бренда и клиент-бренд отношений);
- *бренд как символ* (аудио и визуальные образы, метафорические символы и бренд-наследие).

Результаты анализа изучения основных подходов к идентификации сущности понятия бренд и определения его ценности представлены в Таблице 1.

Для изучения брендов организаций чаще всего используют модель 4D брендинга, предложенная Т. Гэдом (Таблица 1).

Несмотря на критику, эта модель позволяет точно и четко представить те преимущества, которые может получить потребитель, сделав свой выбор в пользу определенного бренда.

Таблица 1. Понятие бренд в основных концепциях брендинга [2, 4, 5, 6]

Название методики	Автор (-ы)	Содержание	Критика
Десять факторов марочного капитала	Дэвид Аакер	Элементы: дифференциация; удовлетворенность/лояльность; воспринимаемое качество; лидерство/популярность; воспринимаемая ценность; ассоциации с брендом; осведомленность о бренде; доля рынка; диапазон каналов распределения; рыночная цена; персонализация бренда	Указанные составляющие были приняты на основе их мнимой обоснованности, однако попытка продемонстрировать их относительную значимость или возможную взаимосвязь не была сделана
4D брендинг (или бренд-код)	Томас Гэд	Измерения: функциональный (восприятие полезности продукта или услуги, которая ассоциируется с брендом); социальный (способность идентифицировать себя с определенной общественной группой); духовный (духовные ценности, разделяемые брендом и его потребителями); ментальный (способность поддерживать человека)	Присутствует критика эксплуатации «духовности» не как элемента системы мотивации, а в качестве универсальной ценности человечества
Модель построения бренда (так называемое «колесо бренда»)	Британская кампания Bates Worldwide	Набор кругов, каждый из которых представляет отдельный его элемент: суть бренда (ядро), индивидуальность (личность бренда), ценность (эмоции, которые вызывает использование бренда), выгода, атрибут (сам бренд)	Сегодня можно встретить и другие варианты исполнения «колеса бренда», а именно: со спицами, в форме конусов, спиралей и т.д.
Модель ТТВ (Thompson Total Branding)	Брендинговое агентство J. Walter Thompson	Уровни, каждый из которых является центром для следующего: ядро (продукт, точнее то, что он собой представляет); позиционирование (то, для чего этот продукт предназначен и чем он отличается от других); целевая аудитория (потенциальные потребители, на которых направлены коммуникации); индивидуальность бренда (идентификация, которая следует из позиционирования)	Позволяет создать систему стимулов, которые формируют впечатление о бренде, и на этой основе донести до потребителя, в чем заключается индивидуальность бренда
Модель интегрированного бренда	Консалтинговое агентство Brand Positioning Service	Интеграция компонентов: функциональный (то, что товар или услуга делает) психологический (описывает мотивационные, ситуационные или ролевые потребности потребителя, которые товар или услуга удовлетворяет) 3) оценочный (показывает, как бренд можно оценить)	Слишком сильное обобщение, а также не конкретизирован инструментальный для работы с каждым компонентом бренда



Таким образом, понятие «бренд» в первую очередь касается коммерческих организаций. Однако сегодня сфера применения брендинга значительно расширилась и может использоваться также и организациями, приоритетной целью деятельности которых не всегда является получение прибыли, в частности образовательными государственными организациями. Ценность бренда такого образовательного учреждения формируется под влиянием комплексной оценки уникальных свойств продуктов образовательной деятельности и личных выводов покупателей (потребителей) образовательных услуг и может определяться путем оценки выгод от приобретения брендированного продукта.

Для каждого звена образовательного рынка перечень выгод будет несколько отличаться. Идентифицируем перечень выгод по модели Т. Геда, выделив функциональное, социальное, ментальное и духовное измерение образовательных брендов различных уровней (рис. 1, 2, 3).

В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) потребителем услуги является ребенок дошкольного возраста, а ее покупателем – его родители или опекуны. Решение о получении (приобретение услуги) принимают родители, взвешивая все доступные альтернативы, учитывая совокупность факторов (расстояние к ДОУ, стоимость пребывания, качество услуг и т.п.), в том числе учитывается и бренд ДОУ, в основе кода которого находятся преимущественно имиджевые факторы.

Функциональное	Социальное
Возможность вступить в престижное общеобразовательное учебное заведение (ОУЗ)	1. Статус в обществе; 2. Доступ к социальным группам с похожим материальным положением и (или) отношением к воспитанию ребенка
Ментальное	Духовное
Формирование базовых мировоззренческих позиций и уровня знаний, необходимых для вступления в ОУЗ	Повышение уровня качества дошкольного образования – повышение потенциала ОУЗ

Рис. 1. Обобщенный брендинг-код ДОУ

Получение среднего образования в Украине является обязательным и бесплатным, хотя в городах существуют частные образовательные учреждения, оказывающих услуги в звене средняя школа. Влияние бренда на выбор потребителя выше, чем на предыдущем образовательном уровне, и минимизируется учет такого фактора, как расстояние от места жительства. Хотя решение о выборе школы принимают в первую очередь родители, однако мнение ребенка тоже иногда учитывается. Кроме того, подавляющее большинство родителей, принимая решение о выборе образовательного учреждения все больше прислушиваются к мнению психолога, который делает заключение после окончания ребенком ДОУ, в котором отмечается склонность ребенка к изучению определенных предметов (гуманитарных или точных). Этот дополнительный фактор влияет на выбор профиля школы уже в его начальном звене.

Функциональное	Социальное
Возможность вступить в престижное и (или) желаемое высшее учебное заведение (ВУЗ)	1. Статус в обществе; 2. Доступ к социальным группам с похожим материальным положением и (или) отношением к воспитанию ребенка
Ментальное	Духовное
Формирование базовых мировоззренческих позиций и уровня знаний, необходимых для поступления в ВУЗ	Повышение уровня качества общего образования – повышение потенциала высшего образования

Рис. 2. Обобщенный брендинг-код ОУЗ



Функциональное	Социальное
1. Возможность трудоустройства на высокооплачиваемую и (или) статусную работу; 2. Возможность карьерного роста	1. Повышение статуса в обществе; 2. Доступ к социальным группам с похожими профессиональными интересами и (или) социальным положением
Ментальное	Духовное
1. Саморазвитие, самореализация; 2. Формирование собственной мировоззренческой позиции, поиск собственного «я»; 3. Формирование профессиональных компетенций	Повышение уровня интеллектуализации общества - повышение конкурентоспособности национальной экономики

Рис. 3. Обобщенный брендинг-код высшего учебного заведения (ВУЗ)

Наибольшую степень влияния бренд на выбор потребителя образовательных услуг имеет среди потребителей услуг высшей школы.

Влияние такого фактора, как удаленность от места проживания почти нивелируется, что позволяет значительно расширить географические границы целевой аудитории. Потребитель услуги часто бывает и ее непосредственным покупателем, что значительно упрощает проблему идентификации потребностей потребителя и их удовлетворения. Таким образом, ценности, определяющие бренд, должны быть актуальными для целевой группы, поскольку потребители должны реагировать на них, принимая положительное решение о приобретении продуктов предприятия (организации).

На рис. 1, 2, 3 рассмотрены общие ценности, которые лежат в основе образовательных бренд-кодов и формируют мнение соответствующей целевой аудитории. Бренд любого объекта, в том числе и образовательной организации, включает в себя ряд характеристик, по которым он может быть идентифицирован его пользователями. Идентификация бренда осуществляется пользователем информационного поля или комплексно, или по одной из ключевых характеристик, присущих бренду. Это, в первую очередь, материальные составляющие бренда, к которым при рассмотрении образовательной организации следует отнести: название; фирменный блок (логотип, фирменные цвета, фирменные шрифты и т.д.); экстерьер и интерьер административных, а также учебных помещений; внешний облик, имидж первых лиц организации (директора, ректора и их заместителей) и т.п. Для реализации более эффективного управления брендом необходимо рассматривать бренд каждого образовательного учреждения отдельно, идентифицируя ценности или их сочетания, характерные именно этому заведению, чтобы соответствующая система ценностей не содержала значимых качеств брендов подобных конкурентным, то есть ценности бренда должны подчеркивать его индивидуальность. Именно это может обеспечить узнаваемость бренда потребителями и повысить его ценность.

Библиографические ссылки:

1. Азарян О. Маркетинг: підручник. Київ: НВФ «Студцентр», 2003. 400 с.
2. Зозулев А.В. Кубышина Н.С. Маркетинг: учебное пособие. Киев: Знання; Москва: Рыбари, 2011. 421 с.
3. Крикавський Є., Дейнега І., Дейнега О. Маркетингова товарна політика: підручник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012.
4. Томас Г. 4D брэндінг: взламывающая корпоративный код сетевой экономики. Спб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. 230 с.
5. Чернатони Л., МакДональд М. Брендинг. Как создать мощный бренд: учебник. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 559 с.
6. Aaker D. Building Strong Brands. Free Press, 1996.



PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF GROUP DECISION

Oleg BUGA, university professor, habilitated doctor
Alecu Russo Balti State University, Moldova

Iuliana VORNICU, first level teacher certification
Liceul Tehnologic „I. V. Liteanu”, Liteni, Suceava, România

Abstract: A decision has been taken by the selection of alternatives from a variety of options available at a given moment, it is an essential part of our daily life. We will appoint decision „a solution adopted by a system (person, group, organization, mass caterer) with a view of solving a problem”. This situation leads to the approach of making-decision process from completely different perspective from that of individual decision. As it's all about group in human quality to the subject TDM, specific problems arise dynamics of the group. Collective situation becomes a potential source of activation, the mobilization of energy social phenomena. Degree of involvement of participants is different, that is reflected into the dynamic of the group. An attempt was made to identify factors affecting collective decisions. Depending on the nature of the subject problem to discussion group, the rules in relation to which it is adopted decision are different. Groups are heterogeneous by definition: the participants are driven by special interests, each of them with diverse information and different opinions and joins at different values. All these differences are translated by discrepancies, opposition between „agreement” and „disagreement” within the framework of the group. External conflict between a person and other internally transposed by a tension is required to be reduced by solving disagreement. The members of the group have different knowledge, so that the group's knowledge is greater than knowledge held by any of its members. In this case each member of the group has some of the information that the others do not hold. As a result, the knowledge, information, opinions available to each group will determine its initial orientation. In group discussion, it is much more likely that the participants to come up with arguments in favor of its initial attitude, causing segregation among all members of the group. It is shown that the members of the group of decision tend to be far less moderate in assuming decision with increased level of risk, because they believe that the potential negative consequences of their decisions will be responsible for all members of the group.

From the very beginning, the social psychology has integrated in her research a number of issues: the work and the individual's performance in the corporate context, group problem-solving, policy enablers and inhibitors work group decision, etc. In all experiments on group work are three types of situations, representing actually three steps to involve the actual variable „group” [G. de Montmollin, 1969]. In the first two instances, the activity or performance remains individual, personal, even if the subject works in a corporate context, the experiences of the third category there is a new element: the performance becomes collective.

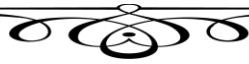
In this case, the group itself becomes the subject of the action; its members are engaged in a common and unique task. So, this time we are situated at the level of interactions between individuals, resulting in an unique resultant, a collective product. Concrete analogy can be found in practical integrated life working group or group discussion and decision, the group of solving problems, in all these situations the product is the result of participants' collaboration.

1. Group decision

Making a decision, through an alternative selection from a variety of options available at any given time, is an essential component of our daily lives. We called the decision „a solution adopted by a system (person, group, organization, corporation) to solve a problem” [Zamfir, 1983, p. 158]. If proper social decision-making processes (at group level, community, etc.), subject decider is inhomogeneous: it is no longer a unitary subject but a plurality of subjects who decide together.

This leads to decision-making approach from a perspective quite different from that of individual decision. As regards human as subject group decider, problems specific group dynamics. Collective situation becomes a potential source of activating, mobilizing energy phenomena of social contagion. The Group is therefore not an additive phenomenon, that the benefit is not reducible to a purely statistical effect of „brain summation”: the result beyond – the optimum – the simple arithmetic sum of the resource group.

In practice, situations that occur in group situations are endless. It may happen sometimes the product group to be regarded as a medley that do not recognize anyone. Research has shown that in this respect the collective behavior cannot be compared with that individual. Over the situation simple co-action overlaps a group dynamic rather complex: there is a plurality or a conflict of opinions or



judgments, exchange of information and activities, a process facilitating social suggestion and contagion, a certain volume interaction structure of statuses and roles, etc. The involvement of participants is different, which is reflected in group dynamics. It was tried to identify factors that affect collective decisions. Depending on the nature of the problem subject to discussion group, rules in relation to the resolution that are adopted are different.

In step group discussions previous collective decision itself. When debating an issue of collective opinion, the burden will raise solved a multitude of differentiated positions, often lacking an objective way to determine what is right and what is wrong judgments and opinions of the participants in the discussions. Subjects may feel the need for consensus decision-making, but there is no agreement, the understanding between different people, may cancel previous expectations about widespread agreement: the divergence is most plausible in terms of social and cognitive logic.

In a decision, each subject will have a series of attitudes, judgments and opinions specific socially relevant. As a result, they may experience cognitive or social conflicts arising opinions or judgments participants of divergent judgments sustained by a person in the group against the general opinion of the group etc.

2. Convergence towards a group decision

First studies on collective decision highlighted a trend of judgments' moderation - as a result of joint discussion – an alignment to their average. Under group conditions, on a pre-decisional stage (step that prepares the decision itself), there is an exchange of information, opinions, arguments, the result of all these interactions is the phenomenon of „normalization” social judgments expressed by convergence to medium effect dc exchange of views. S. Moscovici (1985) proposes an explanation of this phenomenon in terms of influence processes taking place within the group. It starts from the idea that the influence is rooted in a conflict, and seeks consensus.

The groups are heterogeneous by definition: the participants are animated by special interests, each of them convey information and different opinions and ally to different values. All these differences translate discrepancies opposition between „agree” and „disagree” to the group. External conflict between an individual and the other is translated internally by a voltage that is required to be reduced by resolving the disagreement. Consequently, here comes the tendency toward alignment with an average of individual judgments or to a common time for unity amid peer pressure. The conflict - underlines S. Moscovici - which is resolved by convergence to medium aligning the opinion of the majority or by joining the firm position taken by a minority, and it becomes a source of moderation individual judgments and opinions.


3. The phenomenon of group polarization

Classical approaches on group dynamics have shown that if in situations involving problem solving, the group proves to be more efficient in terms of quality and quantity than separate individuals [Steiner, 1972; Hill, 1982], in situations that require collective decision making groups not necessarily make better decisions. Studies have indicated that groups are vulnerable to „forces” that can mistakenly special social decision making. Such a phenomenon is the group's extreme polarization, a trend that appears to involve different from the situation that generates convergence towards the average judgments as a result of joint discussions. The concept of group polarization phenomenon refers to the group's answers tend to become more extreme, moving in the same direction as the average individual responses before discussion group [Myers & Lamm, 1976 and 1978].

4. Moving to the risk of collective decision - particular case of group polarization

In 1961, J. Stoner notes that decisions of the group are often more risky than individual opinions held by members of collective discussion before. This phenomenon called „risky shift” has aroused considerable interest because it appears to contradict the popular belief that conservative groups are relatively „slow” in making decisions. First research on the subject of group discussions aimed at intervening in the „dilemma of choosing”.

The group members were faced with recommending an imaginary person, called to decide between two alternatives, how to proceed. Generally one of the alternatives was considered risky, but with a very desirable outcome, while the other alternative was safe, but assumed a moderate positive result. It was found that subjects were more prone to taking risky decisions after group discussion than it previously. A number of other researches by other authors [N. A. Kogan & Wallach, 1967; H. J. Kelley & Thibaut, 1969] confirmed the tendency or movement towards the thorn risk collective decision. The group therefore proves more „daring” than the individual, knowing from experience that collective bets



are often riskier than individual ones. Myers & Aronson (1972) showed that group discussion, conducted in order to decide, not always lead to a shift towards riskier alternatives, but may cause an increase in extremities towards initial opinions. In other words, the phenomenon is polarization rather than one of the group's shifts toward risk. Moving or inflection to risk of collective decision is therefore a special case of group polarization.

5. Explanatory theories of the phenomenon of group polarization

There were offered several fundamental explanations for the phenomenon of group polarization [Lamm & Myers, 1976; Isenberg, 1986]. Each of these explanatory paradigms have noticed the appearance of complex group dynamics, the collective situation becomes a potential source of activating, mobilizing energy, phenomena of contagion and social influence, etc. The explanations offered are only partial: we cannot say what the explanation is adequate, but all have a role in producing the phenomenon in varying degrees of intensity.

5.1. Perspective of persuasive arguments

According to this explanation, the group debated each problem has a common pool of knowledge and information necessary to solve them. It is likely that, in quantitative terms, the knowledge necessary to make certain decisions to be unevenly distributed within the group. Therefore we can distinguish three situations:

- a. All members of the group have the same knowledge, although under uncertainty, these are not all the information required for decision.
- b. A group member has at least as many as all other knowledge to a situation in which a person in the group has a very rich experience in the subject matter of group decision.
- c. Members of the group have different knowledge, so the amount of knowledge group is greater than the knowledge by any of its members.

In this case, each group member has some information that others do not possess. The diversity of situations associated with complex problems likely make individual experiences and knowledge derived therefrom are highly diversified, each subject based on his own knowledge different to some extent from others, tending to see things differently, without being able at often give another person a privileged position of knowledge. As a result, knowledge, information, opinions that will encourage each member has its original orientation.

In group discussions, participants are more likely to argue in favor of his initial attitude, determining their distribution among all group members. The circuit of a group is one in each gives and receives, is simultaneously a source of information and arguments, but also their beneficiary. Therefore, every participant wins new information in its favor as a result of obedience „pros” and „cons” of others [Bumstein & Vinokur, 1977]. Most persuasive arguments made in support of a position, increase the likelihood of its adoption by others, resulting polarization of attitudes.

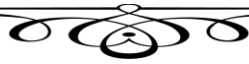
In conclusion, the more and more persuasive arguments in support of a position, the more increase the likelihood of adoption by members of the group for discussion and decision. However, in group discussions are not examined, usually all possible arguments „for” and „against” nor are given all possible alternatives with an equal degree of conviction [Stasser & Titus, 1985].

Often, most of the arguments presented tend to support the initial positions of the participants, so that each of them listen and expose usually more arguments in favor than against their own opinions. Group discussions can make but the participants to think about various alternatives and engage more actively in support of particular positions. Information presented during the discussion may increase participants' conviction – having obviously a persuasive effect – regarding the accuracy of initial opinions, attitudes, leading to the extremities of attitudes and, consequently, to the polarization of the group's decisions.

5.2. Social comparison perspective: regulatory explanation of self-presentation processes

It starts from the premise that members of a group are concerned about how their opinions are compared with the other members of the group [Goethzb & Darley, 1987]. Other authors emphasize that, during group discussions, they notice that others may have similar attitudes, and that some may express opinions stronger and more extreme than theirs [Lamm & Myers, 1976]. Many of us want to be appreciated much more favorable than what we perceive to be the average trend [Fromkin, 1970].

The desire to be appreciated in a more positive manner than the group average, it may push individuals to a shift towards more extreme positions than those of partners for discussion. When group



members being in communication relationships find themselves in social comparison processes, the result is reflected by a change in the direction of the prevailing attitude. Several experimental studies have supported an integrative perspective – Explanatory on the phenomenon of polarization of group decision, suggesting that both processes – persuasion and social comparison – occur simultaneously [Isenberg, 1986].

5.3. *Social identity perspective*

It proposes an explanation in terms of identity and social identification, the group being conceptualized as „a collection of people who have internalized the same identity as a component of self-image” [J. Turner, 1981; J. Eiser, 1986]. Taking as its starting point the individual in the group, social identity is seen as a cognitive structure that regulates social behavior. Peer pressure leads individuals to change their opinions in compliance with the rules in the groups perceived. As a result, they will comply with them what I think is the group's position by changing their attitudes towards one extreme or another.

6. **Explanatory theories of the phenomenon of displacement of the decision to risk group**

As mentioned above, the risk inflection collective decision to designate a series of changes that occur in its decision making group, the more moderate decisions by decisions involving a increased risk. Observing that, in solving problems, the groups often take decisions more risky than individuals would solve the same problem, but separately, have proposed three explanations.

6.1. *Diffusion of responsibility*

It highlights that decision group members tend to be more moderate than in taking decisions with elevated risk because they have faith that the potential negative consequences of decisions will be responsible for all group members. As a result, each individual will feel less guilty for the consequences of collective decision, each of them being awarded to a certain share and not overall responsibility for group decision [Wallach, Kogan & Ben, 1964].

Cons: it was found that the effect of diffusion of responsibility has not occurred in the context of the subjects were faced with hypothetical situations decision were felt equally more responsible for the results that would have occurred had consecutive group decision.

6.2. *Theory of persuasion and leadership*

Assume that individuals who took risky decisions initially tend to become more persuasive and influential within the group, being able to transform, de facto leaders of the group [Collins & Guetzkow, 1964; Vinkur & Bumstein, 1974].

They can exert a disproportionate influence in the group, prompting the other members for taking decisions with increased levels of risk. A variation of this theory states that people who argue in support of risky positions are more confident in their position, thereby becoming a powerful source of influence in the group.

6.3. *Risk cultural values of group polarization*

To explain group polarization, there are invoked some cultural values. For example, American society valorizes in a largely risk than the European pledging to assume its default, even if moderate „risk rhetoric” being stronger than me „rhetoric prudence”.

7. **Experimental Study**

The experimental study conducted to highlight and measure the phenomenon of group polarization is in fact replicate the experimental research carried out by Doi and Moscovici (1984) on the same theme. The research hypothesis is to demonstrate that depending on the degree of involvement of subjects in group decision making has been a polarization of opinions and judgments post-decisive individual in relation to previous individual opinions and judgments of the group formation.

Where involvement of participants in discussion and group decision is increased, there is a change of opinions and judgments of individual post-decisive by moving them towards the extremes of the spectrum of views and judgments Pre-decisional. If not, the level of personal involvement of participants in discussing and solving collective problems is a low post-decisive phase opinions and judgments revolve around individual average values observed during pre-group phase.

It used a classic experimental paradigm that includes three successive stages:

a. Pre-group Phase:

Respondents are presented describing a hypothetical situation, after assessing that each of them separately express their views / positions opposite problem concerned.

b. Group Phase:



Subjects were randomly gathered in groups of 4 people being called for group discussions to carry out an assessment of the problem and finally take a collective decision. At this stage, collective discussion is to focus participants on a joint judgments or opinions. Through communication, conflicts between „agree” and „disagree” in the discussion group in the existence of the conflict, which is required to be solved by reducing the disagreement between the different positions of the participants and the need to achieve group consensus.

c. Post-group Phase:

Consecutive group communication completed by adopting a decision, subjects are asked to express a second time and in a separate opinion / their position on the issue discussed. Regarding the material used subjects were presented a scenario consisting of describing a hypothetical situation. Discussed the issue presents a number of 5 options / alternatives ranked by probability of success / failure, which are expressed as a percentage and must choose between the subjects.

The probability of success is an indicator for the riskiness of choice because a minimal probability of success means a maximum of subjective risk-taking, while increasing the probability of success less likely involve risk. Experimental manipulation was done in terms of the degree of involvement in group discussion and collective decision. Achieved a high degree of involvement her subjects to discuss the group and finally decide on the position of career („friends”), degree of involvement in the settlement proposed increasing the intervention of self-characterization mechanisms („group friends”) and activation of social representations about „the friendship”.

If the control group, subjects are engaged in collective discussion and resolution of a problem in a somewhat „impersonal”, which makes the level of subjective involvement to be low. As regards data processing, they were compared:

- post-group results achieved in stages and pre-group experimental group and control group to conclude collective discussion on changes in products;
- post-group stage results in the experimental group and the control group to observe the changes of manipulated experimental factor.

In both cases using sample significance difference between mean checking chance null hypothesis based on the criterion $|t|$.

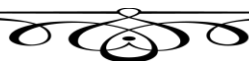
Interpretation of results:

a) Between the average individual opinions expressed by the subjects and media stage pre-group individual opinions, post-group significant differences in the degree of involvement is increased. The strongest subjects are engaged in processes of communication and decision making, the more increases the conflict between the positions expressed, resulting in a bias towards the extremes of the spectrum individual opinions and judgments post-decisive ($|t| = 2.37$ a threshold of significance $p < 0.02$). The low degree of involvement mild conflicting opinions and judgments between intra-group not leading anymore to polarize opinions ($|t| = 0$, III – insignificant for the control group).

b) Also, between the average individual positions expressed by the subjects in the experimental group and the control group there are significant differences. If the experimental group, consecutive debate – the decision to group opinions and judgments of individual polarizing strong degree of commitment and conflict is increased in the control group level of involvement decreased and the need to reduce the disagreement between the participants will highlight the convergence to medium positions and judgments of individual post-group as a result of the exchange of views ($|t| = 2.382$ at a significance threshold $p = 0.034 < 0.05$ – significant).

Bibliographic references:

1. Kernbach A. Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică. București: „Librăria Școalelor” C. Sfetea, 1914.
2. Narly C. Pedagogie generală. București: E.D.P., 1996.
3. Radu I. Psihologia învățării. București: Enciclopedică Română, 1969.
4. Vrabie D. Psihologia școlară. Brăila: Evrika, 2000.
5. Boyd R., McCandless Mc. Children and Adolescents Behavior and Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. 292 p.



ROLUL MOTIVAȚIEI ȘI MOTIVAREA ANGAJAȚILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Iulia GONȚA, lector universitar, doctor
Universitatea „Spiru Haret”, București, România

Abstract: The article analyses the concept of motivation and its process. In this paper, there are analysed results obtained from the assessment of the motivation of the teaching staff and the employees of the secretariats of a private university. The article sets out some requirements for the employer of the participants to the study. Following the research, solutions needed to motivate higher education staff from private institutions were phrased, so their work can be streamlined, making full use of their physical and intellectual resources.

Motivarea angajaților este una dintre problemele tradiționale de studiu ale comportamentului organizațional, fiind mereu în atenția atât a managerilor, cât și a cercetătorilor. Motivarea constituie ansamblul de decizii și acțiuni prin care managerii își determină subordonații să-și realizeze eficient sarcinile, dându-le temeuri să acționeze în acest sens.

Motivația este înțeleasă ca fiind o actualizare și combinare a forțelor interne și/sau externe ce permit declanșarea, dezvoltarea și direcționarea resurselor interne ale persoanei în vederea realizării acordului între trebuințele și valorile individuale și cele organizaționale.

De-a lungul timpului, conceptului de motivație i s-au oferit diverse interpretări. În unele cazuri motivația a fost **definiă ca proces**, altă dată ea a fost descrisă **prin prisma structurii** sale. În dicționarul explicativ al limbii române motivația este prezentată ca „totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri” [6].

O altă definiție prezintă motivația ca „o sumă a energiilor interne și externe care inițiază și dirijează comportamentul spre un scop care, odată atins, determină satisfacerea unei necesități” [10].

Analizând **procesul motivațional**, s-a constatat că omul poate fi motivat doar dacă i se cunoaște varietatea nevoilor. De aceea, pentru eficientizarea muncii este important ca obiectivele organizației să fie corelate cu nevoile personale ale angajaților.

Unul dintre specialiștii britanici în domeniul managementului resurselor umane Gerald Cole a elaborat un model al mecanismului privind motivația care cuprinde componente de comportament, scop, satisfacție, necesități, energii (cu sens de resurse). Așezând aceste elemente într-o ordine cauzală, Gerald Cole a obținut o schemă simplificată ce reprezintă un model determinist. El ilustrează procesul în care nevoile-stimuli conduc la un comportament care presupune exploatarea resurselor necesare pentru generarea acțiunii. Această acțiune duce la atingerea scopului sau obținerea rezultatelor așteptate și la încetarea acțiunii stimulilor, ajungându-se, în final, la satisfacție. În acest model motivația este un factor important în determinarea comportamentului.

Schema prezentată de Cole simplifică un proces mai amplu, care poate fi influențat și de alți factori ce țin de natură biologică, psiho-socială, organizațională și culturală: **stimuli → comportament adecvat → scopuri atinse sau rezultate dorite** [12].

Trebuie menționat faptul că orice conduită umană are la bază un ansamblu de mobiluri care direcționează persoana spre realizarea anumitor acțiuni, însă aceste mobiluri sensibilizează diferit persoanele: una și aceeași influență externă poate produce efecte diferite la persoane diferite sau poate fi diferită la aceeași persoană în funcție de momentele vieții sale.

Pentru un manager este important să mențină în echilibru balanța dintre motivatorii extrinseci și intrinseci: „de obicei, angajații invocă factorii intrinseci când sunt întrebați ce le place la locul lor de muncă și apelează la factorii extrinseci când decid să părăsească un post” [9].

Motivația trebuie studiată din perspectiva modalităților sau a strategiilor ce ar trebui aplicate de organizație pentru a determina o angajare mai susținută a eforturilor, energiei, talentelor sau capacității oamenilor în creșterea performanței organizaționale. Managerii trebuie să-și motiveze angajații, să le formeze simțul datoriei, responsabilității, dorință de acțiune, să le încurajeze creativitatea, exploatarea experienței, energia și aptitudinile lor.

Multe teorii ale motivației au fost realizate din perspectivă managerială ce pun accentul pe ideea că o mai bună cunoaștere a mecanismelor de motivare ajută la construirea unor strategii de motivare a angajaților ce duce la creșterea performanțelor. Aici motivația este văzută mai degrabă ca o strategie subtilă de control și chiar de manipulare a angajaților.



Pentru o mai bună înțelegere a funcționării motivației, s-a apelat la analiza principalelor **structuri motivaționale**: trebuințe, motive, interese și convingeri. Trebuințele (nevoile) reprezintă structuri motivaționale fundamentale ale personalității, care reflectă echilibrul biopsihosocial al individului în condițiile solicitării mediului extern. Ele pot fi clasificate în trebuințe primare (innăscute, care asigură integritatea fizică a organismului) și trebuințe secundare (formate în decursul vieții, care asigură integritatea psihică și socială).

Motivele reprezintă reactualizări și transpuneri în plan subiectiv ale stărilor de necesitate. Unele motive sunt conștientizate, altele sunt inconștiente. Motivul asigură declanșarea comportamentelor care duc la satisfacere, susținând energetic acțiunea și orientând-o. Interesele reprezintă orientări selective și relativ stabile. Ele sunt direcționate spre anumite domenii de activitate. Interesele implică acțiunea de organizare, constanță și eficiență. În structura psihică a acestor structuri motivaționale intră elemente cognitive, afective și volitive.

Convingerile reprezintă idei adânc implantate în structura personalității. Ele implică trăiri afective care împing spre acțiune. Convingerile sunt ideile ce reprezintă pentru individ valoare și constituie o adevărată forță atunci când se asociază cu aspirațiile, dorințele și trebuințele persoanei. Ele se contopesc cu trăsăturile de personalitate ale individului, orientându-i comportamentul. Când sunt extrem de puternice, convingerile pot conduce la acțiuni contrare instinctului de conservare. Pe lângă structurile motivaționale, conținutul motivației implică și alți factori, ca idealurile și concepția despre lume. Acești factori sunt conturați pe parcursul vieții sub influența experienței personale, ale relațiilor interpersonale, a educației și a culturii.

Analizând fenomenul motivației în vederea eficientizării activităților din organizații, au fost identificate două dimensiuni privind sursele generatoare a motivației: **subiectivă** și **obiectivă**. Dimensiunea obiectivă utilizează ca principală sursă motivațională recompensarea diferențiată a muncii. Ea folosește ca element motivator efectul inegalității privind remunerarea muncii prestate. Sensul acestei inegalități este dat de diferențierea privind calitatea muncii. Dimensiunea subiectivă folosește ca sursă motivațională efectul resurselor nepecuniare.


În lucrarea lui Emery și Thorsrud "Forma și conținutul democrației industriale" publicată la Londra în 1969, găsim enumerate **nevoi psihologice** care determină oamenii să muncească și pentru altceva decât bani și avantaje materiale. Aceste nevoi sunt: nevoia de a presta o muncă puțin monotună; nevoia de a învăța prin muncă; nevoia de a cunoaște natura muncii și modul prin care o poate realiza; nevoia de a lua decizii și de a avea inițiative; nevoia contactului social pozitiv și de recunoaștere în cadrul organizației; nevoia de a-și pune activitatea în slujba obiectivelor firmei și de a-și lega viața sa de cea a colectivității; nevoia siguranței viitorului. În prezent aceste nevoi pot fi completate cu nevoia de dezvoltare realizată prin implicare în diferite activități și nevoia de întrajutorare a semenilor. Pe lângă aceasta, în ultima perioadă se observă tendința de a acorda din ce în ce mai multă importanță nevoii de confort [12].

Conform opiniei lui Allaire și Firșirotu motivația individului în organizație poate fi explicată și prin prisma unui mixaj a două concepții extreme: **concepția „umanistă”** și cea **„economică”**. Conform primei concepții, motivația este bazată pe elemente psihologice și sociale, în timp ce, potrivit celei de-a doua concepții, motivația apare ca fiind rezultatul unor interese de natură economică sau de putere, în contextul unor limitări cognitive de tip „raționalitate limitată” [2].

În ceea ce privește abordările teoretice ale motivației, lista, de obicei, conține următoarele elemente: teoria ierarhiei nevoilor a lui Abraham Maslow (1943, 1954); teoria factorilor duali a lui Herzberg, Mausner și Snyderman (1959); teoria X și teoria Y ale lui Douglas McGregor (1960); teoria achiziției succeselor a lui David McClelland (1961); teoria echității a lui Stacy Adams (1963); teoria performanțelor așteptate a lui Victor Vroom (1964); teoria condiționării operante a lui B.F. Skinner (1971); teoria ERG a lui Clayton Alderfer (1972).

A. Prodan propune una dintre cele mai moderne și utile clasificări a teoriilor motivaționale în domeniul managementului resurselor umane, el distinge următoarele 3 categorii teoretice: teorii de conținut, teorii de proces și teorii de întărire [10].

Reprezentativă pentru **teoriile de conținut** este teoria lui *Abraham Maslow*, în care autorul teoriei motivației organizează ierarhic cinci categorii de nevoi. Conform acestei teorii oamenii sunt motivați de nevoile de rang inferior până în momentul în care acestea sunt satisfăcute. Apoi ele încetează să motiveze și apare tendința spre nevoile de rang superior. Satisfacerea necesităților prezintă valoare motivațională



numai până la un anumit nivel, corespunzător nevoilor, potențialului, aspirațiilor, nivelul de cultură, gradul de conștientizare a identității sale personale și profesionale. Respectând ordinea precizată de Maslow, în care trebuie satisfăcute, aceste categorii sunt următoarele: 1) nevoile fiziologice la nivelul organizațional sunt asigurate printr-o salarizare corespunzătoare, condiții bune de muncă, program de lucru rezonabil etc.; 2) nevoile de securitate fizică și socială (siguranță) la nivelul organizațional implică condițiile de securitate a muncii, modificarea salariilor în funcție de inflație, sporuri determinate de condiții speciale de lucru, asigurarea unei pensii la încheierea activității profesionale; 3) nevoile sociale sau de asociere la nivelul organizațional apar ca posibilitatea de a contacta și colabora cu ceilalți angajați, de a crea legături puternice în cadrul echipei de muncă etc.; 4) nevoile de stimă și recunoaștere socială la nivelul organizațional implică posibilitatea angajaților de a avea o imagine favorabilă în proprii săi ochi și în fața celorlalți, de a fi respectați, apreciați și promovați în alte funcții; 5) nevoile de autoactualizare sau afirmare și realizare personală la nivelul organizațional includ posibilitățile de perfecționare a capacității creative și profesionale, însemnând utilizarea la maximum a propriului potențial.

Ierarhia nevoilor realizată de Maslow se dovedește a fi un mod util de analiză a motivației angajaților și un ghid necesar pentru conducători. Orice organizație trebuie să asigure satisfacerea nevoilor lucrătorilor, altfel angajații vor căuta soluția rezolvării în afara acestei organizații [Ibidem].

Este util să înțelegem motivația și prin prisma **teoriilor de proces**. Una din aceste teorii este Teoria echității. Ea a fost elaborată de *John S. Adams* și ulterior publicată în lucrarea „Inequity in Social Exchange”. Această teorie pornește de la premisa că oamenii sunt motivați de atingerea și menținerea unui sens al echității. Conform autorului, angajații fac o comparație între efortul pe care îl depun (educație, calificare, abilități, experiență, timpul lucrat în organizație, etc.) și compensația pe care o primesc de la angajator (salariu, beneficii, recunoașteri, promovări). Teoria echității arată, totodată, că indivizii nu sunt preocupați nu numai de nivelul recompensei pe care o primesc în schimbul efortului depus, ci și de relația dintre recompensa pe care o primesc ei și cea pe care o primesc alții [10].

Dintre **teoriile de întărire** cel mai mare potențial de aplicare în practică îl are teoria motivațională. Elaborată de *Baruch F. Skinner*, ea se bazează pe principii comportamentale și postulează ideea că acel comportament care a fost răsplătit (întărit) este posibil să se mai repete, în timp ce comportamentul care a fost sancționat este mai puțin probabil să mai apară și tinde să dispară [Ibidem].

Trebuie de avut în vedere faptul că îmbunătățirea motivației este un proces perfectibil care implică diferite **strategii și tehnici de motivare**, cum ar fi recompensele. „Un sistem de **recompense** este motivant, conform teoriilor de referință, dacă: trebuie să satisfacă nevoile individuale (Maslow, Alderfer, Herzberg); trebuie să fie comparabil cu cel al altor organizații; trebuie să fie echitabil (Adams); trebuie să recunoască faptul că indivizii au nevoi diferite și aleg căi diferite pentru satisfacerea lor [2].

Nu numai recompensele pot modela comportamentul individual, ci și schimbările în **structura postului**, în metodologia de **control** sau intervențiile în subsistemele precum **strategia și cultura organizațională**.

Studierea și analiza motivației are ca scop final obținerea unei modelări a organizației în vederea optimizării angajamentului individual. Procesul de îmbunătățire a motivației se bazează pe o combinație a elementelor colectate din toate teoriile motivaționale, având în vedere și adaptările necesare la organizație.

Fundamentele teoretice privind structura și procesul motivațional au stat la baza cercetării privind desfășurarea procesului de motivare a angajaților în cadrul învățământului superior privat, având în vedere specificul finanțării acestui tip de instituții.

Pentru înțelegerea particularităților din cadrul universităților private, angajaților li s-a aplicat un chestionar de evaluare a motivării. Demersul s-a oprit asupra cercetării trebuințelor, motivelor, intereselor și convingerilor legate de domeniul profesional al cadrelor didactice și al angajaților din cadrul secretariatelor facultăților, ultima categorie constituind interfața instituției care stabilește și menține legături dintre conducere și personalul angajat, facilitează comunicarea persoanelor din interiorul instituției, relaționează cu studenții și cu persoanele din afara instituției.

Pentru investigarea nevoilor profesionale ale angajaților și nivelul realizării acordului între valorile individuale și cele organizaționale participanții la studiu au dat răspunsuri la următoarele întrebări:

1. Cât de importanți sunt pentru dumneavoastră la momentul actual următorii factori motivatori: stabilitatea locului de muncă; salariul potențial bun; perspectiva avansării pe scara ierarhică;



pachet atractiv de beneficii; asigurarea unui suport logistic corespunzător; prime și bonusuri; atractivitatea muncii prestate; autoritatea, responsabilitatea și autonomia pe post; dezvoltarea profesională; confortul la locul de muncă.

2. Dacă ați avea ocazia, ce anume ați schimba în instituția în care lucrați?
3. Ce ați dori să fie prezent în instituție din ceea ce în timpul de față lipsește?
4. În ce măsură sunteți nemulțumit de actualul job?
5. Ce vă nemulțumeste cel mai mult la locul de muncă în momentul de față?
6. Cât de mulțumit sunteți de organizarea locului dvs. de muncă?
7. Ce credeți că vă lipsește pentru a lucra motivat? Ce anume vă demotivează?

Rezultatele obținute arată gradul ridicat de nemulțumire din partea cadrelor didactice privind salariul, care este apreciat ca „nemotivat”, „neadecvat pregătirii profesionale” și „aproape de limita sărăciei”. De asemenea, profesorii au remarcat „lipsa aprecierii” muncii lor din partea conducerii, „absența motivării” din partea autorităților, „predictibilitate vagă privind evaluarea” și „lipsa încrederii” în perspectiva avansării profesionale.

În același timp, nemulțumirile cadrelor didactice au fost legate de programul de lucru foarte încărcat, de lipsa timpului necesar odihnei și perfecționării/autoinstruirii profesionale. Aprecierile negative au vizat și „nivelul de inteligență al studenților”, „lipsa de interes al studenților pentru studiu” și „absenteismul”. În aceste condiții a fost predictibilă nevoia cadrelor didactice de a schimba elementele legate de salarizare, de conducere și de studenți (exemple de răspunsuri: „de schimbat șefii”, „de ajustat salariile la cele din cadrul universităților de stat”, „alți clienți”).

Pentru îmbunătățirea activității sale profesorii au propus următoarele măsuri:

- asigurarea unei salarizări corespunzătoare și modificarea salariilor în funcție de inflație;
- recunoașterea meritelor angajaților (exemplu de răspuns: „premierea meritelor deosebite”);
- posibilitatea angajaților de a avea o imagine favorabilă în proprii săi ochi și în fața celorlalți (exemple de răspunsuri: „să fie respectați angajații”; „șefului să-i pese de oamenii săi ca persoane, nu numai ca angajați”);
- îmbunătățirea confortului la locul de muncă (exemplu de răspuns: „să avem un spațiu individual”);
- optimizarea relaționării între colegi și a colaborării în cadrul echipei de muncă (exemplu de răspuns: „atmosfera colegială lasă de dorit; este clar că nu-i bine”);
- transparență și corectitudine din partea conducerii (exemplu de răspuns: „introducerea unui set de reguli foarte clare”);
- posibilitatea de a promova în alte funcții, de afirmare și realizare profesională (exemplu de răspuns: „să ni se ofere posibilități pentru cercetare și dezvoltare profesională”).

Insatisfacții legate de munca profesională găsim și în răspunsurile date de personalul din cadrul secretariatelor învățământului universitar. Angajații sunt nemulțumiți, în primul rând, de remunerarea salarială și de organizarea activității sale.

La fel ca și profesorii, ei solicită un set de reguli clare, un salariu mai atractiv, doresc să fie respectați și apreciați pentru munca prestată, cer îmbunătățirea condițiilor de muncă (exemple de răspunsuri: „este prea mult zgomot”, „biroul este mic”, „sunt prea multe persoane într-un spațiu redus ca mărime”).

Astfel, se poate afirma că procesul motivării este crucial pentru orice organizație, inclusiv și pentru universități. De aceea, este esențial ca conducerea acestor instituții nu numai să-și determine angajații să muncească, ci să-i ajute să lucreze eficient.

În urma cercetării se conturează ideea că în responsabilitatea oricărei conduceri intră datoria de a accesa cu grijă procesele motivaționale ale angajaților. Activarea corectă a acestor mecanisme va dezvolta relații bazate pe respect și cooperare.

Totodată, se recomandă că motivarea să se facă prin intermediul persoanelor din cadrul conducerii, care să fie alături de angajații săi și să demonstreze exemple de sârguință și generozitate profesională, să fie modele de cultivare și promovare a valorilor personale și profesionale.

Astfel, se poate *concluziona* că pentru motivarea angajaților este extrem de important ca persoanele din cadrul conducerii să prezinte modele nu numai în domeniul profesional, dar și modele de conduită morală și spirituală.

Referințe bibliografice:

1. Armstrong M. Managementul resurselor umane. Manual de practică. București: Codecs, 2003. 872 p.
2. Băcanu B. Organizația publică. Teorie și management. București: Polirom, 2008. 120 p.
3. Cole G. Managementul personalului. București: Codecs, 2000. 259 p.
4. Craiovan M. Psihologia muncii și a resurselor umane. București: Renaissance, 2008.
5. Currie D. Introducere în managementul resurselor umane. București: Codecs, 2009. 198 p.
6. Dicționarul explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1996. 656 p.
7. Manolescu V., Lefter V., Deaconu A. Managementul resurselor umane. București: Economică, 2007.
8. Mathis R., Nica P., Rusu C. Managementul resurselor umane. București: Economică, 1997. 408 p.
9. McBride J., Clark N. Steps to Better Management. London: BBC Books, 1999. 105 p.
10. Prodan A. Performanțele individuale și satisfacția personalului în Mathis R.L., Nica P.C. și Rusu C. Managementul resurselor umane. București: Economică, 1997. Capitolul 3, p. 34-35.
11. Vagu P., Stegăroiu I. Motivarea în muncă. De la teorie la practică. Târgoviște: Biblioteca, 2007. 598 p.
12. Disponibil: http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/03/Managementul_resurselor_umane.pdf (vizitat 18.04.2017).

JOCUL – PREMISĂ A DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Veronica CLICHICI, doctor în științe pedagogice
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova
Cristina STRAISTARI-LUNGU, doctorandă
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract: This article reflects the idea of learning through play child in kindergarten. The game is critical to the development of capacities and attitudes of learning in early education. For preschool children are elucidated features learning through play, described by a number of requirements needed to ensure optimal conditions for development.

Activitatea din grădiniță are un caracter organizat, sistemic, subordonată fiind obiectivelor formării personalității. Prin acest aspect, ea este diferită de cea din familie, dar totodată se deosebește și cea de școală, fiind mult mai flexibilă, mai adecvată celor mici.

Jocul domină ca formă de activitate și metodă de educare, dar este completat de alte activități ce se apropie oarecum de învățarea școlară și de activități la alegere și opționale [9, p. 80-81].

Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii (D) de dezvoltare a personalității copilului, care sunt prezentate în Figura 1. În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe ale copiilor.

Conform *Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*, „toate domeniile de dezvoltare sunt interconținuate” [8, p. 8].

De exemplu: dezvoltarea unui domeniu fie *Domeniul Capacități și atitudini de învățare* favorizează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării.

După Gagné și Briggs, *capacitățile* sunt [Apud 9, p. 56]:

- deprinderea intelectuală;
- strategia cognitivă;
- informația verbală;
- deprinderea motrică;
- atitudinea.

Iar, *atitudinile și formele de conduită* se constituie în cea mai mare parte prin *învățare* la vârsta preșcolară [9, p. 66].

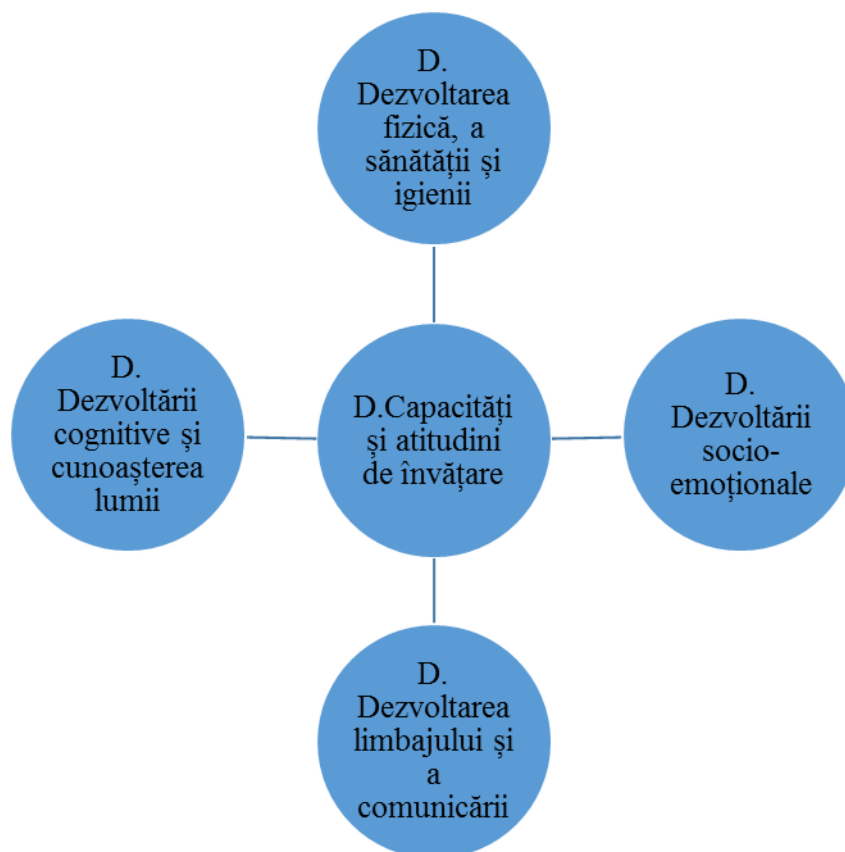


Figura 1. Rolul și interdependența domeniilor de dezvoltare integrală a copilului

În acest context, identificăm principiile specifice *domeniului capacități și atitudini de învățare în educația timpurie* pentru organizarea și desfășurarea activităților formativ-educative cu copiii [8]:

- **principiul curiozității și interesului pentru lucruri noi** reprezintă stimularea dorinței copilului de a investiga, cerceta, studia obiecte, lucruri, fenomene noi; interesul lui de a afla și căuta informații noi, să învețe prin intermediul tuturor simțurilor, să pună întrebări, să examineze structura obiectelor (părțile de bază, să determine formele lor, să determine dimensiunile părților componente);

- **principiul inițiativei** reprezintă motivația intrinsecă a copilului de a realiza anumite sarcini, activități, de a se implica în diverse contexte de învățare, de a comunica, de a coopera cu alți copii și a îndeplini exerciții și sarcini atât cu adulții, cât și cu semenii;

- **principiul persistenței în activități** marchează capacitatea copilului de a înțelege sarcina de învățare în diverse contexte, să proiecteze etapele de realizare a unor activități, lucrări, să selecteze materialele pentru îndeplinirea sarcinii înaintate, să-și aleagă partenerul cu care vrea să coopereze la îndeplinirea sarcinii, să-și aleagă persoana de la care ar cere ajutor, sfat, să demonstreze tenacitate și rezistență în îndeplinirea sarcinilor propuse; asumarea responsabilității pentru sarcina propusă, să controleze realizarea sarcinii înaintate, să găsească greșelile comise și să le înlăture;

- **principiul stimulării creativității** vizează capacitatea copilului de aplica în practică, exterioriza cunoștințele achiziționate anterior, în contexte noi de învățare, de a exprima ideile, opiniile, emoțiile în forme noi, să-și exprime ideile prin diverse forme și mijloace, să colaboreze cu alții.

La vârsta preșcolară a copilului se constituie cele mai necesare forme fundamentale ale activității umane - *munca, învățarea și jocul* - ce sunt prezente nemijlocit și în dezvoltarea copilului, deși ponderea și importanța lor sunt diferite decât la adult. Pentru copil aproape orice activitate este joc: „Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții.

Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze, tocmai prin joc el ghicește și anticipează conduitele superioare”, afirmă E. Clapared [1].

Activitatea *jocului* la copii stimulează dezvoltarea, efortul de perfecționare, favorizează apariția și dezvoltarea posibilităților de învățare sistematică și a celor de muncă. În educația timpurie, jocul este practica dezvoltării copilului, consideră D.B. Elkonin [3]. Importanța acestei resurse educative, jocul în viața copilului, poate fi folosit de către adult /educator în realizarea demersului metodologic al organizării procesului educativ din instituțiile preșcolare /centrele de educație timpurie.

„Jocul se intercorelează cu învățarea și cu creația”, menționează E.Voiculescu [9, p. 83]. De aceea, stimularea potențialului creativ al preșcolarului presupune utilizarea unor strategii didactice ce respectă principiile învățării de tip creativ, adoptarea unui stil educațional permisiv și organizarea unui program de antrenament creativ.

Antrenarea preșcolarului în învățarea creativă necesită soluționarea unor probleme de tip divergent, angajarea în experiențe creative, în prelucrarea, (re)organizarea, reformularea datelor, asigurarea dinamismului intelectual și afectiv, eliminarea tendințelor spre inerție și platitudine, instrumentarea cu strategii de acțiune economică, diversificarea planurilor de exprimare creativă, respectarea individualității fiecărui copil, adaptarea constructivă la natura copilului [7, p. 51].

În viziunea lui I. Nicola, tendințele principalelor tipuri de învățare, schimbările petrecute în momentul de față sunt determinate de *învățarea prin imitare, învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea senzorială, învățarea prin receptare, învățarea logică, învățarea formativ – creativă, învățarea mecanică, învățarea creatoare, învățarea prin descoperire* ceea ce presupune descoperirea unei soluții originale pentru rezolvarea situațiilor problematice [4, p. 575].

Valorificarea experienței de viață a copilului, predominanța jocului ca tip de activitate și îmbinarea activităților comune cu cele alese sunt *premisele unei învățări eficiente la vârsta preșcolară*. Totodată, aici dezvoltăm ideia *învățarea prin joc a copilului în grădiniță*, prezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1. Învățarea prin joc în grădiniță – elemente orientative

Jocul – premisă a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare în educația timpurie			
Formele jocului	Standardele domeniului <i>Capacități și atitudini de învățare</i>	Premise ale stimulării interesului pentru învățare	Abilitățile de viață ale personalității copilului
<ul style="list-style-type: none"> • Jocurile spontane; • Jocul-exercițiu /funcțional; • Jocul simbolic /de creație; • Jocul cu reguli; • Jocul de construcție; • Jocul didactic. 	<p>Copilul ar trebui să fie capabil:</p> <p><i>S.1: ... să manifeste curiozitate și interes, să experimenteze și să învețe lucruri noi.</i></p> <p><i>S.2: ... să aibă inițiativă în interacțiuni și activități.</i></p> <p><i>S.3: ... să continue realizarea sarcinii, chiar dacă întâmpină dificultăți.</i></p> <p><i>S.4: ... să manifeste creativitate în activitățile zilnice.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ deschiderea copilului pentru cunoașterea nemijlocită (concret intuitivă) a realității cu care poate intra în contact direct, pe calea simțurilor și a acțiunii, a jocului și a manipulării de obiecte; ➤ lărgirea cunoașterii prin antrenarea capacităților de reflectare la nivelul percepțiilor și reprezentărilor (dezvoltarea spiritului de observație, a fineții analizatorilor); ➤ declanșarea curiozității epistemice, accentul pe activități la alegere, care-i trezesc interesul; ➤ formarea deprinderilor de muncă intelectuală accesibile vârstei. 	<p>A învața să înveți;</p> <p>Luarea de decizii;</p> <p>Rezolvarea de probleme;</p> <p>Gândire critică;</p> <p>Planificarea /organizarea, etc.</p>

Cercetările efectuate în domeniul educației timpurii elucidează necesitatea caracteristicilor comune ale copiilor preșcolari, în ceea ce privește *procesul de învățare prin joc*. Pentru fiecare caracteristică a învățării la aceste vârste corespund o serie de cerințe ce trebuie îndeplinite pentru asigurarea condițiilor unei dezvoltări optimale [5]. J. Piaget evidențiază principalele caracteristici și cerințe ale învățării prin joc specifice copilului de vârstă preșcolară [6]:



- *copilul are propria sa manieră de a percepe lumea*, această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea copilului și cu alte moduri și maniere de percepție, cum sunt cele ale adultului și ale egalilor lui;

- *copilul are nevoia permanentă de a comunica și verbaliza în activitățile și gândurile sale*, de aici se manifestă și cerința ca fiecare copil să fie sprijinit să verbalizeze și astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acționeze, să se miște, să deseneze, să construiască și să se exprime grafic;

- *copilul are propria sa manieră de a percepe lumea*, această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea copilului și cu alte moduri și maniere de percepție, cum sunt cele ale adultului și ale semenilor lui;

- *copilul are nevoia permanentă de a comunica și verbaliza în activitățile și gândurile sale*, de aici se manifestă și cerința ca fiecare copil să fie sprijinit să verbalizeze și astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acționeze, să se miște, să deseneze, să construiască și să se exprime grafic;

- *copilul este curios și are nevoie să manipuleze obiectele din jurul său imediat*, de aceea este nevoie să i se antreneze toate simțurile pentru a explora obiectele, situațiile și relațiile apropiate;

- *preșcolarul percepe lucrurile fie global, fie parțial și nu este încă în stare să surprindă toate relațiile dintre ele*, această caracteristică cere ca învățarea să se axeze pe stabilirea legăturilor dintre lucruri, și să i se ofere copilului experiențe de tip integrat;

- *copilul acționează adesea fără a gândi la consecințele faptelor sale*, cerința față de programele educative va fi să i se ofere posibilitatea copilului să gândească asupra urmărilor acțiunilor sale și să fie sprijinit în a lua decizii;

- *preșcolarul are nevoie să persevereze în acțiunile sale, până la obținerea unor rezultate satisfăcătoare*, în procesul învățării este nevoie de comunicare cu ceilalți. Rolul adultului este de a-i se pune întrebări, dar și de-al lăsa să gândească singur răspunsurile și să învețe să răspundă. Copilul are nevoie să-și exprime ideile prin cât mai multe și variate moduri;

- *copilul preșcolar caută maniere anumite de reper pentru a înțelege realitatea*, de aceea el are nevoie să compare, să clasifice, să ordoneze obiectele și situațiile, să clarifice;

- *orice copil are nevoie de siguranță și încredere în sine*, să se simtă bine în „pielea sa”. Iată de ce este nevoie ca el să se cunoască pe sine și să fie valorizat. Mediul securizat și pozitiv, tolerant și valorizator furnizează copilului ocaziile de a alege și de a-și asuma cu curaj, încă de la vârstele mici, riscurile deciziilor sale;

- *copilul are nevoie cu precădere de reușită*, aceasta cere ca dezvoltarea lui să fie asigurată într-un sistem de activități potrivite nivelului său de dezvoltare și care să-l stimuleze prin rezultatele lor.

Astfel, prin cunoașterea psihologiei copilului și a personalității fiecărui copil în parte, prin crearea mediului de învățare în educația timpurie, educatorul/adultul poate să-i organizeze experiența de învățare în așa manieră încât să-i faciliteze accesul în cunoaștere și să-i amplifice capacitățile de asimilare de noi cunoștințe, de formare a unor deprinderi de muncă intelectuală esențiale în adaptarea la activitatea școlară [9, p. 64].

Abordarea științifică a personalității copilului în organizarea / realizarea procesului de învățare și dezvoltare în cadrul educației timpurii, necesită familiarizarea acestui fenomen educațional sub toate aspectele: fizică (biologică), cognitivă (intelectuală), comportamental (psihosocial).

Totodată, concluzionăm prin ideia că *un cadru didactic, care are la dispoziție un complex de documente curriculare explicite și este pregătit să înfăptuiască transpunerea lui didactică, va fi apt și va dori să valorifice orice posibilitate de dezvoltare a copiilor*.

În contextul celor relatate, propunem unele *sugestii pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* cu referire la realizarea următoarelor obiective conform Curriculumului [2] și Standarde [8]: să asigure un mediu de învățare dezvoltativ; să creeze situații de învățare prin punerea la dispoziția copilului a diverselor materiale și ustensile; să acorde timp suficient pentru ca fiecare copil să reușească să îndeplinească sarcina înaintată; să ofere fiecărui copil posibilitatea de a se exprima, de a se da cu părerea, de a ține cont și de părerile celorlalți; să eficientizeze șansa fiecărui copil de a experimenta, cerceta, investiga obiecte și lucruri noi; să stimuleze *curiozitatea* copilului prin crearea de situații noi de descoperire a unor obiecte, legități; să favorizeze situații de manifestare a *inițiativei* în cadrul diverselor activități de învățare; să extindă *interesul* personal; să stăpânească capacitatea de *persistență* în realizarea tuturor sarcinilor de învățare și a lucrărilor copiilor; să asigure deschidere pentru manifestarea *creativității* copiilor.

În concluzie, activitățile din instituțiile de educație timpurie sunt un antrenament al capacității de învățare, în măsura în care sunt adaptate particularităților și capacităților de învățare specifice vârstei. Orice activitate din grădiniță va fi mai ușor acceptată și realizată de copii dacă educatorul / adultul le va spune copiilor la început „Ce-ar fi să ne jucăm de-a ...”, decât dacă ar spune „Astăzi vom învăța despre”.

Referințe bibliografice:

1. Clapared E. Psihologia copilului și psihologia experimentală. București: E.D.P., 1991.
2. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier, 2008. 97 p.
3. Elkonin D. Psihologia jocului. București: E.D.P., 1999.
4. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 576 p.
5. Păiși-Lăzărescu M. Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic. Pitești: Paralela 45, 2005.
6. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: Didactică și Pedagogică, 1972. 161 p.
7. Rafailă E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. București: Aramis, 2002. 112 p.
8. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., „Tipografia-Sirius” SRL, 2013. 580 p.
9. Voiculescu E. Pedagogie preșcolară. București: Aramis, 2003. 142 p.

CONFLICTE ADAPTATE

Violeta-Mariana GRIGORICĂ, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială Nr. 1, Biliesți, Vrancea, România

Abstract: A change which is more or less all of a sudden for a system which seems to be balanced, the institution of a school through the replacement of its manager or through his actions along the years can determine the birth of a tension among the members of this organization (institution). This defensive behavior shown by the members or partners of a school institution is called resistance to change. It must be specified that change takes place faster in the field of achievements and harder in the field of attitudes, harder in a behavior change group than that of an individual one.

Managerul școlar are o mare responsabilitate în crearea unui climat pozitiv, prin agreearea și adoptarea unui anumit stil managerial, imprimând o anumită notă relațiilor existente la nivelul școlii.

Încercând să identifice instrumente riguroase de „măsurare” a climatului școlii, Holpin și Croft au elaborat chestionarul de descriere a climatului organizațional care caracterizează pe de o parte comportamentul cadrelor didactice, iar pe de altă parte pe cel al directorului. Astfel, la cei dintâi se poate observa frustrarea, deoarece profesorii îndeplinesc sarcini birocratice, inutile uneori, dar și intimitatea sau neangajarea, având tendința către superficialitate în realizarea activităților. Pe când comportamentul managerului vizează orientarea către control și supraveghere strictă, distanțarea ca urmare a autorității conferite de funcție, și considerația și încrederea, dorind să fie un model pentru ceilalți. Prin raportare la ponderea pe care o au aceste trăsături distinctive în dinamica relațiilor de la nivelul școlii, se pot distinge patru tipuri majore de climat școlar, și anume, deschis, angajat, neangajat și închis.

Climatul poate fi la nivelul unei organizații atât cauză, în condițiile în care factorul uman este considerat ca principal generator de idei și eforturi pentru îndeplinirea misiunii, cât și efect al dezvoltării acesteia, acționându-se prospectiv în ideea articulării nevoilor organizației cu cele ale indivizilor. Este cert, totuși, că reputația unei organizații este recunoscută ca o resursă evaluabilă și valoroasă a unei organizații și de aceea crizele care pot interveni în desfășurarea activității amenință să dăuneze reputației acesteia.

În strânsă legătură cu descentralizarea, introducerea sistemelor de management și de asigurare a calității modifică atitudinea societății față de școală, deși aceasta nu se poate realiza fără îndeplinirea condițiilor minime necesare oricărei schimbări organizaționale. Unde nu există comunicare, motivare, participare și formare nu pot evolua nici indivizii, nici grupurile, nici organizațiile și nici comunitățile, cu atât mai mult în mediul școlar care nu este doar un instrument de informare, ci de formare a unei culturi și a unei personalități.



Transformarea mai mult sau mai puțin bruscă a unui sistem aparent echilibrat ca școala prin schimbarea managerului sau prin deciziile luate de acesta de-a lungul activității sale, determină instalarea unei stări de tensiune psihică la nivelul fiecărui membru al organizației. Acest comportament defensiv, manifestat de către unii membri sau parteneri ai organizației școlare, poartă numele de rezistența la schimbare. Trebuie specificat că schimbarea se realizează mai rapid în domeniul cunoașterii și mai greu în cel al atitudinilor, mai greu în schimbarea comportamentului de grup decât în cel individual.

Chiar și atunci când își declară dorința de schimbare, unele persoane, fie ele și cadre didactice, nu renunță la stereotipii și obiceiuri, vrând să schimbe contextul, dar nu și propriul comportament. La aceștia se manifestă dorința de coerență și claritate ca rezultat al temerii de experiențe noi.

Și totuși schimbarea este o stare permanentă în viața unei școlii și presupune o succesiune sistematică de procese, fiind însoțită de un feed-back continuu. De aceea unul dintre cele mai importante aspecte este înțelegerea de către personalul organizației școlare, manageri și subordonați, a nevoii de schimbare. Implementarea managementului schimbărilor implică următoarele etape:

- definirea factorilor care generează schimbarea;
- recunoașterea nevoii de schimbare;
- diagnosticarea problemelor care implică schimbarea;
- identificarea metodelor prin care să se efectueze schimbarea;
- stabilirea modalităților de implementare a schimbării.

Transformarea organizațională a unei instituții de învățământ implică trei niveluri ale schimbării, și anume: cea a atitudinii și comportamentelor salariaților; a sistemului managerial în ansamblul său; a sistemele de valori, politicile educaționale, misiunea școlii.

Trebuie precizat că cea din urmă constituie baza primelor două, vizând reînnoirea organizației în ansamblul ei. Acesta fapt are în vedere concomitent armonizările, adaptările și reorientările organizaționale, iar operaționalizarea transformării este condiționată de existența unor precondiții, dintre care amintim:

- un management dedicat schimbărilor;
- sprijinirea realizării schimbărilor de către persoanele cheie ale organizației;
- cei care propun schimbările trebuie să fie conștienți vor întâmpina și opoziția la schimbări;
- asigurarea accesului la informațiile implicate în toate fazele schimbării organizaționale.

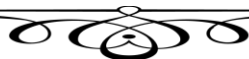
Astfel, o situație de criză se dezvoltă parcurgând o succesiune de faze, precum antecriza, criza și posteriza și presupune luarea unei decizii, o deliberare, o hotărâre într-o situație critică.

Atunci când criza a apărut deja, P. Lagadec (1993) propune ca imediat după detectarea ei să se acționeze după urmează:

- să se cunoască existența problemei;
- să se avertizeze și mai ales să se mobilizeze personalul;
- să se activeze măsurile de protecție;
- să se adune informațiile disponibile;
- să se realizeze o echipă care să separe managementul crizelor de celelalte activități;
- să se preia controlul în domeniul comunicării;
- să se înceapă procesul de gândire a unui plan de acțiune.

În această etapă importantă este luarea de poziție, pentru ca apoi managerul să poată lua anumite decizii. Acestea din urmă presupun mai întâi denumirea și mai ales delimitarea crizei, ca apoi să se definească o strategie de răspuns și implementare. Dacă un răspuns este dat excesiv se poate crea o criză secundară, complicându-se situația când vine vorba de credibilitatea organizației. Învățarea prin care, după încheierea crizei, se impune evaluarea lucrurilor care au mers bine și a celor care au produs probleme pe durata crizei pentru a se reface strategiile de management al crizei și a se evita repetarea erorilor.

Astfel, cuvântul cheie al unei crize este inevitabilitatea și de aceea mult mai importantă ca aflarea condițiilor prin care organizația școlară se poate sustrage unei astfel de situații, este găsirea soluțiilor pentru a ieși din ea, pentru a o transforma într-un context favorabil pentru instituție. Deci conflictul reprezintă o situație între părțile care în condiții obișnuite trebuie să relaționeze între ele, dar care într-o anumită conjunctură ajung în opoziție sau interacțiune antagonistă. În astfel de cazuri, părțile consideră că nu mai au un scop comun de acțiune. Întrebarea care se impune este dacă starea conflictuală întrepărțile ce trebuie să coopereze pentru realizarea obiectivului reprezintă o situație favorabilă sau nefavorabilă? La



aceasta nu se poate răspunde prompt, întrucât uneori conflictul este necesar, iar alteori nu. Cert este că el reprezintă o parte componentă a vieții de organizație. Problema este nu de a evita conflictul în general, ci de a realiza un astfel de management care să evite acel conflict care erodează productivitatea și unitatea echipei. Acest tip de conflict distructiv apare când managerul sau/și angajații refuză să cunoască realitatea și adoptă soluții inadecvate pentru situațiile conflictuale.

Din păcate, mulți manageri apreciază la nivel teoretic avantajele pe care le poate genera conflictul, dar în practică majoritatea dintre aceștia tind să ocolească conflictul din organizațiile din care fac parte. Una din sarcinile importante ale managerului este să desprindă cunoștințele necesare pentru a putea gestiona conflictul și pentru a-l menține la nivele optime, care să asigure eficiența instituției pe care o conduce.

Referințe bibliografice:

1. Abric J. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Barbu I. Climatul educațional și managementul școlii. București: E.D.P., R.A., 2009. 200 p.
3. Bell A. Gestionarea conflictelor în organizații. Tehnici de neutralizare a agresivității verbale. Iași: Polirom, 2007. 212 p.

DIN SIMBOLISTICA RAȚIUNII ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII (STUDIU ÎN BAZA PRODUSELOR DE MENTAL)

Elena LACUSTA, conferențiar universitar, doctor în filologie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Résumé: Dans la paradigme du symbolisme somatique (révélée d'une anatomie naïve du mental), la raison est symbolisée, dans les créations populaires linguales, par l'organe tête. Le symbole de connaissance, la tête assure l'existence logique de l'homme (au contraire du coeur, qui assure une existence émotionnelle). Cet article propose de révéler une image d'organe tête, ayant comme base les unités phraséologiques roumaines. On démontre que l'image de la tête dans la trésorerie phraseologique du roumain est plus large que celle du tableau scientifique. La tête peut avoir des fonctions anatomiques, mais aussi des caractéristiques qui peuvent dépasser son propre champs sémantique.

Capul este considerat, anatomic, unul dintre organele cele mai importante din sistemul corpului omenesc, întrucât acesta încorporează creierul, organ intern ce coordonează cu toate funcțiile vitale din organism (cf. *Dicționarul enciclopedic român*, 1962; BES, Moskova, 1986). Dacă în anatomie *capul* și *creierul* sunt două noțiuni absolut diferite (*capul* însemnând 'partea din față, sau de sus a corpului și legată de trunchi', iar *creierul* – 'partea de bază a sistemului nervos' [BES]), în mentalul popular acestea sunt foarte rar diferențiate – a *spăla creierii*. De cele mai multe ori capul preia metonimic funcțiile și trăsăturile creierului ca recipient ce-l conține: *a lucra cu capul* = *работать головой / мозгами*; și *a bătut un cui în cap* ≈ *судеть гвоздём в голове / мозге* (literal, *a sta ca un cui [bătut] în cap / creier*).

Importanța axiomatică pe care o atribuie omul în general acestei părți a corpului este evidentă. Dovezile lingvistice sunt ilustrative: o pletoră semantică foarte stufoasă a noțiunii *cap*, numeroase derivate, un număr mare de unități frazeologice construite cu ajutorul acestui somatism. În mentalul popular acest element corporal este conceput ca intermediar între om și lumea exterioară.

Or, în interiorul lui este localizată rațiunea, judecata, mintea prin care este gândită și apreciată lumea exterioară. La fel, patru simțuri (auz, văz, miros și gust) din cinci, cu care este percepută lumea, sunt, topografic, situate în zona capului. Din această cauză valorile semantice ale termenului *cap* din structurile frazeologice depășesc, după cum vom vedea mai jos, semnificațiile din dicționare.

Toate aceste precizări în legătură cu imaginea capului ca realitate somatică și mitologică interesează domeniul nostru în măsura în care pot explica sau motiva un anume sens valorificat de contextele frazeologice. Construirea sensului de 'sacrificiu pentru cineva sau ceva' cu ajutorul imaginii pierderii fizice a capului poate fi considerată, ipotetic, o evocare a ritualului sacrificiului de animale sau chiar de oameni: *a-și da capul pentru cineva*; *a-și pune capul*; *a-și pune capul pentru cineva* etc., și în rusă *ручаться головой* (literal, *a garanta cu capul [pentru ceva sau cineva]*).



În mentalitatea umană, și nu doar română, capul este văzut ca organ ce posedă trăsăturile și funcțiile creierului pe care fizic îl conține. Astfel simbolizând rațiunea (amintim, în acest context, dimensiunea afectivă a omului – dragostea, furia – simbolizată de inimă și sânge). Deosebirea între aceste două realități este făcută doar în sensul relaționării recipient-conținut *Capul până nu se sparge, / creierii nu se văd*; uneori funcționând ca sinonime *a avea fum în cap* (sau *creier*); *a avea mătrăgună în creier* (sau *cap*).

În mentalul popular capul și creierul funcționează independent de inimă, nu au nevoie de alimentație cu sânge [10, p. 314]. Enunțul *a i se urca sângele la* (sau *în*) *cap* este utilizat cu sensul literal doar în medicină. Ca structură fixă, se descrie o stare a omului, ce determină o gândire emoțională și nu rațională, stare ce trebuie depășită. Din aceeași paradigmă fac parte și expresiile ce plasează cuvântul *cap* în ocurență cu diverse lexeme cu nuanțe termice: *a avea căldură la cap*.

Sinonimul popular al *creierului*, dar și *judecății, rațiunii*, este *mintea*: *a-și băga mințile în cap*. În aceste imagini *mintea*, ca și conținut al capului, poate fi:

- prezentă: *a-i veni mintea* (sau *mințile*) *la cap* 'a se deștepta, a se lămuri'; *a avea glagore în cap*, unde *glagore* = (pop.) *mintea*, *pricepere*, din sl. **glagolŭ** „numele literei chirilice **g**” (DEX), sau ar putea fi pus în legătură și cu sensul din limba de origine 'a vorbi,' de unde derivă și sensul de 'idei (ce sunt comunicate, de obicei, verbal)'

- este puțină: *cap mare, minte puțină* [11]; *nu-l ajunge capul și mintea să facă ceva*.

- lipsește: *bine zice moș Arvinte: vai de cap unde nu-i minte*;

Pentru imaginea absenței minții/rațiunii vorbitorii de limbă română au creat imagini, în care capul este văzut ca fiind gol - *a fi cap sec*.

Metafora vasului, deșert sau nefuncțional, este una exploatată foarte des pentru a sugera aceeași idee: *capul cel tâmpit hodorogeste ca un butoi dogit* [Ibidem];

În ce privește imaginea de vas, recipient al capului, putem remarca faptul că în limba română este vorba nu doar de o metaforă reușită, ci de niște legături etimologice între aceste cuvinte. Unele limbi romanice își derivă sensul de 'cap' din latinescul *testa* = 'vas', 'oală' (it. *testa*, fr *tête*). Cuvântul românesc *țeastă* pentru 'craniu' este derivatul direct al lui *testa* latin, care cunoștea și acest sens [8, p. 65]. Și rusescul *голова* este pus de etimologii ruși [2] în legătură cu *galva* din limba slavă comună, ce avea sensul inițial de 'craniu'. Scriban înregistrează și în limba română cuvântul *glavă*, descendent din slava veche, care are sensul ironic de 'cap de om prost, devlă' [9].

Seria onomasiologică a conținutului 'cap' și 'craniu', întocmită de Nicolae Felecan [3, p. 24-25], conține suficienți termeni al căror gen proxim e „vas”: *borcan* = 'vas (cilindric) de sticlă, folosit pentru păstrarea conservelor, a preparatelor farmaceutice etc.'; *butoi* = 'vas de lemn făcut din doage, mai larg la mijloc decât la capete, folosit pentru păstrarea lichidelor, a murăturilor etc.'; *căldare* = 'vas mare tronconic sau cilindric, prevăzut cu o toartă la partea superioară, folosit pentru păstrarea și transportul materialelor lichide, pulverulente sau granuloase; găleată'; *cubăr* = 'vas mare făcut din doage de lemn și prevăzut cu torți, având diferite întrebuințări'; *cofă* = 'vas de formă (relativ) cilindrică, făcut din doage de brad, cu o toartă, în care se ține la țară apa de băut; doniță; p. ext. conținutul unui astfel de vas'; *cupă* = 'vas de băut mai mult larg decât adânc (cu picior); pahar cu picior, în formă de potir cu gura largă, din care se beau băuturi alcoolice'; *oală* = 'vas de lut ars, de metal, de porțelan etc., de obicei cu gura largă și cu înălțimea mai mare decât lărgimea, folosit în gospodărie pentru pregătirea, păstrarea etc. bucatelor' (DEX).

În general, limba română și limba rusă creează numeroase structuri în care capul este imaginat ca recipient al celor mai diverse conținuturi:

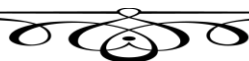
- de la substanțe materiale – clavir, greieruși, gărgăuni, fluturi – toate făcând trimitere la un conținut sonor și haotic ce distorsionează funcționarea normală a creierului și manifestarea rațiunii: *a fi cu gărgăuni în cap*; *a avea clavir la cap* [11]; *a avea greierași la cap* [Ibidem]; *a avea fum/fluturi în cap* [11].

- sau substanțe sub formă de pastă sau lichide: *a fi cu drojii în cap*;

- ori gaz - *a avea fumuri în cap*;

- până la sugerarea doar a efectelor de senzație: *a avea căldură la cap*.

Cu efect de intensificare a imaginii absenței substanței necesare în interiorul capului (*mintea*), funcționează și alte cuvinte care în limbă pot înlocui metaforic orice 'nimic': *vântul, paiele, pleava* etc.: *a bate vântul în cap*; *a avea capul plin cu paie sau pleavă*.



Capul, ca recipient al minții, funcționează adesea, metonimic, cu sensul de 'minte', 'deșteptăciune', contribuind astfel la o apreciere pozitivă fie a omului ca agent într-o anumită situație, fie a situației în general: *cu cap* '(în mod) inteligent, deștept'; *a avea cap* 'a gândi'; *a-l duce capul pe cineva* 'a se pricepe'; *cu scaun la cap* 'chibzuit, cu judecată'; *a face cu capul*; *a fi cu capul pe umeri*.

Imaginea construită pe baza absenței acestui organ asociază aprecieri negative: *fără cap*; *a nu avea cap să...* 'a nu avea posibilitatea să...'; 'a nu putea să...'; *dacă nu-i cap, nu-i noroc*; *a-și pierde capul*; *cine n-are cap, să aibă picioare* [Ibidem]; *cap ai, minte ce-ți mai trebuie* [11].

Aprecieri pozitive sau negative sunt sugerate și cu ajutorul imaginii unui cap cu trăsăturile 'duritate', 'greutate':

- *a fi bun (ușor) de cap*;
- *a avea cap ușor*;
- *a fi tare de cap*;
- *a avea cap de fier*;
- *poți să despici lemne pe capul lui*;
- *a se sparge oalele în capul cuiva*;
- *a se sparge toate străchinile în capul cuiva*.

Pe lângă imaginea de recipient, capul este, mai rar, văzut și ca un mecanism producător de minte care poate să se defecteze: (cuiva) *îi lipsește o lampă*, cu sinonimul diacronic *a-i lipsi o doagă* și *a-implipi un șurup*. Stelian Dumistrăcel (Dumistrăcel, *Expresii*, p. 128.) surprinde în aceste două expresii elemente de evoluție industrială, în care se mută accentul de pe construcția de vase din lemn pe construcția unor mecanisme mai complicate, a căror funcționare, ca și în cazul vaselor cu doage, necesită o integritate a pieselor.

Imaginea mecanismului poate fi susținută și de contextele în care se face referire, adesea metaforic, la diverse facultăți mentale ce presupun și un proces de natură rațională: memoria, gândirea, asimilarea informațiilor etc.: *întâi capul să gândească ș-apoi limba să vorbească* [11]; *a-și bate* (sau *a-și frământa*, *a-și sparge*) capul 'a se strădui'; *a-i da de cap* 'a rezolva'; *a-l duce* (sau *a-l tăia*) pe cineva capul 'a se pricepe'; *a-și bate* (sau *a-și frământa*, *a-și sparge*, *a-și sfărâma* etc.) capul.

Mentalitatea lingvistică naivă descrie aceste procese în limitele unor parametri de natură spațială, astfel capul funcționând și ca localizator al proceselor psihice și al produselor acestora: *a-i deschide* (cuiva) capul 'a face (pe cineva) să înțeleagă ceva, a lămuri (pe cineva)'; *și-a bătut un cui în cap*.

Credem că merită să remarcăm natura proceselor localizate de către vorbitor în această parte a corpului. Se pare că procesele lipsite de o direcționare (în termeni de spațiu), sau finalitate concretă sugerează absența gândirii lucide: a-i trăsni ceva în cap. Ca imagine sinonimă poate fi considerată expresia *a fi cu capul în nouri* 'a fi distrat, zăpăcit'. Și imaginea mișcării haotice însoțită uneori de sunet ce are loc în interiorul capului: *a fi cu gârgăuni în cap*; *a avea clavir la cap* [Ibidem]; *a avea greieruși la cap* [11]; *a avea fluturi în cap* [Ibidem].

Imaginea capului corelată cu rațiunea, mintea și facultățile acestora, discutată mai sus, este susținută și de reacțiile la stimulul cap din DA (prezentăm primele reacții):

CAP: minte (75); păr (62); creier (58); mare (35); deștept (36); gândire (26); inteligentă (22); corp (18); ochi (16); om (15); șef (15); rotund (14); sec (12); picioare (11); coadă (10); durere (10); față (10); frunte (10); pajură (10); pătrat (10); rațiune (8); inteligent (7); mic (7); craniu (6); conducător (5); gît (5); înțelepciune (5).

Prin urmare, într-o paradigmă a simbolismului somatic, rațiunea este simbolizată de somatismul cap. Înțelegerea imaginii capului în mentalul popular român face posibilă adecvarea procesului de cunoaștere, învățare la o realitate existentă, la o atitudine legată direct de natura umană sau a comunității din care facem parte. Ținând cont de această atitudine, pedagogia devine un domeniu al vieții umane și nu un produs artificial, rupt de aceasta.

Referințe bibliografice:

1. BES. Bol'šoj Enciklopedičeskij slovar'. Moskova: Chorint, 2006.
2. Černych P. Istorico-etimolog'ičeskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka, ediția a 4-a. Moskova: Russkij Jazyk, 2001.
3. Felecan N. Terminologia corpului uman în limba română. Cluj-Napoca: Mega, 2005.
4. Muntean G. Proverbe românești. București: Editura pentru literatură, 1967.



5. Pann A. De la lume adunate și iarăși la lume date. București: Albatros, 1976. 188 p.
6. Pann A. Povestea vorbei. Chișinău: Hyperion, 1992.
7. Popa Gh. ș. a. Dicționarul asociativ al limbii române. De la stimul la reacție, vol. 1. Iași: Junimea, 2016.
8. Reinheimer-Rîpeanu S. Lingvistica romanică, lexic-fonetică-morfologie. București: Bic All, 2001. 476 p.
9. Scriban A. Dicționarul limbii românești. Iași: Institutul de Arte Grafice „Presa Bună”, 1939.
10. Šmel'ov A. Russkij jazyk i vneazykovaja dejstvitel'nost'. Moskova: Jazyki slov'janskoj kul'tury, 2002.
11. Zanne Iu. Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia. Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, vol 1-10. București, 1895-1912.

MANIFESTAREA ELEMENTELOR DE CULTURĂ TEATRALĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Angela BEJAN, lector universitar
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: In this article the notions of culture and cultural element are given. Understood as the realization of cultural (cultural) manifestations stored in nature or human condition, in the form of cultural (cultural) virtues, the theatrical culture element already contains the premise of its methodological capitalization in the educational process. The same is the description of the experimental finding made with the pupils of the primary classes related to the manifestation of the theatrical culture elements.

Ca fenomen uman, esența culturii va fi dezvăluită de antropologie, a cărei sarcină este de a surprinde formele primare și esențiale de manifestare a naturii umane pure. Și deja însăși încercarea noastră de a înțelege cultura în general, și cea teatrală mai ales, în context antropologic, vedește recunoașterea culturii ca având un statut de dimensiune umană ce ține de condiția de specie umană, un dat uman și condiție chiar de la momentul apariției homo-sapiens-ului.

Valorificarea acestei abordări, de ontogeneză a culturii teatrale, are meritul de a constitui din start un cadru de cercetare adecvat raportului dat – educat, precum și al celui copilăria omenirii – copilăria individului, operat des în științele umaniste.

Acest lucru impune un demers etapizat în care identificarea printr-un experiment de constatare a elementelor de cultură teatrală la elev și recunoașterea acestora și ca premiză de dezvoltare ulterioară a lor, va constitui prima etapă, necesară în procesul de formare a elementelor de cultură teatrală la elevi.

Propunem în acest sens o definiție a culturii umane și derivată din aceasta, a culturii teatrale și a elementului de cultură teatrală care va surprinde tocmai această esență de înnăscut, sau dat de însăși condiția umană, ca mai apoi să încercăm o cercetare a „educatului”, sau a unei dimensiuni formative, ce se poate căpăta prin educație, formare.

Astfel, prin „cultură” înțelegem un **sistem de elemente ale realității triate de om (deci și materiale și spirituale) cu o existență în afara somaticului uman, a căror culturalitate (starea de a fi cultură) este rezultată din realizarea, de fiecare dată contextuală (în situații concrete), a unor posibilități de manifestare stocate în natura umană sub forma unor virtualități înnăscute.**

Drept suport teoretic al diverselor aspecte ale definiției ne-a servit teoriile lui Freud, Jung, Levi-Strauss, Foucault, Hiedegger, Malinowskii și Humboldt.

Toate au la bază ideea că dimensiunea culturală a omului are niște premise naturale, ce țin de condiția umană, sau de specia umană, care fie că sunt numite supra-Eu, ca tensiune între sine și subconștient (Freud), sau arhetipuri ce organizează subconștientul colectiv (Jung), fie că au forma unor structuri universale ale incoștientului, manifestat în niște mecanisme universale de generare culturală (Levi-Strauss).

Acestora li se pot alătura alte universalii de acest tip:

- ordinea, ca factor organizator a tuturor aspectelor realității, inclusiv umane și culturale (Foucault);

-
- munca, un mod de manifestare a umanului ființei umane și astfel de a genera cultură (Hiedegger);
 - jocul, ca o altă invariabilă umană ce condiționează orice manifestare umană, inclusiv culturală;
 - necesitățile biologice ca impulsuri sau stimuli de generare a culturii (Malinowskii);
 - limbajul, care îi oferă omului întreaga sa deschidere culturală (Humboldt, Coșeriu).

De altfel, pentru susținerea ipotezei demersului de față nu este necesar să specificăm care sunt formele dimensiunii culturale ce descriu condiția umană.

E suficient a ne limita la demonstrarea existenței acestora, conceptualizându-le într-un mod general în noțiunea de *sistem de potențialități de manifestare* a culturii umane aflate ca virtualități în însăși ființa umană.

Vom specifica totuși că atributul sistem este implicit acestor teorii, fiind predominant mai ales în paradigma structuralist-funcționalistă sau sistemică asupra culturii.

Din definiția de mai sus reiese că un element cultural e un rezultat al unui raport dintre o realitate oarecare și om.

Mai exact, raportată la ființa umană, realitatea (re) cunoscută va genera un întreg sistem de elemente (=cultura acestei realități) cu statut de valoare (produse materiale, norme, cunoștințe, atitudini etc.), legate strâns între ele și tocmai această interconexiune generând o anumită manifestare umană (sau comportament, în sensul antropologilor moderni).

Iar componenta sa + *valoric* trebuie înțeleasă tocmai în sensul că este recunoscută ca atare și ghidează activitatea umană în mod axiomatic, ca făcând parte dintr-o comunitate concretă și deci, ca aparținând unei culturi concrete. În acest sens trebuie înțeles postulatul că omul este produs al culturii și cultura este produs al omului.

Pornind de la această abordare a componentelor culturii vom stabili și **elementele culturii teatrale**.

Sub aspect strict teoretic, cultura teatrală reprezintă acel sistem de conținuturi ale realității care este rezultatul unui comportament (sau manifestare) uman legat de arta teatrală și în contextul artei în general.

E vorba de o serie de obiecte materiale – opera dramatică, teatrul ca instituție, ca edificiu, agenții acestui domeniu (dramaturgul, regizorul, actorul, publicul, pe de o parte și directorul teatrului, precum și întreg personalul, pe de altă parte) etc., dar și diverse norme ce reglementează activitatea umană legată de teatru, diverse cunoștințe, atitudini, abilități, aptitudini etc., adică un sistem de competențe teatrale, să zicem, - toate conturând ceea ce vom numi cultură teatrală.

Această perspectivă asupra fenomenului nu se limitează doar la conturarea unui aspect teoretic – esență, definiții, diverse teorii de la care se pornește etc.

Se pot surprinde și niște premise metodologice care pot fi aplicate asupra fenomenului cultură în educarea elevilor.

Ne propunem să abordăm în continuare valorile cantitative și calitative de manifestare a elementelor de cultură teatrală la elevii claselor primare.

La etapa de constatare s-a făcut diagnosticarea nivelului manifestării elementelor culturii teatrale la elevii din clasele primare.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat la liceul teoretic „E. Coșeriu” din satul Catranic, Fălești și Liceul „A. I. Cuza” din mun. Bălți.

Eșantionul experimental a inclus (E.e.) - 22 elevi din clasa III – B din Liceul „A.I. Cuza” și 27 elevi din clasa III „A” Liceul „E. Coșeriu”, total 49 elevi și eşantionul de control (E.c.) – 24 elevi din clasa III-A Din Liceul „A. I. Cuza” și 28 elevi din clasa IV „A” Liceul „E. Coșeriu”, total 52 elevi. Astfel eşantionul experimental constituie 101 elevi ai claselor primare.

Evaluarea competențelor de formare/dezvoltare a elementelor de cultură teatrală a elevilor s-a făcut pe un sistem de criterii, pe care l-am elaborat în baza principiilor artistico - estetice și caracteristicilor formării culturii teatrale la elevii mici, abordate în capitolele teoretice ale cercetării, în special din autorii: *T. Vianu, P. Cornea, C. Radu, N. Oparina, A. Maximovici, I. Gagim, S. Cemortan, Vl. Pâslaru etc.*

Probleme utilizate la experimentul de constatare reflectă elementele culturii teatrale.

Tabelul 1. Elementele culturii teatrale

CULTURA TEATRALĂ			
Elemente cognitive: noțiuni generale despe arta teatrală	Elemente de tehnică a vorbirii	Elemente de măiestrie teatrală	Elemente de mișcare scenică, ritmică
<i>Atitudini Cunoștințe Comportament</i>	<i>Capacități Cunoștințe Comportament</i>	<i>Cunoștințe Capacități</i>	<i>Capacități Comportament</i>
Tipuri de artă teatrală (de păpuși, operă, balet, dramatic, pantomimă etc.); Agenții teatrului(dramaturg, actor, regizor, public, etc.); Profesii teatrale; Arhitectonica teatrului: externă și de interior (clădirea, sala, scena, hol, antract, bufet, garderaba, lojăculise, cortină, avanscenă, decor, grimă etc.); Specificul artei teatrale; Dramaturgi; Opere de înscenat (povești, drame, fabule etc.); Din istoria teatrului; Alte noțiuni teatrale: afiș, reclamă etc	Dicție; Ritm; Accente (logice, fonetice); Pauze; Intonație; Melodică; Expresivitate (de lectură, de expunere); Tempou; Intensitate; Volum; Frazarea	Creare de fragmente pentru scenă (textuale); Creare de epizoade (după scenariu de-a gata:povești, povestiri, fabule etc.); Intrare în rol (crearea de personaje, chipuri, imagini etc.); Naturalețe în exprimare; Creare de personaje, elemente de decor, măchiaz etc.; Creare de elemente regizorale; Interpretare adecvată a elementelor teatrale; Gestică; Mimică; Mimarea stărilor psiho- emoționale; Monolog, dialog; Adecvarea mișcărilor (la ceilalți colegi, la situația scenică) Reacționarea spontană la un semn muzical sau verbal	Mișcare în spațiul scenic: mișcare echilibrată (ritmic, uniform, ocolire ostacolelor(alte personaje, elemente scenice etc.)); Mișcare individuală și în grup (mișcare în șir, în cerc etc.);

PROBA 1. Determinarea elementului cognitiv (Chestionar)

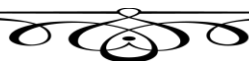
Scopul: determinarea nivelului de cunoștințe generale despre teatru, noțiuni ca: spectacol, actor, despre profesii teatrale, recuzită, aspectul afectiv față de teatru etc.

Analiza rezultatelor obținute în baza chestionarului:

Întrebarea *Îți place să mergi la teatru?* Toti au răspuns afirmativ.

La întrebarea *Ce îți place la teatru?* elevii au răspuns în mod diferit. Am selectat doar unele din răspunsuri: *imi plac actorii și sala mare; rolurile jucate de actori; îmi place programa, costumurile; imi place că este ridicol; că oamenii joacă diferite roluri; cum sar pe scenă; îmi place că se maschează; că este amuzant.*

La întrebarea *Cu cine mergi la teatru?* majoritatea 92% au raspuns că merg cu învățătoarea și cu părinții, 8 % au răspuns că merg cu prietenii ori/și cu bunicii.



La întrebarea *Ce este teatru?* răspunsurile au fost după cum urmează: 65% au răspuns că este o *cladire mare*; 28% au răspuns că este o *sală unde joacă actorii*; 7% au dat alte răspunsuri cum ar fi: *loc unde te distrezi*; *un loc unde oamenii privesc cum joacă actorii*; *loc unde actorii joacă roluri etc.*

La întrebarea *Ce este un spectacol teatral?* avem următoarele răspunsuri: *cînd actorii dansează, e o bucurie pentru mine, scenariu unei povești sau povestiri; o poveste în care actorii povestesc; cînd actorii prezintă ceva; cînd actorii prezintă teatru; este o poveste în care sînt mulți regizori, actori, spectatori; aici participă mai mulți oameni; cînd actorii joacă pe scenă; este spectatori și actori; o scenă în care oamenii fac de rîs; cînd oamenii au diferite măști* (4 copii nu a scris nimic).

La întrebarea *Cine participă la spectacole?* s-au evidențiat următoarele răspunsuri: *la spectacole participă spectatorii; actori; actori, copii, oameni; toți copiii; colegi, spectatori, învățători; actorii, regizorul, spectatorii; colegi, părinți, frați; scenaristul; care are grijă de lumini, de sală; clovni* (2 copii nu a scris nimic). La întrebarea *Cine sînt actorii?* am primit următoarele răspunsuri: *cei ce arată desene animate; persoanele care dansează; cei care fac teatru; sînt oameni buni, tineri și veseli; cei cu care copiii se joacă; persoanele care joacă rolul; sînt oameni buni și învățați; oameni ce interpretează scenariile; cei ce povestesc; ce participă la teatru; cei ce joacă rolul în scenă; sînt prieteni; care lucrează la teatru; oameni care se machiază.* La întrebarea *Cu ce se ocupă regizorul?* avem următoarele răspunsuri: *se ocupă de sală, pregătește spectacolul; pregătește teatrul; face rolurile; are grijă de tot; repetă, înscenează; aranjează totul* (9 elevi nu au răspuns la întrebare). La întrebarea *Cine repartizează rolurile între artiști?* Au răspuns numai 17 elevi. 8 din ei au scris regizorul, iar ceilalți au scris: *actorul, directorul teatrului, lucrătorii.* La întrebarea *Cine pregătește costumele pentru artiști?* Am primit următoarele răspunsuri: *costumerul – 2 elevi, croitoreasa – 24 elevi* (12 elevi nu au răspuns la întrebare).

La întrebarea *Cu ce se ocupă spectatorii la teatru?* avem următoarele răspunsuri: *stau cumiși pe scaune și privesc, bat din palme; se rîd, se veselesc; privesc cu atenție; privesc cum joacă rolul.* La întrebarea *Cum trebuie să ne comportăm la teatru?* avem următoarele răspunsuri: *să ne comportăm frumos; să nu ne ridicăm în picioare; să ascuț atent; de stins telefonul mobil.* La întrebarea *Ce rol ai dori să ai la un spectacol?* 17% au scris de spectator; 4% de regizor; 79% de actor.

Tabelul 2. Grilă de evaluare a chestionarului pentru elevii claselor primare

Caracteristica îtimilor	Nivel de performanță		
	superior	mediu	inferior
Cunoștințe despre teatru, spectacol teatral, profesii teatrale, (îtimii 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12)	Cunoaște ce este teatru, cunoaște ce este spectacol teatral, cunoaște toate profesiile teatrale (actor, regizor, costumer etc.), operează cu termeni din arta teatrală	Cunoaște ce este teatru, despre spectacolul teatral, cunoaște unele profesii teatrale, Operează cu termeni teatrali.	Cunoaște ce este teatru, nu au cunoștințe suficiente despre spectacolul teatral, despre profesiile teatrale, nu operează cu termeni specifici artei teatrale.
Atitudine față de teatru și arta teatrală (îtimii 2, 3, 15)	Cu plăcere merg la teatru, apreciază munca actorilor pe scenă, decorațiile, muzica, doresc să aibă rol de actor și regizor	Cu plăcere merg la teatru, apreciază frumusețea, anturajul creat, mai puțină atenție acordă jocului scenic, decorului, doresc să joace rolul de actor și spectator	Cu plăcere merg la teatru, apreciază frumusețea edificiului, nu vorbesc nimic despre decorații, jocul scenic, doresc să fie în calitate de spectator
Comportament (îtim 14)	Menționează că la teatru trebuie să ai un comportament corespunzător: liniștit, ascultător, să privești spectacolul și să apreciezi lucrul actorilor, mesajul transmis	Menționează că la teatru trebuie să privești la tot ce este frumos, afișe, costume, să se păstreze liniștea în timpul spectacolului	Menționează că la teatru trebuie să ai grijă de disciplină

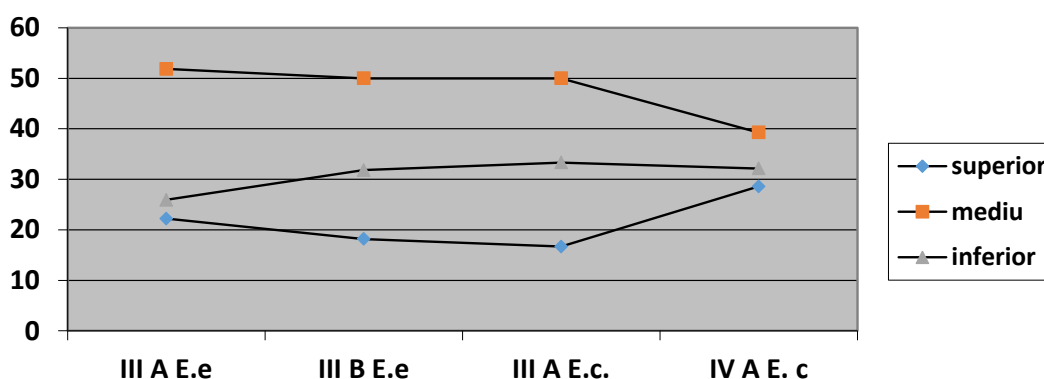


Fig. 1. Rata elevilor cu privire la nivelul de cunoștințe despre arta teatrală

În urma provării a primei probe, a chestionarului, putem spune că elevii au cunoștințe teoretice suficiente despre teatru și arta teatrală. Cunosc noțiunile: teatru, spectacol teatral, numesc unele profesii teatrale. Au atitudine pozitivă față de teatru, actori. Mai puțin elevii cunosc elementele de decor, majoritatea menționează ca la teatru cel mai important este disciplina.

Sintetizând rezultatele obținute la această probă remarcăm următoarele:

- **nivelul superior:** s-au plasat 10 elevi din E.e, 12 elevi din E.c;
- **nivelul mediu:** s-au plasat 25 de elevi din E.e, 23 elevi din E.c;
- **nivel inferior:** s-au plasat 14 elevi din E.e și 17 elevi din E.c.

Datele pot fi vizualizate în Tabelul 2 și Figura 1.

PROBA 2. Determinarea elementelor de tehnică a vorbirii

Recitarea poeziei (ce conține dialog) pe roluri. Poezia *Revedere* de *Mihai Eminescu*.

Obiective: a recita pe roluri poezia; a folosi corect intonația, dicția corespunzătoare; a folosi accentul logic, expresivitatea; a trăi aceleași emoții împreună cu personajele (eroii) din poezie; a răspunde consecvent și corect la întrebările propuse (analiza elementară).

Elevilor li s-a propus să răspundă la întrebările: *Cum se numește poezia pe care ai recitat-o? Cine este autorul? Despre cine (ce) se vorbește în această poezie? Ce crezi că a vrut să ne comunice autorul (mesajul ascuns)?*

Desfășurarea probei: Este reactualizată poezia, cu pauze, elevii completându-i conținutul, după care recită poezia pe roluri. Generalizarea datelor a condus la stabilirea următoarelor niveluri de utilizare a elementelor de vorbire scenică:

Tabelul 3. Grilă de evaluare a elementelor de tehnică a vorbirii

Criterii de apreciere	Nivel de performanță		
	Superior	Mediu	Inferior
Recitarea poeziei	A acumulat 5 puncte; cunoaște poezia; a recitat expresiv poezia folosind mimica și gestul; a folosit corect expresiile din poezie; a redat corect rolul.	A acumulat 4 puncte; poate expune unele fragmente din poezie; dar nu poate interpreta rolul; folosește corect unele expresii din poezie.	A acumulat 3 puncte; nu a manifestat interes față de activitatea de recitare; nu cunoaște poezia (această poezie este obligatorie pentru memorizare); nu folosește mijloacele nonverbale.
Răspunsuri la întrebările adresate	Cunoaște autorul, titlul poeziei, numește personajele, caracterizează starea, dispoziția lor, argumentează folosirea dicției	Cunoaște titlul poeziei, numește personajele, redă subiectul poeziei	Nu cunoaște autorul, titlul poeziei, nu recunoaște toate personajele

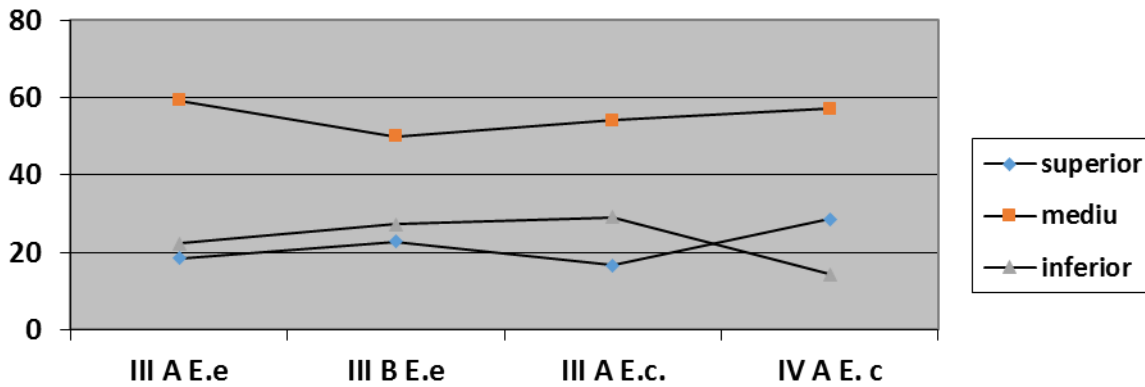
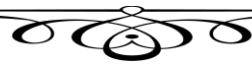


Fig. 2. Rata elevilor cu privire la nivelul de tehnică a vorbirii la elevii din clasele primare

Analizând rezultatele obținute la această probă, am observat că elevii în majoritate cunosc și recită pe roluri poezia *Revedere*. Dar puțini din ei au interpretat rolul redînd mesajul corect, nu s-a observat trăirile transmise din poezie.

O mare parte din elevi nu cunosc modalitățile non - verbale de transmitere a mesajului: respectarea pauzelor; intonației; accentul logic etc. Nu toți elevii cunosc personajele acestei poezii și nu apreciază valoare, esența, sensul și ideea poeziei.

Rezultatele s-au repartizat în modul următor: la *nivel superior* au ajuns 10 elevi din E.e, 12 elevi din E.c; la *nivel mediu* s-au plasat 27 de elevi din E.e, 29 elevi din E.c; la *nivelul inferior* s-au plasat 12 elevi din E.e și 11 elevi din E.c.

PROBA 3. Determinarea elementelor de măiestrie teatrală

Scopul:

- a folosi mimica, gesturile la redarea acțiunii, personajului;
- a trezi curiozitate, dorință de participare;

Desfășurarea probei:

Respondenții au avut de prezentat prin mimă, mișcare, sunete; de prezentat prin pantomimă mersul a diferitor animale, personaje; de prezentați prin pantomimă deplasarea unui mijloc de transport; de demonstrați în ce mod ar putea să se salute animalele;

Evaluarea se face în baza fișei de evaluare elaborate.

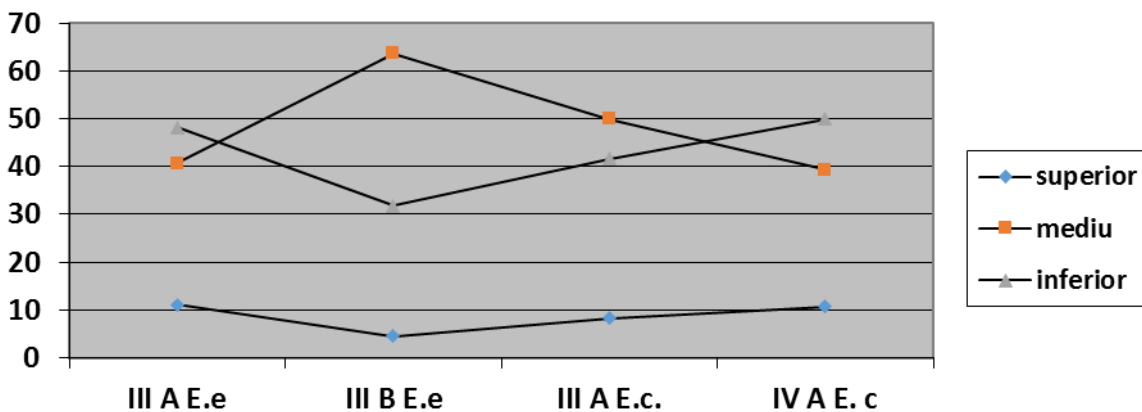


Fig. 3. Rata elevilor cu privire la nivelul de măiestrie teatrală la elevii din clasele primare

Analizînd datele obținute putem spune că nu toți elevii pot să imite/redede glasul, mișcările, acțiunile animalului, personajului, fenomenului dat.

Majoritatea elevilor imită animalul după cum își amintește că o făcea educatoarea de la grădiniță sau părinții cînd erau mici. (ca exemplu: imitarea iepurașului este reprezentat prin sărituri cu ambele picioare și cu mainele le piept, dar iepurașii merg în patru picioare).

La fel și reprezentarea sunetelor erau reprezentate prin interjecții ce nu corespundeau sunetelor emise de animale. Puțini elevi redau și încercau să redede sunetele și mișcările reale ale animalelor și personajelor.

Repartizat rezultatele am obținut-o în felul următor:

- la *nivel superior* s-a plasat 4 elevi din E.e, 5 elevi din E.c;
- la *nivel mediu* s-au plasat 25 de elevi din E.e, 23 elevi din E.c;
- la *nivel inferior* s-au plasat 20 elevi din E.e și 14 elevi din E.c.

PROBA 4. Determenarea elementelor de mișcare scenică (Improvizații teatrale)

Scopul:

- a determina mișcării în spațiul scenic improvizat;
- a determina mișcării individuale sau în grup;
- a utilizarea elemente de mimică și pantomimă.

Desfășurarea probei:

De după cadru se citește un text alcătuit în baza unei povești, povestiri sau întâmplări. Elevii se mișcă toți odată prin sală făcând acțiuni ce corespund vocii de după cadru. Textul trebuie să conțină cât mai multe acțiuni diferite, astfel dându-le posibilitate elevilor să fie cât mai creativi.

Tabelul 4. Grilă de evaluare a elementelor de mișcare scenică

Criterii de apreciere	Nivel de performanță		
	Superior	Mediu	Inferior
Mișcare în spațiul scenic	mișcare echilibrată (ritmic, uniform, ocolire de obstacole/alte personaje, elemente scenice	Mișcare echilibrată, se străduie să nu utilizeze alte elemente scenice	Mișcare neechilibrată, nu folosesc alte elemente scenice
Mișcare individuală și în grup	Mișcările individuale sunt sigure, redau exact conținutul, se organizează ușor în mișcări de grup în cerc, în șir etc.	Mișcările individuale sunt sigure, redau conținutul, se organizează cu greu în mișcări de grup	Mișcările individuale sunt haotice, de multe ori se opresc din activitate și-i urmărește pe colegi; Nu se pot organiza în mișcări de grup

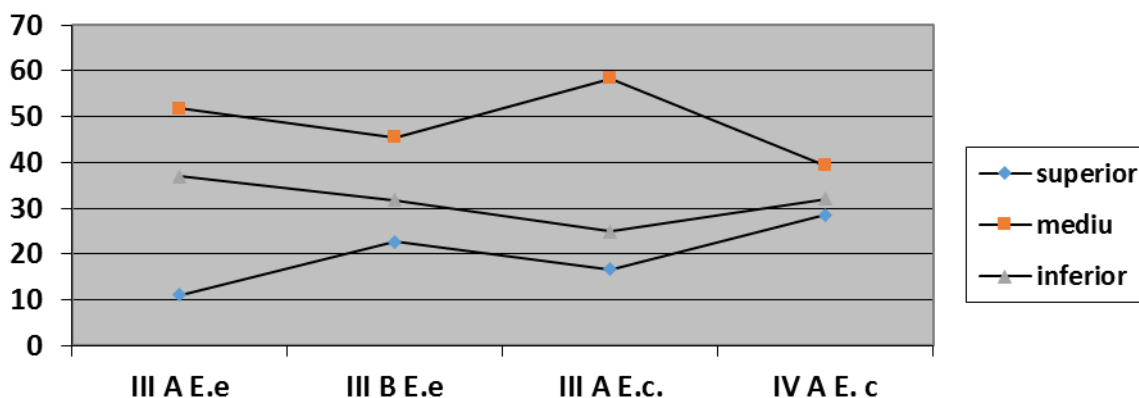


Fig. 4. Rata elevilor cu privire la mișcarea scenică la elevii din clasele primare

Analiza datelor ne permite să vorbim despre corectitudinea redării mișcărilor ce corespund mesajului dat. Nu s-a observat activism chiar de la începutul sarcinii la elevi.

Majoritatea așteptau să vadă ce vor face ceilalți, apoi să repete acțiunile colegilor. Doar câțiva elevi au început să facă mișcări conform mesajului. Ca spre sfârșitul exercițiului să fie mai siguri, mai exacti și corecți în acțiune. Mișcările în grup pentru început lipseau, apoi s-a observat încercări de a acționa în grup. Cel mai mult elevii au redat individual mesajul auzit.

Analizând rezultatele am obinut:

- la *nivel superior* s-a plasat 8 elevi din E.e, 12 elevi din E.c;
- la *nivel mediu* s-au plasat 24 de elevi din E.e, 25 elevi din E.c;
- la *nivel inferior* s-au plasat 17 elevi din E.e și 15 elevi din E.c.

Tabelul 5. Datele obținute în clasele experimentale
(clasa III - „A” E e.; clasa III – „B” E. e.; total – 49 elevi)

EȘANTION	Ee 49 elevi - 100%					
NIVEL	SUPERIOR		MEDIU		INFERIOR	
	NR	%	NR	%	NR	%
PROBA I	10	20,41	25	51,02	14	28,57
PROBA II	10	20,41	27	55,1	12	24,49
PROBA III	4	8,16	25	51,02	20	40,82
PROBA IV	8	16,33	24	48,98	17	34,69
TOTAL	32		101		63	

Analiza datelor la eșantionul experimental (E. e) am obținut următoarele valori:

Proba I: Elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală: 10 elevi la nivel superior, 25 elevi la nivel mediu și 14 elevi la nivel inferior. **Proba II:** Elemente de tehnică a vorbirii: 10 elevi la nivel superior, 27 elevi la nivel mediu și 12 elevi la nivel inferior. **Proba III:** Elemente de măiestrie teatrală: 4elevi la nivel superior, 25 elevi la nivel mediu și 20 elevi la nivel inferior. **Proba IV:** Elemente de mișcare scenică, ritmică: 8 elevi la nivel superior, 24 elevi la nivel mediu și 17 elevi la nivel inferior.

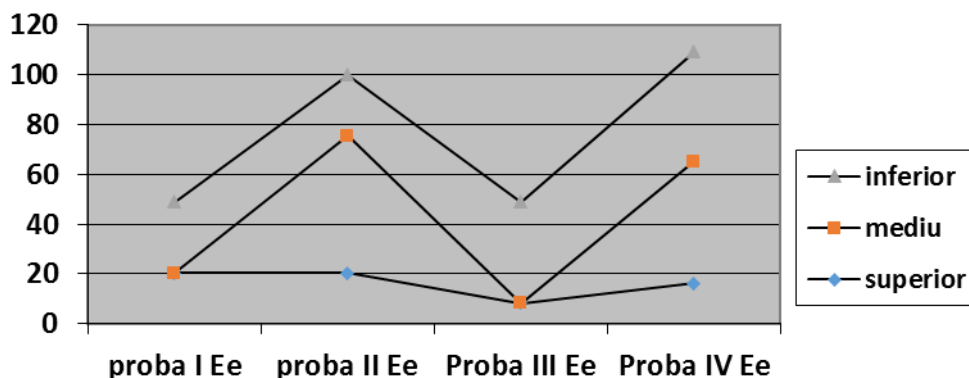


Fig. 5. Datele obținute în clasele experimentale
(clasa III – „A” E e.; clasa III – „B” E. e.; total – 49 elevi)

Tabelul 6. Datele obținute în clasele de control
(clasa III - „A” E c.; clasa IV – „A” E.c.; total – 52 elevi)

EȘANTION	E.c 52 elevi -100%					
NIVEL	SUPERIOR		MEDIU		INFERIOR	
	NR	%	NR	%	NR	%
PROBA I	12	24,49	23	46,94	17	34,69
PROBA II	12	24,49	29	59,18	11	22,45
PROBA III	5	9,62	23	44,23	24	46,15
PROBA IV	12	24,49	25	51,02	15	30,61
TOTAL	41		100		67	



Analiza datelor la eșantionul de control (E. c) am obținut următoarele valori:

Proba I: *Elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală*: 12 elevi la nivel superior, 23 elevi la nivel mediu și 17 elevi la nivel inferior.

Proba II: *Elemente de tehnică a vorbirii*: 12 elevi la nivel superior, 29 elevi la nivel mediu și 11 elevi la nivel inferior.

Proba III: *Elemente de măiestrie teatrală*: 5 elevi la nivel superior, 23 elevi la nivel mediu și 24 elevi la nivel inferior.

Proba IV: *Elemente de mișcare scenică, ritmică*: 8 elevi la nivel superior, 12 elevi, 25 la nivel mediu și 15 elevi la nivel inferior.

Datele sunt reprezentate în Figura 6.

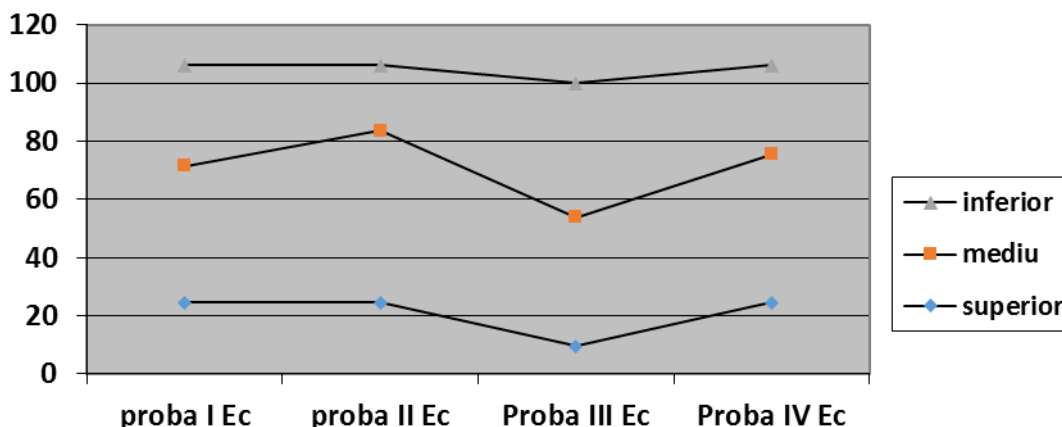


Fig. 6. Datele obținute în clasele de control
(clasa III – „A” E.c.; clasa IV – „A” E.c.; total – 52 elevi)

Pentru a demonstra că eșantionul experimental și cel de control au niveluri de pregătire apropiate au fost aplicate două criterii statistice: criteriul Q al lui Rosenbaum și criteriul U al lui Mann-Whitney.

Criteriul Q al lui Rosenbaum este un criteriu statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane după o anumită caracteristică (cantitativă). Informația despre nivelul de formare a competențelor s-a notat cu 4 - dacă este prezentă, 2 - dacă este parțială și cu 0 - lipsa competenței. Pentru fiecare elev a fost calculată o sumă a nivelelor celor 4 competențe. Această sumă a servit drept caracteristică/indicator pentru aplicarea testelor statistice. Criteriul Q poate fi aplicat la eșantioanele cu un volum mai mare sau egal cu 11. În cercetare ambele eșantioane au un volum mai mare decât 11 (eșantionul experimental - 49 elevi și eșantionul de control - 52 elevi).

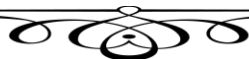
Pentru a fixa ideile, în continuare, eșantionul în care valoarea criteriului este mai mare va fi considerat eșantionul 1. Pentru testul Q au fost formulate ipotezele statistice: H0: Nivelul criteriului în eșantionul 1 nu depășește nivelul criteriului în eșantionul 2; H1: Nivelul criteriului în eșantionul 1 depășește nivelul criteriului în eșantionul 2.

Conform criteriul Q a fost calculată valoarea empirică Q_{emp} a criteriului care s-a dovedit a fi egală cu 1 (anexa nr. 1). Folosind tabelul asociat testului au fost determinate valorile critice ale criteriului cu diferite nivele de semnificație: $Q_{cr} = 8$ (pentru $p=0,05$) și $Q_{cr} = 10$ (pentru $p=0,01$) [6].

Deoarece $Q_{emp} < Q_{cr}$, atunci conform criteriul lui Rosenbaum se acceptă ipoteza H0 (atât la nivelul de semnificație $p=0,05$, cât și la nivelul $p=0,01$). Prin urmare, chiar dacă între nivelele de manifestare a elementelor culturii teatrale din fiecare eșantion există diferențe, ele sunt nesemnificative.

Criteriul U al lui Mann-Whitney este un criteriu statistic non-parametric, folosit pentru evaluarea diferențelor dintre eșantioane independente după o anumită caracteristică (cantitativă). Este mai puternic decât pentru testul U au fost formulate ipotezele statistice: H0: Nivelul criteriului în eșantionul 2 nu este mai mic decât nivelul criteriului în eșantionul 1; H1: Nivelul criteriului în eșantionul 2 este mai mic decât nivelul criteriului în eșantionul 1.

Conform criteriului U valoarea empirică calculată a fost $U_{emp} = 1282,5$ (anexa nr. 2). Folosind tabelul asociat testului, valorile critice ale criteriului sunt $U_{cr} 0,05 = 1031$ și $U_{cr} 0,01 = 931$.



Dat fiind faptul că $U_{cr} < U_{emp}$, putem concluziona că se acceptă ipoteza H_0 (atât la nivelul de semnificație $p=0,05$, cât și la nivelul $p=0,01$). Ambele criterii statistice indică diferențe nesemnificative între nivelurile manifestării elementelor culturii teatrale din ambele eșantioane.

În concluzie, meditam la faptul că organizarea activităților teatrale a elevilor necesită din partea organizatorului un șir de calități valoroase: insistență, răbdare, intuiție, spirit creativ. La pregătirea acestor activități e necesar uneori de acumulat și de analizat materiale de diferit tip: proză, versuri, cântece, materiale video. Această muncă enormă este satisfăcută de plăcerea și bucuria cu care elevii mici participă la astfel de activități.

Referințe bibliografice:

1. Antonesei L. Paideia. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996. 124 p.
2. Ciubotaru A., Mihailovi E. Teatrul și comunicarea didactică. Iași: Spiru Haret, 2002. 201 p.
3. Huizinga J. Homo ludens: o încercare de determinare a elementului ludic al culturii. București: Humanitas, 2003. 226 p.
4. Popescu O. Teatrul și bucuria comunicării. Iași: Eminescu, 1990. 169 p.
5. Максимович В. Воспитание театральной культуры школьников как педагогическая проблема. Москва: Педагогика, 2005. 144 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.
7. Чурилова Э. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. Москва: Эксмо-Пресс, 2001. 157 с.

INTERVENȚII DE ANIHILARE A COMPORTAMENTELOR DIFICILE/DERANJANTE ÎN COMUNICAREA MANAGERIALĂ

Lilia NACAI, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The article reflects the theoretical-applicative dimensions of the difficult and disturbing behaviors in the managerial communication. The suggestions, the practical interventions on the management of the difficult and disturbing behavior of the people present the great interest.

În arta competențelor psihosociale manageriale comunicarea este esențială pentru experiența înțelegerii umane. Pentru un manager competent este foarte important să sprijine și să dezvolte, relații, relația de comunicare, să gestioneze diferite tipuri de relații cu diverse persoane cu comportamente dificile precum și situații dificile.

Comportamentele dificile și deranjante sunt orice comportament care produce efecte și/sau stări emoționale negative altora. Uneori, cu persoanele care dețin aceste tipuri de comportamente este greu de relaționat. Tendința majorității oamenilor în acest caz este de a suporta suferind, a evita comunicarea / relaționarea cu ele sau de a intra în conflict deschis cu aceste persoane.

Cunoașterea acestor categorii este benefică pentru manageri în vederea îmbunătățirii relaționării / comunicării cu cei din jur, asigurării un bun management al conflictelor cotidiene (de zi cu zi), pentru o mai bună cunoaștere a propriilor reacții la diverse incidente.

Cunoașterea de către manageri a unor tehnici de abordare adecvată a persoanelor cu comportamente dificile și a situațiilor dificile va putea spori încrederea în sine, va putea îmbunătăți competența profesională, poate reduce stresul și anxietatea și poate crește entuziasmul pentru ceea ce fac. Anihilând comportamentele dificile/deranjante managerul va trăi un sentiment de satisfacție, colegii, personalul vor avea încredere, se vor bizui pe el, îl vor admira, se vor identifica cu el [1, p. 11].

În literatura de specialitate abordându-se interacțiunea între oameni sunt prezentate 2 moduri de interacțiune a persoanei cu ceilalți: nivelul asertivității și centrarea pe un anumit scop.

Persoanele au un nivel diferit de asertivitate, care poate varia de la extrem de asertiv (agresiv) până la foarte puțin asertiv (supus, docil).

Asertivitatea propriu-zisă, dezirabilă este cea de nivel mediu, care se manifestă prin implicare.



Asertivitatea este un mod de comunicare / relaționare cu respectarea drepturilor altor persoane, fără a se admite încălcarea propriilor drepturi; atitudine pozitivă și încrezătoare față de sine și față de ceilalți; urmărirea consecventă a obiectivelor. Persoanele cu grad înalt de asertivitate nu spun niciodată „Da” atunci când vor să spună „Nu”.

În funcție de centrarea pe scop, comportamentul persoanelor poate să se manifeste într-una dintre următoarele direcții:

1) Centrare pe sarcină

- Persoanele urmăresc îndeplinirea sarcinii **la timp**. Într-o situație de criză, persoanele se mobilizează astfel încât să se asigure de rezolvarea sarcinii în termenii impuși: devin mai active, mai implicate, folosesc mai multe resurse.
- Centrarea pe realizarea sarcinii în termeni **calitativi**; persoana devine mai atentă, perfecționistă, este centrată pe detalii, realizează sarcina mai încet, astfel încât să prevadă fiecare detaliu, oricât de mic.

2) Centrarea pe relație

- Persoana este centrată pe desfășurarea unor relații armonioase cu ceilalți; atunci când apare un conflict, amenințator pentru armonia relației, persoana devine mai supusă, pasivă, pune pe prim-plan persoana cealaltă, este atentă la dorințele celuilalt, pentru evitarea escaladării conflictului.
- Persoana se concentrează pe atragerea atenției și caută admirația celorlalți; își activează cât mai multe resurse astfel încât să reușească să iasă în evidență.

Efectele centrării pe scop asupra comportamentelor [5, p. 96]:

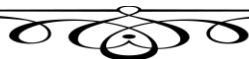
- Persoanele cu centrări diferite se pot enerva reciproc.
- Când oamenii au aceleași priorități, ei interacționează bine.
- Comportamentul devine mai *autoritar* când intenția de *rezolvarea sarcinii* întâmpină piedici, determinând oamenii să devină impulsivi și dominanți.
- Comportamentul devine mai *perfecționist* când este zădărnicită intenția de *buna îndeplinire a sarcinilor*, conducând oamenii spre comportamente de descărcare, de tip negativist și de închidere în sine.
- Comportamentul devine mai insistent în a *căuta aprobare* când intenția de *bună înțelegere* este zădărnicită, determinând oamenii să devină supusi, docile, obedienți, nehotărâți și taciturni.
- Comportamentul caută tot mai mult să *atragă atenția* atunci când intenția de a *primi aprecierea* este zădărnicită, conducând oamenii spre a deveni explozivi, demonstrativi, dominanți, cu tendința de a atrage atenția.

Pornind de la cele două moduri de interacțiune a persoanei cu ceilalți (nivelul asertivității și centrarea pe un anumit scop), atestăm în literatura de specialitate mai multe tipologii a comportamentelor dificile/deranjante.

Astfel, Roberta Cava, ca rezultat a investigațiilor științifice, prezintă o tipologie a posibilităților comportamentale dificile a colegilor, angajaților, clienților, beneficiarilor precum și motivele acestor comportamente dar și sugestii pentru anihilarea acestora în procesul monitorizării comunicării manageriale [1, p. 239]:

- vorbește prea mult;
- respinge ideile sau părerile celorlalți;
- vorbește în paralel cu alți membri ai grupului;
- nu reușește să se exprime pe înțelesul tuturor;
- caută întotdeauna să fie aprobat;
- se ceartă cu un alt participant;
- e prea tăcut, nu vrea să participe;
- vrea să atragă atenția;
- nu se implică și nu vrea să-și asume noi îndatoriri;
- este deja supraaglomerat;
- dă vina pe ceilalți pentru toate problemele;
- nu este dispus să accepte noi sarcini.

Prezintă interes reflecțiile științifice privind abordarea adecvată a persoanelor cu comportamentelor dificile în activitatea profesională, elucidate de Valentina Prișcan. Autorul prezintă



următoarea tipologie a comportamentelor dificile: excesiv de vorbăreț; conversații colaterale; încăpăținat, ostil sau negativist; nu vorbește; vorbește neclar; răspunsuri total greșite sau nerelevante; divaghează; „ciocnirea” personalităților sau cearta [2, p. 50].

Mihaela Roco, în rezultatul investigațiilor științifice, prezintă o tipologie a persoanelor enervante întâlnite mai des în viața cotidiană, considerând-o a nu fi perfectă și completă: Persifilatorul (pus pe critic, batjocoritor, denigrator); Molilul (plin de compasiune, de milă pentru el însuși, acest se ferește de tot ceea ce are cere comportament ferm și o părere proprie); Pesimistul (vede numai partea negativă a lucrurilor, evenimentelor); Zelosul (îndărătnic, încăpăținat și fără cea mai mică îndoială de sine, vrea să ne convingă de descoperirea sa, de politica sa); Lingușitorul (complimentele sale sunt dulci ca mierea, comportamentul său servile și umil); Intrigantul (un manipulator prin excelență, implicându-ne în jocurile lor de putere); Certărețul (nici un prilej nu este pentru el prea mic pentru a iniția o dezbatere de principiu); Snobul (ne lasă să ne simțim permanent că de fapt el este prea bun ca să se ocupe de noi); Atotștiutorul (ne învață, ne dojenește când nuștim, o face pe profesorul și pe enciclopedia ambulantă); Glumețul (glumește chiar și în cele mai nepotrivite ocazii); Ursuzul (ca un Vulcan amenințător, care după ce a mocnit îndelungat, erupe, această persoană „fierbe” în interiorul ei); Controlorul (toți ascultă de comanda lui, dacă nu, devine insuportabil); Zgîrcitul (zgîrcenia este un stil de viață); Criticul (nu întreabă, nu argumentează ci imediat învinovățește) [3, p. 45].

Preocupările actuale pentru studierea și practica abordării comportamentelor dificile/deranjante în comunicare sunt reflectate în cercetările autorilor Brinkman și Kirschner, elaborînd o tipologie din 10 tipuri de persoane dificile [Apud 5, p. 111]:

1. Tancul - puternic asertiv, exploziv, dominator, uneori agresiv, te atacă direct, țintit, dacă te vede ca pe un obstacol în calea sa; cu toate acestea, nu e nimic personal, el vizînd doar îndeplinirea rapidă și eficientă a sarcinii.
2. Perfidul - centrat pe sarcină (își vede amenințată intenția de îndeplinire a sarcinii) sau pe relație, dorind să atragă atenția celorlalți, să fie admirat („Perfidul prietenos”). Perfid, aluziv, atacă indirect, prin remarce răutăcioase, speculînd teama celorlalți de ridicol sau de umilință publică.
3. Grenada - centrat pe relație, devine agresiv arunci cînd îi este amenințată intenția de a obține admirația sau atenția celorlalți. Exploziv, violent chiar, are impresia că nimănui nu îi pasă de el, că nu e apreciat la adevărata valoare. Spre deosebire de Tanc, atacul său este nedirecționat, adresat tuturor celor prezenți, împrășcind în toate părțile cu reproșuri. Se folosește de orice pretext, de orice lucru cît de mic și fără nici o legătură pentru a se dezlănțui.
4. Atoateștiutorul - centrat pe sarcină, își simte amenințată intenția de a o duce la bun sfîrșit. Puternic asertiv, competent și informat, are tendința de a monopoliza și de a controla lucrurile și oamenii. Nu acceptă critica sau discuțiile în contradictoriu; dacă ceva nu merge bine, vinovat sînteți doar dvs.
5. Atoateștiutorul închipuit - centrat pe relație, dorind să atragă atenția asupra sa. Puternic asertiv, carismatic, dominator, este persoana formelor fără fond. Vorbește cu o foarte mare siguranță despre lucruri pe care nu le cunoaște sau le știe doar pe jumătate. Îi cucerește și păcălește foarte repede și ușor pe cei mai naivi, fermecați de discursul său.
6. Serviabilul - centrat pe relație, pe armonizarea cu ceilalți. Consideră că un refuz înseamnă a intra în conflict cu cei din jur. Pasiv, nonasertiv, evitant, nu poate spune „nu” nimănui, răspunzînd afirmativ la orice solicitare sau rugăminte. Pune nevoile celorlalți pe primul loc, neglijîndu-se și suprasolicîndu-se și nefinalizînd multe dintre cele promise. E plin de resentimente, considerînd că este o victimă.
7. Nehotărîtul - centrat pe menținerea unor relații armonioase cu ceilalți. Nonasertiv, evitant, nesigur pe el, se teme să ia decizii de frică să nu supere pe cineva și să intre în conflict. De regulă se eschivează, amînînd orice hotărîre pînă e prea tîrziu sau ia altcineva decizia în locul său.
8. Taciturnul - centrat fie pe îndeplinirea corectă a sarcinii, fie pe armonizarea relațiilor cu ceilalți. Cînd aceste obiective îi sînt amenințate, se retrage total, neoferind nici un fel de feedback, fie el verbal sau nonverbal. Nonasertiv, timid, pasiv, în astfel de situații devine aproape invizibil, crezînd că tăcerea este cel mai bun mod de a evita conflictele.



9. Negativistul - centrat pe îndeplinirea corectă a sarcinii. Orice obstacol îl vede ca zădărniciind întregul demers și se retrage. Vede totul în negru, fără ieșire, stopînd evoluția și demotivîndu-i pe ceilalți.
10. Jeluitorul - centrat pe sarcină, își vede amenințată dorința de a o rezolva cît mai bine posibil. Perfecționist, se retrage atunci cînd are impresia că lucrurile nu merg conform expectanțelor lui. Are impresia că nimic și nimeni nu e la nivelul standardelor sale și renunță la căutarea soluțiilor, lamentîndu-se permanent. Este copleșit de tot ce se întîmplă și caută compania celorlalți pentru a se descărca, nu pentru a i se oferi soluții.

Punctul de pornire în abordarea, în intervențiile privind anihilarea acestor comportamente dificile/deranjante, în managementul conflictului cu persoane care prezintă pattern-uri de comportamente dificile în comunicarea managerială ține de următoarele momente:


- Cunoașterea caracteristicilor psihosociale ale acestor comportamente dificile pentru a le putea identifica;
- Cunoașterea motivațiilor acestor comportamente;
- Cunoașterea și posedarea unor abilități, tehnici generale de comunicare și tehnici particulare de abordare a acestor comportamente dificile, precum și a modalităților de soluționare a conflictelor.

Ana Stoica-Constantin, Mihaela Roco, Roberta Cava, în urma studiilor științifice realizate, propun următoarele tehnici eficiente de a anihila a comportamentelor dificile/deranjante în comunicarea managerială:

1. *Ascultarea activă* – este o tehnică de conversație prin care îi comunicăm locutorului semnificația pe care o acordăm mesajului său. Ea este foarte utilă în activitatea profesională a managerilor precum și în rezolvarea problemelor cotidiene. Ascultarea activă optimizează comunicarea. Ea poate fi folosită în trei scopuri:
 - *informare* (obținerea de la interlocutor a unei imagini clare asupra problemei, necesară în rezolvarea conflictului, uneori începînd cu corectarea percepției eronate pe care locutorul o are despre conflict);
 - *suport moral, consiliere, liniștirea celuiilalt* (îi arăt interlocutorului că îi recunosc și îi înțeleg situația);
 - *răspuns la atacul verbal*, la iritarea celuiilalt (îl conving pe agresor că am luat act de problema lui și-i diminuez emoția puternic negativă).
2. *Aserțiunea – Eu* – prin aserțiunea – Eu comunicăm ceva altei persoane referitor la modul în care ne simțim în legătură cu acea situație, fără să blamăm și fără să impunem modalitatea de soluționare. O aserțiune – Eu arată, într-un mod impersonal, *care este situația* ce mă incomodează, *ce efecte are aceasta asupra mea și cum aș vrea eu să fie*.
3. *Parafrazarea* – este un mod special de a acorda atenție vorbitorului implicînd capacitatea de a re-comunica persoanei în cauză cele spuse anterior, adică oferirea de feedback asupra ceea ce s-a înțeles. Parafrazarea va confirma celeilalte părți că am recepționat corect mesajul său. Dacă ea se va dovedi incorectă, vorbitorul are posibilitatea de a ne corecta, de a medita asupra mesajului și de a pătrunde mai profund în esența lui.
4. *Reflectarea* – poate fi considerată sinonimă cu răspunsul la partea afectivă a mesajului, presupune încurajarea interlocutorului în exprimarea sentimentelor, în a ajuta să devină conștient de sentimentele care îl domină
5. *Rezumarea* este similară cu parafrazarea și reflectarea sentimentelor, dar cere o centrare mai amplă asupra a ceea ce s-a spus pentru o perioadă mai lungă de timp, descoperirea cuvintelor-cheie și a relațiilor dintre ele, precum și reformularea lor.

Importante pentru cercetarea dată sunt tehnicile specifice în anihilarea comportamentelor dificile/deranjante în comunicarea managerială elucidate de Mihaela Roco [3, p. 6]:

1. Tehnica oglinzii – uneori este eficient de a-i arată persoanei direct, în față cît de neprietenoasă, agresivă sau manipulativă este. Imitarea comportamentului, reflectarea ca în oglindă a efectului comportamentului asupra celorlalți, precum și a neacceptării acestuia. Această tehnică funcționează în raport cu cercetăreții, controlorii, criticii.
2. Tehnica întrebării – întrebarea liniștită, aparent naivă: „Chiar crezi că toți esticii sunt leneși? Cunoști vreunul? Ai avut probleme cu vreunul de ești așa de supărat?”.

- 
3. Tehnica îmbrățișării – dați-i de înțeles persoanei enervante prin amabilitatea Dvs. că o priviți de fapt ca pe o victimă (a propriei invidii, a propriilor complexe, a nesiguranței sale), chiar dacă se deghizează ca agresor. Folosiți efectul uimirii: pesimiștii, criticii și certăreții nu sunt obișnuiți să fie copleșiți cu simpatie, compasiune și atenție, iar tactica lor merge în gol.
 4. Confruntarea – în anumite situații atacul enervant trebuie sufocat încă din fașă prin împotrivire – atotștiutorii, glumeții, snobii. Mulțumirea lor vine din denegrarea altora. Nu vă lăsați antrenati în rolul de victimă, arătați-le imediat că nu le acceptați glumele, învățămintele și exprimați clar acest lucru: „Aceasta a fost o remarcă foarte proastă și răutăcioasă. Vă rog să-mi vorbiți pe alt ton!” Este important să adresați această plângere pe un ton liniștit și obiectiv.
 5. Contraatacul – când o persoană merge prea departe și sunteți în pericol de a vă sufoca de furie, o „explozie” poate avea un efect eliberator: arătați-i clar și respicat ce credeți despre ea. Atenție: cine folosește această tehnică prea des ar putea deveni el însuși o persoană enervantă.

Toate aceste recomandări sunt valabile și merită a fi încercate în condițiile în care dorim să menținem relațiile cu persoanele în cauză. Dacă ni se pare că efortul nostru nu ar merita și că relația nu ne aduce nici un beneficiu, este recomandabil să punem punct relației.

Referințe bibliografice:

1. Cava R. Comunicarea cu oameni dificili: cum să ne purtăm cu clienții răuvoitori, șefii autoritari și colegii nesuferiți. București: Curtea Veche Publishing, 2012. 299 p.
2. Pritcan V. Profilaxia și depășirea „arderii” profesionale. Bălți: Tipografia din Bălți, 2005. 63 p.
3. Roco M. Cum să ne apărăm de persoanele enervante. In: Psihologie, 1997, nr. 3, 4, p. 45-47, p. 3-7.
4. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. Chișinău: Cartier, 2002. 296 p.
5. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Iași: Polirom, 2004. 302. p.

ABORDĂRI TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE MOTIVAȚIEI PERSONALULUI DIN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Vasile GARBUS, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: This article highlights the importance of studying motivational aspects of personnel in the educational environment, streamlining of work process and increasing of workers' satisfaction. Motivational theories existing at the present stage are briefly analyzed and presented; it is spoken about a series of tools that gives us the opportunity to study various motivational aspects in the teaching environment.

Instituția de învățământ de calitate la etapa actuală, este marcată de mai multe elemente: numărul de elevi existenți în școală, numărul elevilor cu rezultate școlare înalte, rezultate frumoase la concursuri și teste naționale, internaționale și olimpiade, în contextul liceelor vorbim de topul mediei obținute la bacalaureat ș.a. Competitivitatea instituției de învățământ este influențată atât de factori interni cât și de cei externi. Astfel, în cazul celor externi pot fi enumerați: mediul social și familial din care provine elevul, nivelul de educație și ocupație al părinților, implicarea părinților la procesul educațional al copiilor ș.a. Factorii interni vizează instituția de învățământ: colectivul didactic, condiții de învățare, tipul de instituție frecventat, dotarea materială și tehnică a instituției ș.a.

În ceea ce urmează vom analiza aspectele motivaționale și necesitatea de a obține performanțe în muncă ca parte componentă a factorilor interni.

Motivația personalului vizează managerii din sistemul educațional dar și în mod deosebit cadrele didactice care sunt la fel de mult interesate în exercitarea cu succes a atribuțiilor sale profesionale.

Din perspectiva managementului organizațional, dar și în viziunea psihologilor motivația resurselor umane constituie elementul psihologic esențial ce asigură reușita activității profesionale. Motivația reprezintă obiectul de studiu a științei economice dar în mod deosebit al științei psihologice: psihologia generală, psihologia personalității, psihologia socială, psihologia muncii și organizațională ș.a.



Motivația este principalul factor care afectează resursele umane ale instituției de învățământ. Managerii, trebuie să-și motiveze angajații pentru performanța cea mai bună sau pentru atingerea obiectivelor organizaționale. De fapt, motivația este cel mai bun instrument pentru cea mai bună performanță. Motivația va duce la faptul că lucrătorii sau angajații instituției își vor îndeplini în mod serios îndatoririle și responsabilitățile. În abordarea motivațională vom ține cont de teoriile motivării eficiente cât și de instrumente de evaluare a sferei motivaționale.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe teorii și explicații motivaționale precum:

- **Teoria instinctului** – ce se sprijină pe contribuțiile lui William James (1900) și William McDougall (1908). Abordarea acestora ia în considerațiune că comportamentul omului este condiționat de instincte sociale precum: dragostea, mila, lupta, repulsia, gruparea, modestia, curiozitate, necesitatea de autoafirmare, instinctul de părinte și cele fiziologice precum: foamea, nevoia de sex ș.a.

- **Teoria lui Henry Murray** – se referă la categoria „motivelor sociale”: supunere pasivă față de forțele externe. Această supunere este condiționată de percepția inadecvată a propriei persoane (subapreciere). Totodată acestea persoane în comportamentul său manifestă: acceptarea tacită a criticii față de propria persoană, admiterea erorilor, mutilarea „self-ului”, acceptarea pedepselor ș.a. Printre alte motive sociale H. Murray enumeră – nevoia de realizare, afiliere, tendința de manifestare a agresivității (de a lupta, atac, ofensare ș.a.), manifestare a autonomiei, contracarare (înlăturarea slăbiciunilor, căutarea de obstacole și dificultăți), apărare (apărarea propriei persoane, reabilitarea egoului ș.a.), deferență (aducerea de laude, conformarea la obiceiuri existente), dominanță, exhibiție, neutralizarea unor efecte negative (determinată de nevoia de a evita durerea, rănirea fizică, boală ș.a.), evitarea situațiilor neplăcute, îngrijire și acordare de ajutor, ordine, spirit ludic, rejectarea/respingere (separarea de o persoană antipatică, părăsire ș.a.), sensibilitate/senzualitate, sexualitate, susținerea și ajutorarea propriei persoane, înțelegere cognitivă. La fel, Murray consideră că fiecare din ființe umane își are propria ierarhie a motivelor sociale.

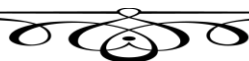
- **Teoria lui Maslow** – este cea mai bine cunoscută concepție cu privire la ierarhia trebuințelor. Abraham Maslow publică în 1943 modelul motivațional ce include 5 nivele: nevoile fiziologice, nevoile de securitate, nevoile de apartenență, nevoile de stimă, nevoile de autoîmplinire. În (1970) Maslow adaugă încă două nivele: trebuințe de cunoaștere și trebuințe estetice (de simetrie, frumos, de ordine). Conform concepției autorului în cazul când o trebuință umană este satisfăcută atunci se trece la un alt nivel de realizare. Abraham Maslow consideră că activitatea umană este dependentă de diferite tipuri de motive, acestea pot acționa treptat/pe rând sau simultan. În concepția Georgete Pânișoară și Ion-Ovidiu Pânișoară, din perspectiva lui Maslow, în cazul când instituția îi oferă individului satisfacerea nevoilor de bază (cele fiziologice și de securitate s-ar putea traduce, spre exemplu, printr-un salariu minim ce îi permite acestuia existența, siguranța locului de muncă prin regulamente pe care dacă acesta le respectă va avea un mediu de lucru plăcut și confortabil), putem să gândim dezvoltarea acestuia în direcția unei implicări majore care să îi confere maximum de performanță [3].

- **Teoria lui Clayton Alderfer.** În accepțiunea lui Alderfer comportamentul și activitatea umană este dominată de următoarele necesități: nevoia de existență, nevoile relaționale și nevoile de dezvoltare/creștere.

- **Teoria lui Herzberg.** În teoria sa Frederik Herzberg analizează în mod experimental expunerile angajaților cu privire la profesiile și experiențele anterioare de muncă ce le-au adus cele mai mari satisfacții și cele mai mari insatisfacții. Autorul, obținând rezultatele le grupează în două mari categorii: factorii de menținere/igienici (salariul, statut profesional, securitatea postului, condițiile de muncă ș.a.) și factori de dezvoltare (natura muncii, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală și avansarea).

- **Teoria lui Victor Vroom** (teorii procesuale). Vroom se axează mai mult asupra procesului de activitate a personalului. Astfel, el consideră că motivația este condiționată de: Valența – satisfacția anticipativă a obținerii rezultatelor, atractivitatea sau neatractivitatea activității (valența pozitivă sau valența negativă). *Instrumentalitatea* – productivitatea sau performanța de muncă atinsă poate să aducă la un rezultat de ordinul doi (ex: majorarea de salariu, aprecierea obținută din partea managerului ș.a.). *Așteptarea* – așteptarea măsoară gradul la care individul consideră că poate obține rezultatul de ordinul I.

- **Teoria echității:** Potrivit lui Festinger, noi avem tendința de a ne compara cu cei din jur. În așa fel noi obținem informații despre propria noastră persoană, calitățile pe care le întâlnim la cei din jur. În scopul comparării sunt utilizați următorii indicatori: similaritatea și relevanța.



- **Perspectiva homeostatică** elaborată de către Gray, 1991, argumentează necesitatea de a asigura „constanța condițiilor interne pe care corpul în mod activ trebuie să o mențină”. Astfel, este necesar să asigurăm „starea normală” de funcționare a organismului incluzând: hrană, apă, aer, un anumit nivel de temperatură, protecție față de microbi și accidente.

- **Teoria reducerii impulsului**, susține ideea că oamenii sunt capabili să producă acțiuni de autodeterminante, în care organismul este „condus” (**engl. driven**) sau pornit.

Conform acestei teorii Hull, 1952; Spence, 1951, apud Huffman, Vernoy, Williams; Gleitman, 1981; Carlsoln 1993, motivația începe cu o nevoie psihologică, ce provoacă o mobilizare a energiei psihologice, numită „drive”; aceasta din urmă este direcționată către comportamentul care va satisface nevoia originală [Apud 3, p. 53].

- **Teoria recompenselor** – motivația este rezultatul a stimulilor din mediu care „trag” organismul în anumite direcții. Acest model accentuează rolul variabilelor materiale și financiare: bani, notă ș.a. Landy susține că acest tip de motivație descriu comportamente spontane care pot apărea pe termen scurt [Landy, 1987, p. 425].

- **Teoria proceselor opozite** – susține că comportamentul și motivația sunt învățate. Conform acestei concepții la individ apare „contrastul emoțional afectiv”. La I etapă subiectului îi sunt generate emoții negative (frica, spaimă), ulterior apare „recuperarea psihologică”), emoții și sentimente pozitive.

- **Teoria stimulării. Nivelul optim de stimulare** – McConell, 1989, consideră că fiecare din noi are nevoie de un stimulent cu un anumit grad de intensitate. În cazul când stimulentul este de o intensitate slabă atunci acesta poate fi perceput ca fiind plictisitor sau dacă este foarte puternic ca fiind unul obositor pentru individ. Totodată, fiecare din noi se adaptează la intensitatea stimulentului. Chiar dacă, acesta ne cauzează stare de supraîncărcare, posibil să nu fim satisfăcuți de un stimulent moderat care poate genera o stare de disconfort. „Există deci un nivel optim la care stimularea este benefică pentru fiecare individ; acesta a condus la formularea teoriei nivelului optim de stimulare de către D.E. Berlyne” [Apud Gorman, 2004]. Nivelul optim a stimulentului depinde de două caracteristici esențiale: 1. Intensitatea stimulentului – gradul, puterea acestuia poate genera diferite stări atât pozitive cât și negative (performanțe scăzute sau înalte). 2. Gradul de noutate a stimulentului – descrie tendința oamenilor de a căuta în permanență stimulente noi ce condiționează performanța în activitate sau din contra obișnuința individului, frica de necunoscut ce poate bloca performanțele fiecărui din noi.

Printre alte condiții ce fiind de motivarea eficientă de către autorii Georgeta Pânișoară și Ion-Ovidu Pânișoară sunt nominalizate motive de: afiliere, realizare, cunoaștere-curiozitate, aprobare socială, putere, fiziologice ș.a [3].

Activitatea managerială presupune aplicarea selectivă a diferitor strategii de motivare, ținând cont de necesitățile și motivele fiecărui din noi în ceea ce privește performanța și perseverența în activitate profesională. Este necesar să dispunem de aptitudini și instrumente necesare în vederea unui diagnostic, evaluare a tipului sau motivului ce stă la baza comportamentului nostru.

La etapa actuală sunt mai multe instrumente psihologice care pot fi utilizate de către manageri/psihologi în evaluarea necesităților individuale ale angajaților. Astfel de probe pot fi utilizate și în mediul didactic în vederea eficientizării activității profesionale.

În contextul teoriilor motivaționale prezentate venim să propunem utilizarea mai multor instrumente psihologice ce sunt elaborate în acest sens.

Chestionarul toleranța la incertitudine. Chestionarul cuprinde 42 de itemi la care subiecții sunt rugați să selecteze o singură variantă, o singură frază /propoziție care coincide cu propriile așteptări/comportamentele obișnuite.

Prelucrarea rezultatelor ne permite să analizăm motivele individuale în dependență de următorii factori: complexitatea sarcinilor (simplitate sau complexitate), libertatea de acțiune (normativitate sau libertate), diversitatea contextuală (familiaritate sau diversitate), încredere profesională (nesiguranță sau încredere), flexibilitatea decizională (rigiditate sau flexibilitate), mobilitatea atențională (monocronie sau policronie), toleranță mică sau mare la incertitudine.

Un alt instrument care poate fi utilizat la acest capitol este chestionarul „**Stil de muncă**”. Conform autorului dr. prof. univ. Ticu Constantin, stilul de muncă constă dintr-o serie de „*caracteristici personale legate de muncă*” [Skehan, 2002], sau poate fi definit ca fiind „*pattern-ul de reacții individuale, cognitive, comportamentale și psihologice, activate în realizarea sarcinilor profesionale*” [Feuerstein, 1996].



Stilul individual de abordare a sarcinilor profesionale depinde de o un set dimensiuni psihologice individuale relevante pentru activitatea profesională, dimensiuni care rezultă din coroborarea unor trăsături de *personalitate*, *pattern-uri atitudinale*, *preferințe motivaționale* sau *comportamentale*. Prin combinația lor, aceste dimensiuni determină un stil individual propriu, o modalitate unică a individului de a se raporta la munca sa și la obiectivele profesionale (individuale și organizaționale) și de a acționa în context profesional.

Astfel, rezultatele obținute în cadrul acestui chestionar ne permit să identificăm mai mulți factori individuali: tipul adaptativ-inovativ, planificat-spontan, dependent-independent, individualist-colectivist, implicat-detașat, intuitiv-analitic, inductiv-deductiv, impulsiv-controlat, adaptat-dezadaptat, demotivat-motivat.

Un alt chestionar care poate fi aplicat în dependent de solicitări este **chestionarul I.M. (Implicare Motivațională)** evaluează implicarea motivațională, definită prin preferințele sau tendințele unei persoane de a fi atrasă de anumite tipuri de obiective motivaționale (*egocentrice, instrumentale, internaliste, sociale* etc.) sau de a fi motivată de anumite tipuri de recompense (*plăcere, recompensă, provocare, recunoaștere* etc.) [Constantin et al., 2008]. Combinarea acestor factori oferă posibilitatea evaluării sferei motivaționale intrinseci sau extrinseci.

Scala Persistenței Motivaționale - SPM 15 [Ibidem, 2011] evaluează *persistența motivațională*, înțelesă ca fiind predispoziția unui angajat de a persista motivațional în efortul direcționat spre atingerea unui scop asumat (o dată luată decizia implicării motivaționale), găsind resursele personale necesare (inclusiv re-alimentarea motivației!) pentru depășirea obstacolelor și pentru a rezista rutinei, stresului, oboselei, și altor factori distractori.

Evaluarea persistenței motivaționale se realizează prin intermediul a 18 de itemi cu răspuns pe o scală în 5 trepte (1 – în foarte mică măsură; 5 – în foarte mare măsură), vizând identificarea a trei factori: LTPP - urmărirea pe termen lung a scopurilor („long term purposes pursuing”); CPP - urmărirea scopurilor actuale („current purposes pursuing” - CPP) și RUP – recurența (consecvența) scopurilor neatinse („recurrence of unattained purposes”).

Referințe bibliografice:

1. Cole G. Management. Teorie și practică. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2004. 456 p.
2. Hojbotă A., Constantin T. Persistența motivațională și relațiile ei cu variabilele cognitive-motivaționale. In: Psihologie Organizațională, 2009, nr. 3-4, p. 101 – 122.
3. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iași: Polirom, 2010. 295 p.
4. Radu I., Iluț P., Matei L. Psihologie socială. Cluj Napoca: EXE, 1994. 346 p.
5. Sava F. Metode implicite de investigare a personalității. Iași: Polirom, 2011. 206 p.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАТЕЛЕЙ, КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Елена ЛОБАЧЕВА, магистр,
Дошкольное образовательное учреждение № 30, Бельцы, Молдова

Abstract: The article is devoted to the problem of realization of pedagogical conditions for increasing the communicative culture of educators, as a condition for overcoming resistance to the upbringing of preschool children. The technology of improving the communicative skills of educators in the system of methodical work of the kindergarten is presented. The process of overcoming didactogeny, formation of pedagogical tactics among educators is considered.

Улучшение процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста в решающей степени зависит от воспитателя, его личностных и профессиональных качеств, от его умений самосовершенствоваться, творчески подходить к учебно-воспитательному процессу.

В соответствии с этим принципом содержание и методы подготовки воспитателей определяются реальными задачами их профессиональной деятельности, системой психолого-

педагогических знаний и умений, необходимых для качественной реализации современного куррикулула.

В целом ряде современных психолого-педагогических исследований доказано, что корень всех проблем в конфликтах и непонимании с детьми лежит в неправильно выстроенных взаимоотношениях, в отсутствии любви и взаимопонимания. Чаще всего сопротивление воспитанию появляется у тех педагогов и в тех семьях, где не складываются взаимоотношения, где взрослые непоследовательны в проявлении своих чувств, требований и запретов.

Новый подход к модернизации образования в нашей республике, ставит перед педагогами задачу формирования педагогического мышления, основанного на гуманизации педагогического процесса, выдвигает на первый план проблемы общения, развития личности дошкольника и становления его адекватных взаимоотношений с окружающим миром и с собой.

От развитости педагогического общения зависит качество педагогической деятельности, т.к. через нее реализуются цели обучения и воспитания.

Для дошкольного учреждения проблема совершенствования профессионального общения воспитателя имеет особое значение по следующим причинам:

– Именно в дошкольном возрасте педагогическое общение воспитателя с детьми может стать причиной сопротивления воспитанию, если оно строится непрофессионально, не учитывается уровень развития и индивидуальные особенности детей.

– Высокий статус воспитателя, его авторитет для детей способствует тому, что уровень культуры воспитателя, специфика его общения, представляет широкие возможности для качественной организации учебно-воспитательного процесса в детском саду.

– Воспитатель имеет возможность наблюдать за детьми в разнообразных видах деятельности и ситуациях общения, а значит оценивать уровень личностного развития каждого ребёнка, своевременно выявлять и корректировать недостатки в развитии их личности.

Вопросы общения в последнее время занимают одно из ведущих мест в исследованиях ученых (Н.Н. Березовин, Я.Л. Коломинский, А.В. Киричук, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.В. Куракин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова и др.).

В их работах прослеживается мысль о том, что в основе эффективного педагогического общения лежат высоко развитые коммуникативные способности, педагогический такт, которые проявляются на различных уровнях педагогического мастерства воспитателя. Они считают, что на продуктивность общения воспитателя с дошкольниками влияют не только личностные качества воспитателя, но также и профессионально-значимые общепедагогические умения, к числу которых мы относим коммуникативные умения.

Социальные процессы, происходящие в нашей республике, демократизация в образовательной сфере влекут за собой изменение стиля и способов общения воспитателя с детьми. Это также связано с ростом требований к личности дошкольника, а также необходимостью уважительных и доброжелательных отношений в свете гуманизации педагогического процесса и внедрения идей ненасилия.

Для нас очень важно понимание оптимального педагогического общения, так как, по мнению исследователей, занимающихся сопротивлением воспитанию, именно это является основным условием решения данной проблемы. Ответ мы нашли у А.Б. Добрович в книге «Воспитателю о психологии и психогигиене общения». Он пишет, что это такое общение с детьми, которое создает наилучшие условия для развития мотивации детей к познавательной деятельности, для правильного формирования личности ребенка, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности самого педагога [3].

Он обосновывает это тем, что педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. При этом само общение включается в практическое взаимодействие, обеспечивая его планирование, реализацию и контроль.

На важность эффективного общения педагога и детей указывают исследования не только психологов и педагогов, но и медиков, занимающиеся изучением неврозов. Они отмечают, что именно повышенная стимуляция детей посредством угроз, осуждений, наказаний, приоритет



негативных оценок, порицаний, так характерных для нашей системы образования – это фактор, прямо ведущий к нарушению психического здоровья, появлению дидактогений в развитии детей. Постоянные конфликты с воспитателями и родителями порождают у ребенка чувство неуверенности в себе и неполноценности.

К.И. Платонов писал: «Дидактогения» проявляется в педагогике чаще, чем можно предполагать, так как в деле образования и воспитания приходится иметь дело с внушаемостью, особенно присущей детскому возрасту» [5, с. 127]. Он считает, что часто психологи наблюдают детей «пострадавших» от дидактогении со своего рода социофобиями, болезненной застенчивостью, с навязчивыми страхами несостоятельности, бурной эмоционально-вегетативной реакцией. Причём соответствующие переживания возникают у детей по типу дидактогении, после резких замечаний педагога и прилюдного пристыживания.

Дидактогения, как психическая травма, вызванная педагогом, опасна тем, что у пострадавших детей развиваются: неадекватная самооценка (деформация Я-концепции); трудности в контактах с детьми; конфликтность в общении со взрослыми и сверстниками; потеря интереса к окружающей жизни; внушаемость; догматичность мышления (не развивается творческое мышление); агрессивное поведение.

В своём исследовании мы выявили уровень развития коммуникативных умений у воспитателей ДООУ № 30 мун. Бэлць. В исследовании приняли участие 17 воспитателей, 10 со стажем более 10 лет, 9 – со второй дидактической категорией.

По результатам анализа воспитатели были разделены на три группы.

Первая группа (10% респондентов) – высокий уровень развития коммуникативных умений. У данной группы воспитателей все коммуникативные умения развиты отлично или хорошо. Этот уровень предполагает диалог как форму общения, инициативность, непринужденность, педагогический такт, умение устанавливать контакты с дошкольниками.

Вторая группа (28% респондентов) – средний уровень развития коммуникативных умений. Он характеризуется диспропорцией в развитости коммуникативных умений, что существенным образом отражается на конечных результатах труда. Воспитатели испытывают трудности в выработке оптимальной стратегии и тактики взаимодействия, в умении устанавливать контакты с детьми, не всегда учитывают психологические особенности дошкольников.

Третья группа (62% респондентов) – воспитатели с низким уровнем коммуникативных умений. Для них характерно сужение круга профессиональных коммуникативных стратегий, которые могут быть использованы в общении с детьми дошкольного возраста.

Мы сделали вывод, что основная масса воспитателей нуждается в специальном обучении, с учетом выявленных слабых сторон их коммуникативных умений.

Методическая служба предприняла попытку повысить культуру педагогического общения воспитателей детского сада. В этих целях была разработана программа научно-практического семинара «Техника эффективного педагогического общения».

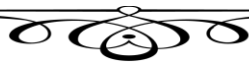
Основной целью данного семинара было совершенствование у воспитателей профессионального общения и повышение уровня развития их коммуникативных умений, которые должны способствовать преодолению сопротивления воспитанию дошкольников. Данная цель была реализована через осуществление следующих задач:

- образовательные – формирование знаний о психологии общения, о педагогической технике и средствах ее применения;
- развивающие – развитие коммуникативных умений, влияющих на характер педагогического общения;
- воспитательные – побуждение воспитателей к самосовершенствованию, а также воспитание культуры поведения, тактичного и внимательного отношения к детям.

В программу семинара было включено два раздела: первый раздел «Психолого-педагогические основы педагогического общения», второй «Школа общения с дошкольником».

Раздел «Психолого-педагогические основы педагогического общения» включал 2 занятия, раздел «Школа общения с ребенком» – 5 занятий. Занятия рассчитаны на 1-1,5 часа учебного времени со сроком проведения – один календарный год.

Занятия в основном проводились в форме тренинга, отличительной чертой которых является то, что воспитатели и администрация детского сада сидят в кругу и общаются на равных.



Блок 1. «Психолого-педагогические основы педагогического общения»

Вопросы для изучения:

Значение педагогического общения в деятельности воспитателя.

Психологические особенности педагогического общения.

Функции и правила педагогического общения.

Понятие о коммуникативных способностях, умениях и навыках общения, необходимых для деятельности воспитателя.

Пути совершенствования организации и коррекции педагогического общения.

Педагогический такт и стиль общения.

Блок 2. «Школа общения с дошкольником»

Корректировка взаимоотношений с ребёнком на основе общения.

Умение воспитателя общаться в совместной деятельности с ребёнком.

Конструктивное преодоление конфликтов.

Барьеры в общении на уровне личного контакта с ребёнком.

Эта работа осуществлялась нами поэтапно:

Цель информационно-мотивационного этапа – актуализация проблемы эффективного общения, рефлексующего начало деятельности воспитателя. Результатом работы является пробуждение у воспитателя интереса к особенностям своей коммуникативной деятельности, источникам и причинам своих практических затруднений в сфере коммуникаций.

Проектно-организационный этап предполагает выстраивание индивидуальных программ профессионального развития и саморазвития воспитателей, а практический – включение их в практическую деятельность по реализации нашей программы.

На обобщающем этапе проводится повторное измерение тех показателей развития коммуникативной компетентности, что и во «входной диагностике», сравнительный анализ произошедших изменений.

При проведении спецкурса мы изменили формы организации обучения: осуществлен переход от коллективных форм к индивидуальным и групповым. Педагоги включились в деятельность временных творческих групп, индивидуально разрабатывали и реализовывали программы саморазвития.

Очень эффективным для реализации задач нашей программы был педагогический совет «Учимся общаться с ребёнком». В детском саду педагогический совет является традиционной формой коллективного руководства в вопросах, касающихся содержания и организации учебно-воспитательного процесса, поиска путей построения эффективной системы воспитательной работы, внедрения новаторских идей. Поэтому мы считали, что при помощи педагогического совета могут быть созданы условия и для корректировки педагогами своих устоявшихся педагогических принципов. То, что рассмотрено и принято на педсовете, обретает статус необходимой нормы для всех членов коллектива.

Тема взаимоотношений воспитателей с детьми не была определена случайно и надуманно. Проблемы и трудности детского сада проявились в сопротивлении воспитанию дошкольников, требовали не столько констатации, сколько анализа и поиска их решения. При этом ценным было любое предложение, вопрос, замечание.

Исходя из сложившейся ситуации, была сформулирована проблема, от разрешения которой зависит эффективность труда воспитателя и педагогического коллектива в целом - «Как обеспечить эффективность и совершенствование профессионального общения воспитателя с дошкольниками?».

По форме педсовет был определен как установочный, т.к. тема требовала коллективного размышления. Его цель - сконцентрировать внимание педагогического коллектива на проблеме взаимоотношений в системе «Воспитатель - ребенок» с целью их последующего качественного изменения в сторону сотрудничества.

В ходе проведения мозговых штурмов воспитатели приходили к выводу, что эффективное общение предполагает работу воспитателя над собой, необходимость полностью исключить педагогическое давление, обеспечить максимум условий для снижения отрицательного влияния на дошкольников, соблюдение чёткого сочетания дружеского тона обращения с педагогически оправданной требовательностью.



На этом педсовете воспитатели совместно выработали основные характеристики педагогического такта, которые будут способствовать эффективности общения с дошкольниками и преодолению их сопротивления воспитанию.

По итогам педсовета воспитатели пришли к выводу, что педагогически оправданное общение воспитателя с детьми, устанавливаются в том случае, если он тактично оказывает необходимую помощь ребенку, который испытывает затруднение, вовремя поддерживает его и вселяет уверенность в собственные силы и знания, организует в группе детскую взаимопомощь, систематически побуждает детей следовать хорошим примерам в процессе общения и упражняет в тактичном поведении.

Важным в процессе повышения коммуникативной культуры воспитателей мы считали усвоение ими правила, которое гласит, что дружеский тон обращения педагога с детьми должен сочетаться с педагогически оправданной требовательностью. Реализацию этого правила мы отработывали на тренинге «эффективное общение в процессе сопротивления дошкольников».

В групповой работе воспитателей и обобщающей дискуссии были определены конкретные проявления требовательности педагога: относительное постоянство указаний, последовательность и настойчивость в своих требованиях, справедливость замечаний и разнообразие в их интонации, индивидуальный подход к детям при предъявлении требований и тактичное преодоление в группе так называемых жалоб детей друг на друга.

Большое внимание в работе с воспитателями мы уделяли индивидуальным консультациям. В основном эти консультации касались профилактики конфликтов в общении с детьми. При этом мы исходили из того, что ключом к пониманию причин сопротивления воспитанию является владение педагогом информацией о степени соответствия между вербальным и невербальным видами общения.

Зачастую расхождение между ними в ситуациях, когда воспитатель говорит одно, а его лицо, голос, дыхание говорят другое, порождает двусмысленность в отношениях и нередко приводит к конфликтам. Именно отказ от двусмысленности в общении является одним из средств профилактики сопротивления воспитанию при педагогическом взаимодействии. Мы рекомендовали педагогам при появлении признаков недоверия ребенка, остановиться и спросить себя: «Соответствует ли содержание беседы форме и манере изложения?».

В случае возникновения неясностей, предположений, подозрений, лучший способ проверки полученной информации — повторить сказанное ребенком, а его подтверждение или опровержение правильности понятого воспитателем и будет решением проблемы.

При этом мы также обратили внимание воспитателей на важность умения воспитателя слушать и слышать воспитанника, т.е. слушать внимательно (смотреть на ребенка, кивать головой и т.д.), слушать с сочувствием (показывая это мимикой и пантомимикой), сосредоточиться на предмете разговора, не перебивать ребенка без надобности, слушать внимательно, не делая оценок и др.

Таким образом, правильное сочетание коммуникативной культуры воспитателя и методико-дидактических и воспитательных форм существенно повышают эффективность педагогического процесса и значительно снижают сопротивление воспитанию дошкольников.

Библиографические ссылки:

1. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Москва: Астрель, 2013. 240 с.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. Москва: Просвещение, 1987. 207 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология общения. Москва: Педагогика, 2000. 431 с.
5. Платонов К.И. Психотерапия. Харьков: УПНИ, 2013. 467 с.

Secțiunea IV
PROFILUL MANAGERIAL

**PEDAGOGICAL TACTFULNESS – ESSENTIAL ASPECT
OF EDUCATOR-EDUCATED RELATIONSHIPS**

Oleg BUGA, university professor, habilitated doctor
Alecu Russo Balti State University, Moldova
Alina-Florentina MANOLACHE, first level teacher certification
Liceul Tehnologic „I. V. Liteanu” din Liteni, Suceava, România

Abstract: Tactfulness represents an aspect of interhuman relations. The term comes from the Latin tactus which means contact, influence, action, sense of moderation. The nowadays accepted meaning, tactfulness implies the strict abidance of day-to-day behaviour rules. Being a psychosocial phenomenon, tactfulness occurs only in a social interaction, in every human activity. We can speak about tactfulness in relations between spouses, friends, co-workers, members of a political organization, etc. In all these situations, tactfulness takes aim at human relationships, carrying the observance of reputation, of other's prestige, with the purpose of accomplishment, without difficulties, of one's own interests. Tactfulness has an important part in educator-educated relationships on every school rung, although in the more recently emerging studies was insisted increasingly on implications in work with finality instructive. Tact is the fundamental teaching of craftsmanship (which is the full development of all components of teacher personality) requirement for ensuring authority and educator by profession.

Tactfulness conveys an aspect of interhuman relationships. The term comes from Latin tactus which denotes contact, influence, action, sense of moderation. The nowadays accepted meaning, tactfulness implies the strict abidance of daily life rules. In dictionaries, tactfulness is defined as being "way of behavior to not offend someone.."; „sense of moderation in behavior, fair, straight, considerate attitude”.

Being a psychosocial phenomenon, tactfulness occurs only in a social interaction, in every human activity. We can talk about tactfulness between spouses, friends, co-workers, members of a political organization, etc. In all these situations, tactfulness takes aim at human relationships, carrying the observance of reputation, of other's prestige, with the purpose of accomplishment, without difficulties, of one's own interests. This notion-remarks J. Stefanovic-has, sometimes, the sense of a ploy [14, p. 14].

Tactfulness has an important part in educator-educated relationships on every school rung. That professional educator must be characterized by „that communicative heat, that instinct of generosity that your child discovers through intuition - notes R. Hubert - and to which he responds spontaneously” [5, p. 626].

The great importance of tactfulness in the act of teaching has helped the outline of the concept of pedagogical tactfulness which is one of the qualities of the teacher aptitude. In Technical Literature, pedagogical tactfulness is defined as „sense of measure, particular to different behavioral manifestations of the teacher” (V. Pavelcu), or „the ability to find the most appropriate attitude and treatment of the students” (F.N. Gonobolin).

Slovak psychologist J. Stefanovic, author of an extensive work devoted to pedagogical tactfulness (Psychology of teacher's pedagogical tact) seeing the problem in a psychological perspective, defines tactfulness as „... the qualitative degree of social interaction between teachers and students”. The criteria of this quality, in Professor, J. Stefanovic's vision are:

- a. the adequacy of teacher's behavior to each student;
- b. positive motivation degree of academic achievement and student behavior;
- c. the state of the student's personality;
- d. the degree of compliance of student mental particularities and ensuring an optimal psychological climate of educational activity;
- e. results in achieving the objectives of educational activity.

These five criteria (called principles), to the author, are forming a whole in that it cannot be conceived a qualitative pedagogical interaction outside an interaction of these five criteria [14, p. 13].



Another psychologist (Bondarevskaia T.N.), making a synthesis of studies and opinions expressed on the subject, highlights the following common characteristics of tact: it represents the contact between the teacher and the child's inner universe; honest closeness based on mutual understanding; art to enter and make out individual inner awareness to foresee the possible reaction to those we educate, while respecting the sense of measure [16, p. 9].

Most educators and psychologists employing various aspects of pedagogical tact [1, 3, 6, 10, 15] highlight both the importance and complexity of this skill, her correlations with other skills needed in the act of teaching. So Ana Conta Kernbach, writes from the very beginning of our century that the main qualities of the teacher are especially tactfulness and common sense [6].

On the same line, we have the concept of C. Dumitrescu Iași, who is showing that a teacher's training should include two basic components, namely, scientific preparation and pedagogical training. The latter is mainly focused on forming of pedagogical tactfulness [3].

The importance attributed to pedagogical tact in all the requisite qualities of the profession is explained by its complexity. Tact involves numerous traits such as self-control, sense of measure, sense of justice, firmness, perseverance, consistency, gentleness, patience etc. Pedagogical tactfulness intertwines with many other teaching particular skills: **empathy** which involves affective communication with others; **creativity**, tact is a creative act being always the opposite of routine because every situation is teaching something new, original, unrepeatable; **pedagogical mastery**, tact is considered the cornerstone of pedagogical skill being a premise of teacher's authority. By the qualities assumed by pedagogical tact, it is the sine-qua-non to the principles of moral and civic education (supporting the positive elements to eliminate the negative, taking into account the particularities of individual and age, combining respect with the requirement for pupils, the principle of unity, continuity, consequence, etc. In studies devoted to the teaching profession is sometimes no mention of pedagogical tact, though this skill is found in the complex qualities considered absolutely necessary to educator.

In his book „Psychology teacher profession” (Fr. Schneider - 1923), lists among the qualities required in time for the educator: spiritual attitude, communication, trust, thrift right attitude silent etc. [Apud 9, p. 412]. It is easy to see that at least the last two qualities mentioned are part of pedagogical tact.

In a large study, conducted on experimental teaching skills, F.N. Gonobolin establishes two groups of qualities (skills) necessary educator [4]:

- a. the proper pedagogical qualities, the ability to make learning material accessible to students; creativity at work; teacher influence on pupils' personalities; organizational skills; interest in children; pedagogical tact; the ability to bind the subject of education for life; pedagogical existence; ability to teach object-1; ability to work with students outside the classroom;
- b. personality traits, organizational skills; scientific curiosity; working capacity; capacity of possession; emotional qualities; rich imagination.

Although the author mentions distinctly pedagogical tact, including one in the first category, we believe that this skill complex is also found in other skills both in the first category (creativity at work, the influence of the teacher on the student) and in the -a two (possession ability, imagination). The same can be said about the skills highlighted in the study undertaken by P. Popescu-Neveanu et al. Here, the tact aspects of the teaching found in several skills namely those marked with the numbers [1, 2, 8, 10, etc.]. For the crucial role that it has pedagogical tact in relationships „lifelong learning methodology of teaching staff in secondary education”, MEN approved by order no. 3370 19 V. 1998 (5) include requirements involved tact between both powers necessary for the effective performance of a social role (competence to design the end in mind and work to anticipate its results, management's ability interpersonal) and between the skills required of the profession (communicative, empathy, creativity, knowledge of student etc. [6, p. 8]. T in works devoted to teaching skills usually distinguish between teaching skills related to teaching and learning and educational skills, education.

Tact teaching is an essential aspect of relations teacher-student included a rule in the second category, although studies recently published insists more and more on the implications of tactical activity with finality instructive [10, 15]. In this context pedagogical tact is regarded as „the ability to conceive, prepare and organize its lesson and chatty sequence” [15].

In an experimental study entitled „Implications of pedagogical tact on increasing the efficiency lesson”, Nicola I. establishes its following research hypothesis: „improvement of capitalizing the

opportunities and qualities that circumscribe the teacher's personality is one of the main ways to modernize transmission process and assimilation of knowledge” [10]. Following research conducted this hypothesis was confirmed in the sense that the improvement of teaching in terms of pedagogical tact entails increasing share and importance of psychological factors into action to modernize the educational process.

On the educational pedagogical tact as a crucial aspect of teacher-student relationship has a special role. Tact is the fundamental teaching of craftsmanship (which is the full development of all components of teacher personality) requirement for ensuring authority and educator by profession.

As in medicine there is a whole pathology of type iatrogenic (caused by medical) due not only adverse consequences of administering therapies wrong, but lack of tact in doctor-patient relationships (presentation of disease severity, the chances of being cured etc.) so the lack of tact in education through teacher can be caused by trauma moral and psychological hardly recoverable or irrecoverable. Therefore we can say that contribute pedagogical tact, first create an atmosphere optimal teacher-student reworking of a suitable micro climate work with students and educational factors [11].

If the beginning of our century pedagogical tact as other traits of personality were considered innate (Ana Conta Kernbach - 1914) the last decades witnessing changes in the views on this issue. Nowadays pedagogical tact is regarded as an „alloy of teaching experience and some psychological traits, consisting opportunity influence adequate interventions and educational way”. Both studies undertaken and pedagogical experience demonstrates that a pedagogical tact is acquired and improves the educational process which contributes to success.

As I have seen pedagogical tact requires a range of qualities of character (self-control, determination, sense of measure, etc.) but also contribute to the formation and development. That perfecting this skill can be achieved indirectly by influencing various manifestations of character that will be beneficial effect onto the clock.

Given the multiple effects it has tact teaching on the development of optimal educational process at all levels of education, we believe that in the process of initial and continuing teacher this skill must be given due attention, both in education and training and especially in the self-education and self that must characterize every servant of school.

Bibliographic references:

1. Bama A. Profesorul - factor de bază în procesul instructiv – educativ. Curs de pedagogie. Univ. „Dunărea de Jos” Galați, 1993.
2. Cemichevici S. Personalitatea profesorului. In: Fundamenta pedagogia, 1970, vol. 2.
3. Dumitrescu C. Învățământul universitar și pregătirea profesorilor gimnaziale. In: Omul și opera, 1943.
4. Gonobolin F.N. Probleme de psihologia personalității. București: E.D.P., 1963. 239 p.
5. Hubert R. Tratate de pedagogie generale. Paris: P.U.F., 1961.
6. Kernbach A.C. Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică. 1914.
7. Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, approved by M.E.N. no. 3770 din 19.05.1998. In: Tribuna învățământului, 1998, nr. 41-42, p. 8.
8. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Academiei, 1988.
9. Narly C. Pedagogie generală. București: E.D.P., 1996.
10. Nicola I. Implicațiile tactului asupra creșterii eficienței lecției. In: Pedagogie, 1979, nr. 3.
11. Pavelcu V. Personalitatea profesorului. In: Psihologia pedagogică, 1967.
12. Popescu-Neveanu P., Crețu T. Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice. In: Pedagogie, 1985, nr. 8.
13. Salade D. Educație și personalitate. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995. 24 p.
14. Stefanovic J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: E.D.P., 1979. 406 p.
15. Triteanu R. Aptitudini didactice în configurația măiestriei pedagogice. In: Educație și contemporaneitate. Cluj-Napoca: Dacia, 1972.
16. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт. Москва: Учпедгиз, 1961. 80 с.
17. Страхов И. Психическое состояние и такт учителя. В: Вопросы психологии, 1996, № 3.



EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII MANAGERIALE

Diana HUCI, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială „Emil Atanasiu”, Garoafa, Vrancea, România

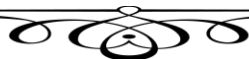
Abstract: Romanian education has changed dramatically within the last half century, transitioning from the influences of the Soviet Union, the Romanian Communist party, anti-communist reformers, and Western Europe. Romanians have gone from having a voice that was limited and stymied to one that is confident and demanding that it be heard on an international stage. Most institutional forms of higher education in Romania emerged in the second half of the 19th century. Universities, colleges and research institutions were modeled after the French system of specialized institutions and professional schools. Romanian primary and secondary schools have changed little since joining the European Union. Reforms in the 21st century have been comparatively calm as opposed to the extensive reforms following the fall of communism, and they still have much to accomplish before being able to match the reform of higher education.

Învățământul, ca domeniu prioritar al vieții sociale, ca "întreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al națiunii - omul pregătit prin studii, forța de muncă și specialiștii - nu poate și nici nu trebuie să-și permită să aibă eșecuri. Astfel, el are nevoie de o conducere competentă și eficientă. Conducerea competentă și eficientă a învățământului, atât la nivelul sistemului, cât și al instituției de învățământ necesită fundamentarea ei științifică. La baza acestei fundamentări stă știința conducerii învățământului sau managementului educațional.

Managementul educațional, ca ramură științifică a managementului în general, studiază ansamblul principiilor funcțiilor și strategiilor (mijloace, metode, forme etc.) de direcționare, de organizare, gestionare și evaluare ale instituțiilor furnizoare de educație, ale învățământului în integralitatea sa. Pentru a asigura învățământului un randament și o performanță ridicate sunt necesare cunoașterea și aplicarea științei managementului educațional. Funcția de conducător (manager) al învățământului este o profesie și, ca oricare profesie, trebuie învățată. Pentru conducerea cu rezultate optime a învățământului, orice conducător (manager) din învățământ trebuie să cunoască principiile, nivelurile și funcțiile științei managementului educațional, în strânsă legătură cu folosirea unui instrument metodologic și practic modern, bazat pe informatică, pe limbajele de programare, pe utilizarea de rețele de calculatoare personale, pe o modernă bază logică.

Principiile care orientează și fundamentează managementul sunt: conducerea democratică; îmbinarea conducerii și răspunderii unice (unipersonale) cu conducerea și răspunderea colectivă; promovarea cadrelor de conducere pe bază de competență; operativitatea și deontologia conducerii. Învățământul românesc cunoaște trei niveluri de conducere: conducere la nivelul unităților de învățământ; nivelul intermediar de conducere și nivelul central de conducere. Stabilirea funcțiilor necesită atât o evaluare a stadiului la care a ajuns învățământul, ca atare presupune o diagnoză managerială, cât și o cunoaștere a tendințelor, direcțiilor, împrejurărilor de evoluție în viitor a învățământului și presupune o prognoză managerială. Diagnoza managerială stabilește stadiul prezent la care a ajuns învățământul, ajutând să se cunoască atât realizările valoroase obținute în etapa anterioară (în anul școlar sau universitar încheiat), pentru a se ști de la ce valori și experiențe pozitive se pornește, pentru generalizarea rezultatelor pozitive în etapa următoare, cât și să cunoască dificultățile și neajunsurile întâmpinate, pentru ca în etapa următoare (în noul an școlar sau universitar) să se caute să se înlăture acestea, să se prevină apariția lor și să se găsească soluții de îmbunătățire a activității școlare (universitare). Prognoza managerială este acțiunea de predicție în timp a învățământului, determinând apariția și evoluția caracteristicilor și valorilor pe care, probabil, le va avea în viitor învățământul în comparație cu prezentul. Prognoza managerială, pornind de la datele diagnozei, explorează (prospectează) viitorul și găsește tendințele și perspectivele de dezvoltare ale învățământului, urmărind să i se asigure o dezvoltare ascendentă îmbunătățită. Prognoza este necesară și pentru a preveni consecințele necunoscutului și nereușitelor, a insuccesului ce ar putea apărea datorită lipsei de cunoaștere a viitorului. Desigur, prognoza va avea în mod firesc și o anumită doză de probabilitate, față de care trebuie gândite și corecțiile ce-ar trebui făcute la timpul potrivit, pentru a evita riscurile nedorite și demobilizarea în acțiune.

Un rol important în conducerea unităților de învățământ trebuie să-l aibă managerul, conducătorul unității de învățământ - directorul și inspectorul - în sistemul școlar și respectiv - decanul și rectorul - în învățământul superior, desigur, incluzându-se și adjuncții acestora.



Managerul trebuie eliberat de presiunile supracentralizării și presiunilor birocrăției administrative, ale diferitelor nivele ierarhice, oferindu-se acestuia posibilitatea reală de a-și formula priorități de valoare și eficiență în acțiune, în condițiile autonomiei decizionale. 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 conduce la un nivel de performanță și eficiență este necesar ca el să aibă competență profesională și experiență în domeniu, însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare corectă (justă) a problemelor, de capacitatea de a folosi forțele și relațiile proprii și de a-și asuma eventualele riscuri, inclusiv de a le preveni. Managerul trebuie să se preocupe de dezvoltarea durabilă și să asigure abordarea pragmatică a problemelor, continuitatea pe un plan superior a activității, înțelegerea problemelor celor cu care colaborează și ale altora, acordarea unui anumit grad de responsabilitate și recunoașterea realizărilor în muncă fiecărui membru al unității ce o conduce. Totodată, managerul trebuie să contribuie la înțelegerea de către întregul personal al unității a transformărilor produse, sporirea interesului personalului didactic și al celorlalți salariați pentru creșterea performanțelor și eficienței procesului instructiv-educativ, menținerea prestigiului și autorității conducerii în rândul personalului unității de învățământ, respectarea legilor și întărirea disciplinei în muncă, ridicarea continuă a profesionalismului fiecăruia la nivelul cerințelor contemporane și asigurarea contribuției fiecăruia la progresul unității școlare respective, acestea, în strânsă corelație cu grija față de oameni pentru apărarea drepturilor și satisfacerea nevoilor lor firești.

Managerul trebuie să dezvolte relațiile de cooperare și de dialog constructiv cu consiliile de administrație sau profesionale, cu senatele și liderul sindical, cu toate cadrele didactice, în direcția unirii inteligențelor, inițiativelor și eforturilor, pentru reușita școlară, pentru competitivitate și eficiență înalte. 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, în esență să dovedească responsabilitate sporită în plan profesional, etico-cetățenesc, juridic și managerial.

Având în vedere că orice activitate managerială include și o dimensiune psihosociopedagogică (relații interumane, informare, explicații, îndrumări, aplicații etc), managerului i se cere ca, pe lângă o pregătire managerială, să aibă și o pregătire psihosociopedagogică, ambele genuri de pregătire realizându-se prin studii universitare, înainte de investirea lui într-o funcție de conducere.

Managerii și partenerii cu care cooperează, printre care patronatul (statul) și sindicatele, trebuie să acționeze în baza unei legi specifice, care să le reglementeze relațiile și să le asigure protecția necesară, atât ca organe legale, cât și ca individualități și aceasta în conformitate cu prevederea constituțională, care arată că: „Nimeni nu este mai presus de lege”. Din activitatea, din relațiile și comportamentul managerilor și ai partenerilor săi trebuie excluse dușmăniile, intimidările, amenințările, acțiunile și comportările necivilizate, bazate pe forță, pe jigniri fizice sau morale. Rezolvarea tuturor problemelor, inclusiv ale desemnării sau revocării managerilor, trebuie făcute numai în spiritul legilor, numai pe căi civilizate, pe căile dialogului și negocierilor constructive, avându-se în vedere că toți (manageri, patronat, sindicate etc.) sunt părți integrante și responsabile ale soluționării competente, de performanță și eficiente a tuturor problemelor.

Eficiența activității manageriale se realizează și datorită folosirii unor strategii adecvate (metode, mijloace, procedee, tehnici) de investigații, acțiune, analiză, evaluare etc. Pot fi luate în considerare unele strategii metodologice generale, cum sunt: brainstormingul, metoda Delphi, studiul de caz, modelarea, simularea, cooperarea, metodele de creativitate, dialogul, discuția, schimbul de experiență, masa rotundă și altele. Desigur, se pot folosi o serie de forme și procedee metodologice mai adecvate activității manageriale, cum sunt: ședințele, negocierea, concilierea, medierea, arbitrajul, delegarea, extrapolarea, competiția, consultanța, informatizarea, studiul de fezabilitate, jocul managerial computerizat și altele.

Managementul, pentru a fi eficient, are nevoie de adaptare continuă la nou și la schimbări, având ca bază inovația și spiritul creator. Pentru aceasta el necesită structuri organizatorice continue optimizate, automatizare și robotizare și într-o măsură sporită mijloace și tehnologii informatizate, în strânsă relație cu preocuparea de umanizare a acestora. În relația om-mașină (tehnică), mai ales calculator, rolul principal trebuie să-l aibă în continuare omul - manager, fiindcă nimic nu poate înlocui afectivitatea rațională (inteligenta) și creativitatea umană. Se poate aprecia că valoarea și eficiența activității manageriale depind într-o măsură importantă de fundamentarea ei pe teoria științei managementului și pe competențele (calitățile) elevate, multidimensionale ale managerului, calități care au forța de a mobiliza



toate resursele (umane, informaționale, materiale, financiare etc.) pentru realizarea cu succes a obiectivelor specifice fiecărui domeniu și fiecărei unități sociale.

Managerii din domeniul educației, pornind de la faptul că învățământul este cel mai important factor al instruirii și educării omului și cel mai dinamic domeniu sociouman, trebuie să asigure schimbarea și adaptarea lui la cerințele societății informaționale, în scopul instruirii tinerei generații pe baza limbajului și tehnologiei informaționale, astfel încât fiecare om pregătit de școală să știe să lucreze cu calculatorul, atât pentru instruirea sa, cât și pentru rezolvarea problemelor profesionale de după absolvirea școlii sau facultății. De asemenea, să se folosească strategii de adaptare, care dezvoltă dimensiunea umanistă a personalității celor instruiți.

Referințe bibliografice:

1. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: AII, 1998. 464 p.
2. Joița E. Management educațional. Iași: Polirom, 2000. 232 p.
3. Tomescu A. ș. a. The Key Concepts and the Success of the Romanian Organizations. In: Management & Marketing, 2006.

CONSTELAȚII DE EXPECTANȚE VIS-A-VIS DE CADRUL DIDACTIC CONTEMPORAN

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor în psihologie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The arguments that justify the actuality of this research are the changes made in society, the prognosis of the acceleration of the changes in the following stages, which impose not only the adaptation of the educational systems to the new economic, social, cultural and scientific realities but also the training within these systems of the capacity for continuous regulation and self-perpetuation of adaptability, manifested by both actors of the educational process (pedagogue-student). In this research, we will actually try to find out what are the expectation of the pupils in several cycles of education, compared to the contemporary didactic framework. Today we find that there is an interdependent relationship between teacher and student between the teacher and the pupil, the formation of goals, the ideals for the future.

Argumentele prin care este justificată actualitatea acestei cercetări sunt schimbările produse în societate, prognoza accelerării schimbărilor în etapele ce vor urma, care impun ca necesară nu numai adaptarea sistemelor educative la noile realități economice, sociale, culturale și științifice, ci și formarea în cadrul acestor sisteme a capacității de reglare continuă și de autoperpetuare a adaptabilității, manifestată de ambii actori ai procesului educațional (pedagog-elev).

Ce sunt expectanțele și care este locul și rolul lor în sfera pedagogică? Expectanța este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariția unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anumit comportament; ea are o importanță deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situației în care se găsește și în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potențiale. (Bandura, 1991).

În interacțiunile cotidiene, oamenii utilizează adesea credințe și expectanțe despre ceilalți ca să-și ghideze conduitele. Acțiunile lor pot face ca partenerii să se comporte în așa fel încât să confirme expectanțele inițiale. Dar se poate întâmpla și altfel, atunci când oamenii au prea mari sau prea mici expectanțe față de alții, acest moment influențând relațiile și atitudinile dintre ei.

În relația profesor elev, influențele trebuie văzute ca bidirecționale, chiar dacă diferența de statut, considerabilă, ne împiedică să-l privim pe elev ca sursa de influență. Nu numai expectanțele profesorilor au efect asupra comportamentului elevilor, ci și expectanțele elevilor pot modela, în anumite limite, evoluția profesorilor în fața clasei [2, p. 59].

În cercetarea dată vom încerca, de fapt, să aflăm care sunt expectanțele elevilor din mai multe cicluri de învățământ, față de cadrul didactic contemporan. Astăzi observăm că între profesor și elev există o legătură interdependentă de formare – dezvoltare a personalității elevului, de formare a unor scopuri, idealuri pentru viitor.

Am pornit de la **ipoteza** conforma căreia societatea contemporană introduce mai multe modificări la nivelul expectanțelor față de cadrul didactic. Presupunem că expectanțele vis – a – vis de cadrul didactic se diferențiază după gen și după ciclul de învățământ.

Lotul experimental antrenat în investigație a fost constituit din 150 subiecți din instituții preuniversitare și universitare. Din ei 50 de subiecți sunt din Gimnaziul „Grigore Vieru” din satul Heciul Nou, raionul Sîngerei, 50 de subiecți sunt de la Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” din orașul Sîngerei și 50 de subiecți de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

În calitate de instrument de cercetare a fost elaborat un chestionar prin intermediul căruia am încercat să stabilim expectanțele subiecților față de cadrul didactic contemporan.

Rezultate și comentarii

Aplicând chestionarul asupra subiecților din ciclul gimnazial și analizând diferențial rezultatele obținute am ajuns la concluzia că fetele chestionate susțin că profesorul trebuie să poseze următoarele calități în ordine descrescătoare: de a fi bun (100%), competent (93%), răbdător(30%), sincer (27%), înțelegător (20%), atent(20%), optimist (17%), blând (13%).

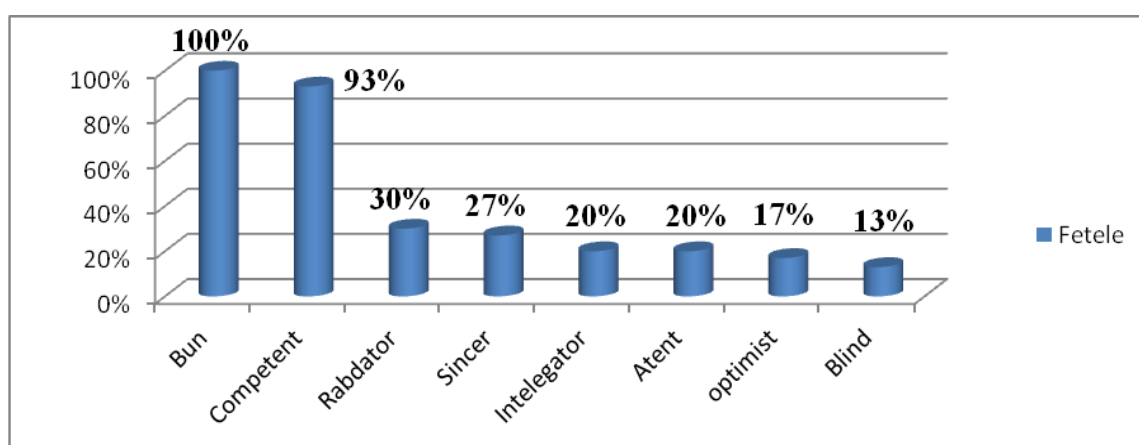


Fig. 1. Calitățile de personalitate ale cadrului didactic expectate de fete din ciclul gimnazial

Pe când băieții, expectează următoarele calități de personalitate ale cadrului didactic: bun (100%), competent (50%), înțelegător(50%), sincer (40%), stilat (35%), glumeț (25%), atent (25%).

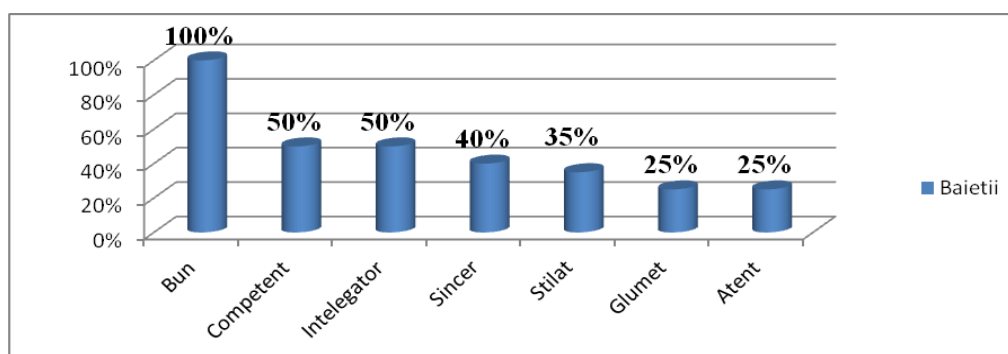


Fig. 2. Calități de personalitate ale cadrului didactic expectate de băieți din ciclul gimnazial

Prin urmare, putem observa că există diferențe de gen la nivelul calităților expectate așa că fetele remarcă mai mult blândetea, optimismul, răbdarea, pe cînd băieții pun accent pe calitățile- stilat și glumeț. De rînd cu acestea la ambele genuri descoperim calități comune cum ar fi: amabilitatea, competența, sinceritatea, mărinimia și atenția.

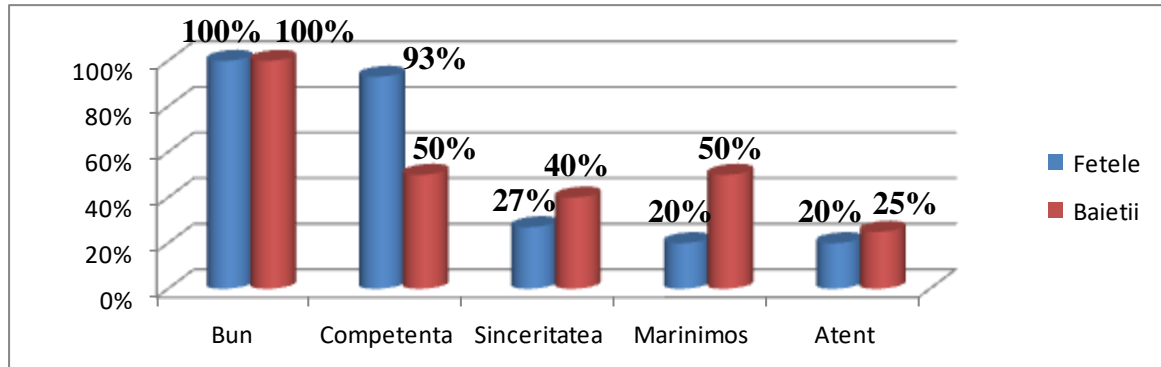


Fig. 3. Comparația dintre calitățile de per

sonalitate ale cadrului didactic expectate de fete și băieți din ciclul gimnazial

Dacă analizăm rezultatele aceluiași chestionar aplicat în ciclul liceal observăm că fetele au pus accent pe următoarele calități: competent (80%), înțelegător (60%), comunicabil (40%), obiectiv (32%), bun (24%), răbdător (20%).

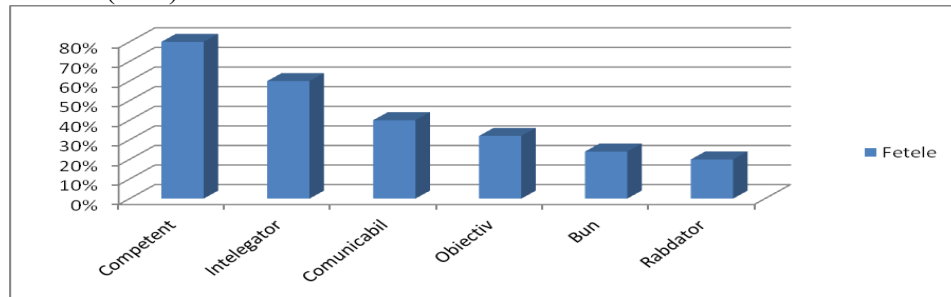


Fig. 4. Calitățile de personalitate ale cadrului didactic expectate de fete din ciclul liceal

Băieții au evidențiat următoarele expectanțe față de cadrul didactic: competent (60%), obiectiv și răbdător a câte 48% fiecare, sever, prietenos și optimist a câte 20%, muncitor (16%).

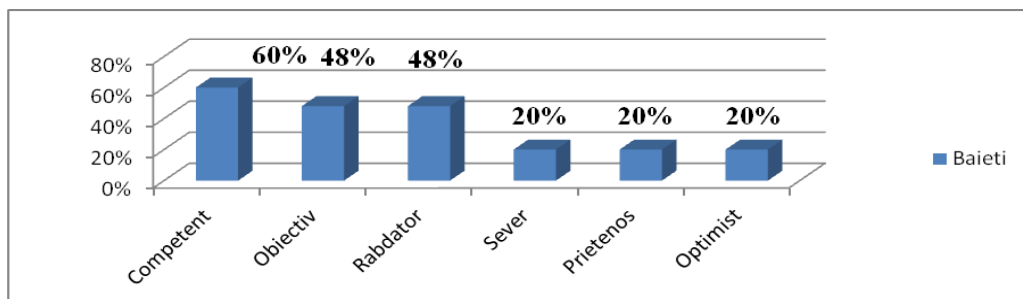


Fig. 5. Calitățile de personalitate ale cadrului didactic expectate de băieți din ciclul liceal

Diferențele de gen sunt reprezentate în Figura 6. Analizând diagrama observăm că 80% din fete dau preferință competenței profesorului, și doar 60% din băieții acordă o atenție acestei calități. Băieții pun accent pe obiectivitate (48%) și răbdare (48%) comparativ cu fetele care acordă doar 32% pentru obiectivitate și 20% pentru răbdare.

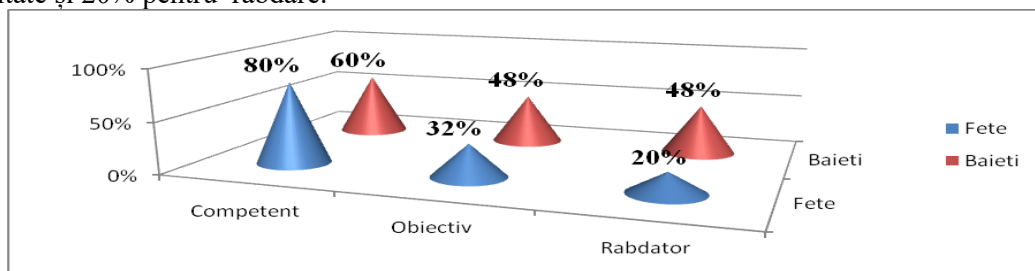


Fig. 6. Comparația dintre calitățile de personalitate ale cadrului didactic, expectate de fete și băieți din ciclul liceal

Rezultatele obținute de pe urma aplicării chestionarului asupra studenților de la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte scot în evidență existența diferențelor de gen la nivel de expectații față de cadrul didactic universitar. Fetele au menționat următoarele expectații: cunoștințe (60%), competența (50%), înțelegerea (50%), sincer (50%), bun (43,33%), responsabil(43,33%), punctual (30%), răbdător(30%), obiectiv (26,33%).

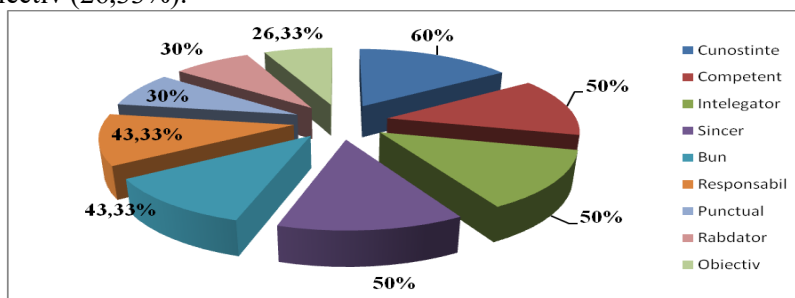


Fig. 7. Calități de personalitate ale cadrului didactic expectate de fete din ciclul superior

Băieții de la facultate evidențiază următoarele calități de personalitate ce le preferă la un cadru didactic: competent (90%), responsabil (70%), obiectiv (50%), amabil (40%), înțelegător (40%), empatic (25%).

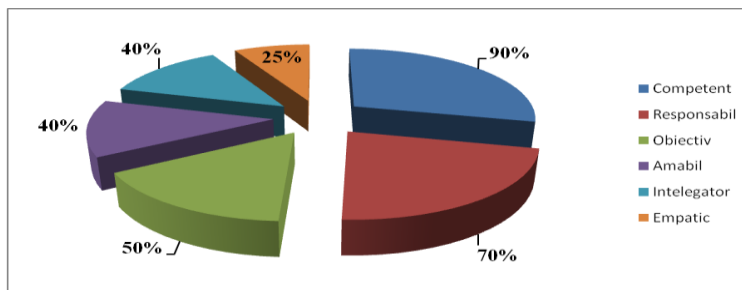


Fig. 8. Calități de personalitate ale cadrului didactic expectate de băieți din ciclul superior

Realizând o comparație între calitățile de personalitate preferate de studenți, în funcție de gen, observăm că băieții preferă cu 40% mai mult competența profesorului decât fetele. La fel băieții preferă cu circa 30% mai mult responsabilitatea pedagogului în comparație cu fetele. Fetele preferă cu 10% mai mult înțelegerea profesorului decât băieții. Observăm că la același nivel este preferată obiectivitatea cadrului didactic.

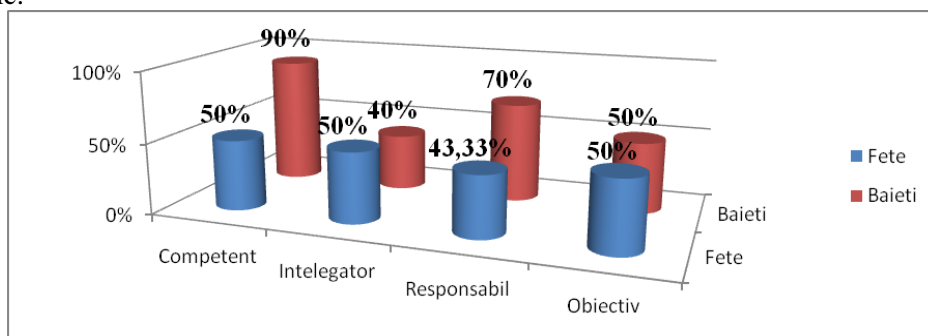


Fig.9. Calitățile de personalitate ale cadrului didactic expectate de băieți și fete din ciclul superior

Dacă e să efectuăm o retrospectivă asupra diagramelor (Fig. 3, 6, 9) observăm că subiecții din cele trei cicluri de învățământ pun mare accent pe competența cadrului didactic. Pe lângă competență, elevii din gimnaziu apreciază și anumite calități de personalitate ale cadrului didactic cum ar fi : bunătatea, sinceritatea, mărinimia, atenția, manifestate în cadrul lecțiilor. Elevii din liceu apreciază obiectivitatea și răbdarea profesorului, iar studenții de la facultate apreciază înțelegerea, responsabilitatea și obiectivitatea cadrului didactic contemporan. Observăm că elevii din liceu și studenții au nominalizat o calitate comună a profesorului, și anume: obiectivitatea acestuia manifestată în cadrul lecțiilor, și nu doar față de aprecierea cu note a elevilor ci și față de însăși personalitatea acestora. Datele obținute ne permit să conchidem că expectanțele studenților față de cadrul didactic se exprimă nu atât prin calitățile

profesionale ale acestuia, cât prin calități pur omenești cum ar fi: înțelegător, sincer, bun, răbdător, amabil, empatic.

Remarcăm că cea mai apreciată calitate de ambele genuri este competența cadrului didactic. La același nivel fetele apreciază și înțelegerea profesorului manifestată față de ele, pe când băieții nu pun accent pe această calitate. O expectanță pe care o regăsim la ambele genuri este optimismul profesorului.

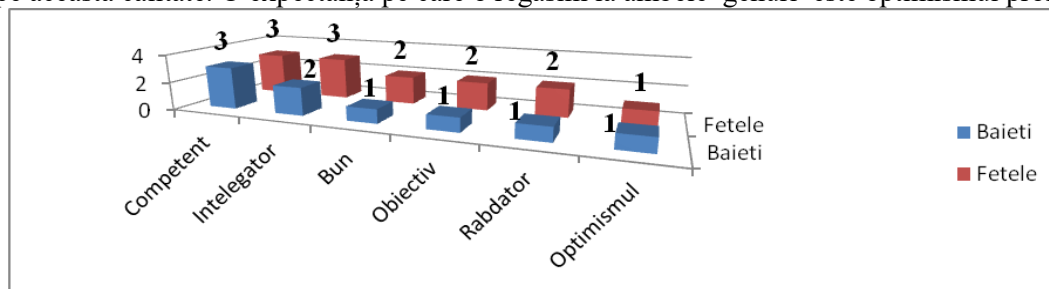


Fig. 10. Calitățile preferate de personalitatea cadrului didactic în funcție de gen

La următoarea etapă a cercetării subiecții experimentați au fost rugați să evalueze competențele psihopedagogice ale cadrului didactic. Apreciind competențele psihopedagogice ale cadrului didactic manifestate foarte des în cadrul lecțiilor, elevii din ciclul gimnazial pun accent pe: ascultarea activă, bunăvoința. Competențe psihopedagogice manifestate des sunt: dominarea, empatia, implicarea în procesul didactic, activitatea în grup, capacitatea de a activa clasa, susținerea elevilor, ocolirea situațiilor de conflict, evitarea situațiilor de conflict. Competențele ce se manifestă la nivel mediu sunt: activitatea individuală, rezistența la stres, oboseala, vivacitatea, colaborarea, compromisul, varietatea tipurilor de activitate.

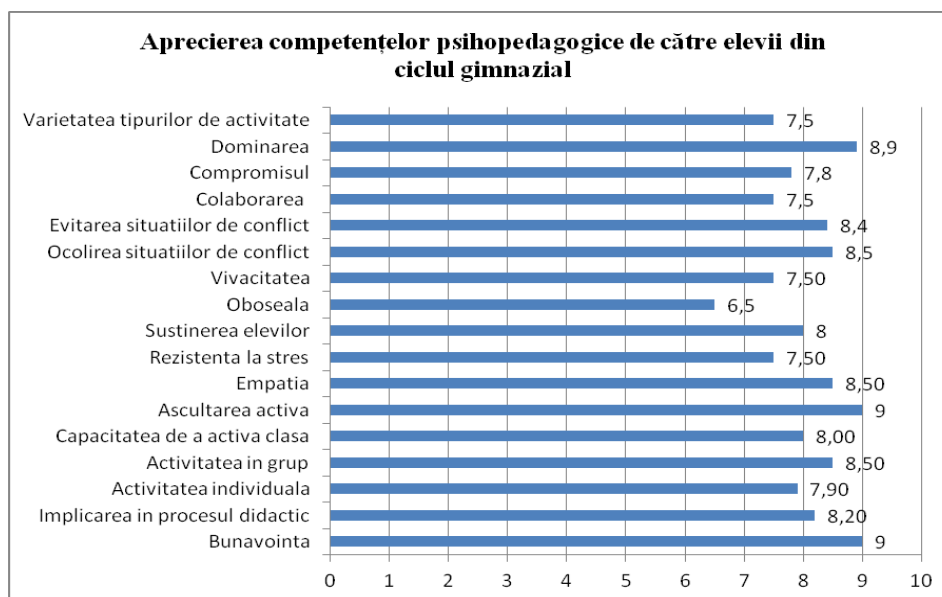


Fig. 11. Aprecierea competențelor psihopedagogice ale cadrului didactic de către elevii din ciclul gimnazial

Analizând Figura 12 observăm că elevii din ciclul liceal evidențiază următoarele competențe psihopedagogice manifestate foarte des în cadrul lecțiilor: bunăvoința, empatia și compromisul.

Competențele psihopedagogice manifestate des în timpul orelor sunt: vivacitatea, implicarea în procesul didactic, activitatea individuală, activitatea în grup, capacitatea de a activa clasa, ascultarea activă, susținerea elevilor, colaborarea și varietatea tipurilor de activitate.

Iar competențe psihopedagogice manifestate la nivel mediu sunt: ocolirea situațiilor de conflict, evitarea situațiilor de conflict, rezistența la stres, oboseala și dominarea.

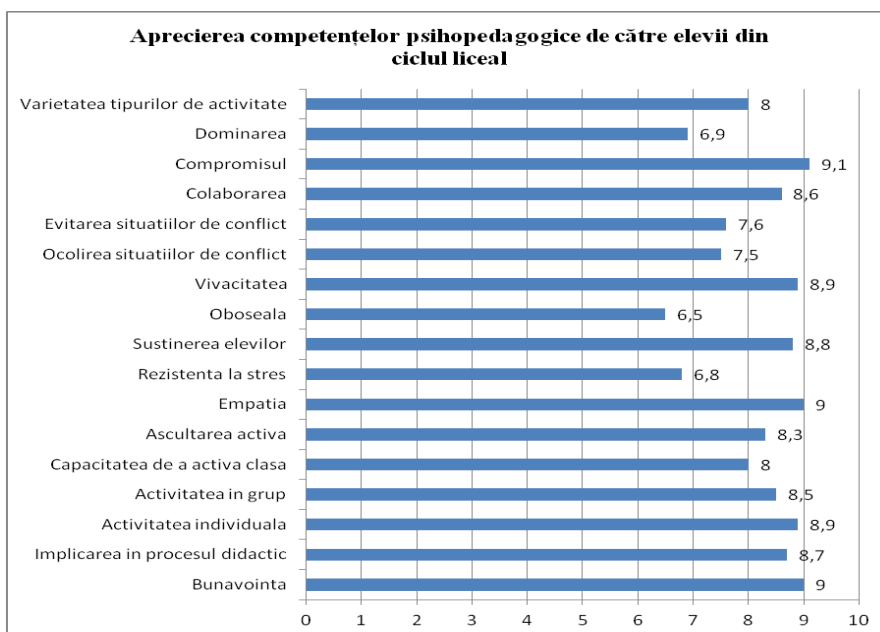


Fig.12. *Aprecierea competențelor psihopedagogice ale cadrului didactic de către elevii din ciclul liceal*

Nivelul aprecierii competențelor psihopedagogice de către studenții Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte este reflectat în Figura 13. Studenții au evidențiat următoarele competențe ce se manifestă *permanent* în cadrul orelor: ascultarea activă, implicarea în procesul didactic, compromisul, bunăvoința. Competențe psihopedagogice ce se manifestă *des* sunt: activitatea individuală, empatia, vivacitatea, evitarea situațiilor de conflict, colaborarea, dominarea. Iar competențele psihopedagogice ce se manifestă la un *nivel mediu* sunt: ocolirea situațiilor de conflict; rezistența la stres; activitatea în grup; capacitatea de a activa clasa; susținerea studenților; oboseala și varietatea tipurilor de activitate.



Fig. 13. *Aprecierea competențelor psihopedagogice ale cadrului didactic de către studenți*

Efectuând o comparație a datelor obținute, observăm că elevii de la toate trei cicluri au apreciat la cote maxime competențele psihopedagogice: bunăvoința, ascultare activă. Competențele

psihopedagogice manifestate des în cadrul lecțiilor în cea mai mare parte coincid cu mici diferențe. Iar competența întâlnită la toate trei cicluri de învățământ care se manifestă la nivel mediu este oboseala profesorului. De aici conchidem că profesorii, indiferent de ciclul de învățământ, demonstrează oboseală și vulnerabilitate sporită la stres.

Răspunzând la întrebarea: „Ce vă nemulțumește în primul rând la un profesor?” elevii din ciclul gimnazial nominalizează următoarele nemulțumiri în ordine descrescătoare, după cum urmează: băieții evidențiază neobiectivitate (60%), stilul autoritar (40%), teme multe pentru acasă (30%), neînțelegător (25%) și neiertător (15%).

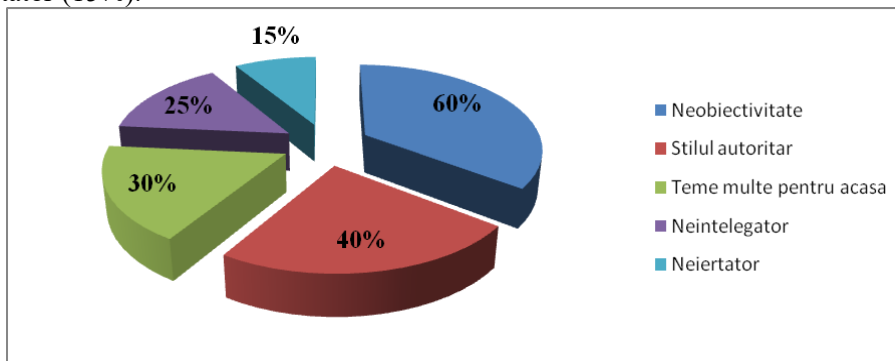


Fig. 14. Nemulțumirile față de profesor, ciclul gimnazial (băieți)

Fetele indică următoarele nemulțumiri față de cadrul didactic: stilul autoritar (80%), neobiectivitate (76,66%), teme multe pentru acasă (36,66%), neexplicit (33,33%) și nu oferă ajutor (16,66%).

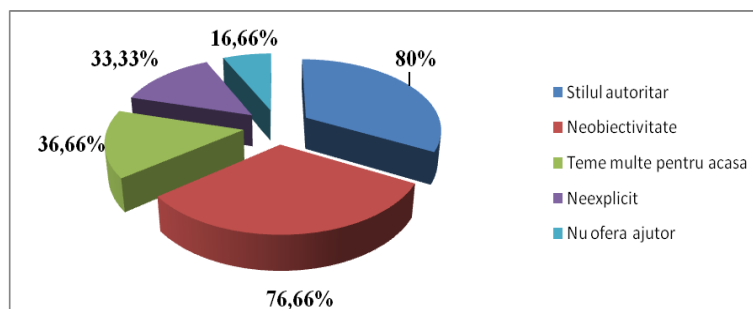


Fig. 15. Nemulțumirile față de profesor, ciclul gimnazial (fete)

Prin comparație descoperim că atât băieții cât și fetele sunt nemulțumiți de neobiectivitatea cadrului didactic dar și teme multe pentru acasă. Totodată observăm și diferențe, așa băieții menționează că profesorul este neînțelegător și neiertător, pe când fetele sunt nemulțumite că profesorul nu este explicit și nu oferă ajutor. Fetele sunt mai nemulțumite de stilul autoritar adoptat de cadrul didactic decât băieții.

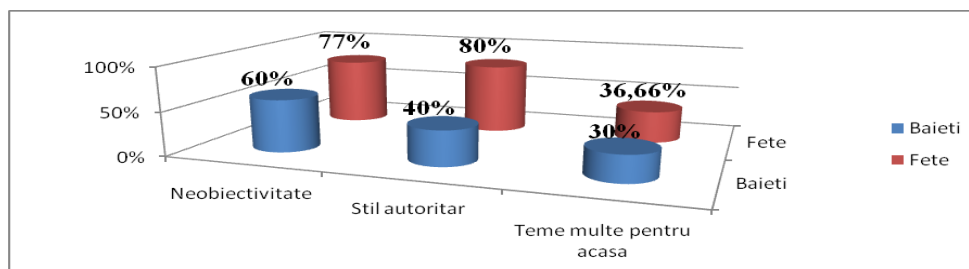


Fig. 16. Nemulțumirile față de cadrul didactic, ciclul gimnazial (fete, băieți)

Elevii din ciclul liceal au specificat nemulțumirile lor față de cadrul didactic după cum urmează: fetele nominalizează următoarele: stil autoritar (48%), neobiectivitate (32%), teme multe pentru acasă (23,33%), felul de comunicare (20%), stilul vestimentar (20%). Din rezultatele obținute observăm că deja în ciclul liceal se atrage o deosebită atenție și stilului vestimentar al profesorului și felului de comunicare al acestuia; felul de comunicare al profesorului nu doar în transmiterea cunoștințelor, dar și în diverse activități extracurriculare.

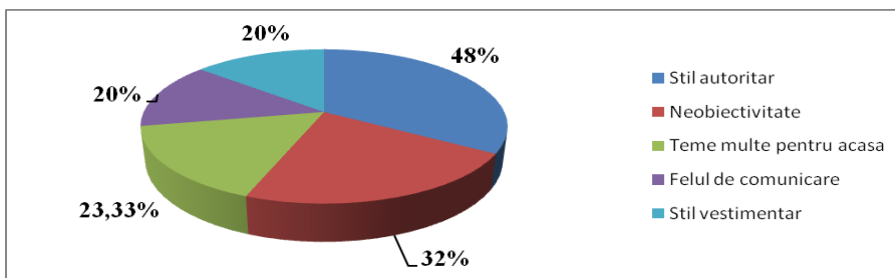


Fig.17. Nemulțumirile față de profesor, ciclul liceal (fete)

Băieții precizează următoarele nemulțumiri față de cadrul didactic: stil autoritar (35%), teme multe pentru acasă (32%) neobiectivitate (24%), manipularea (16%) și incompetența (12%).

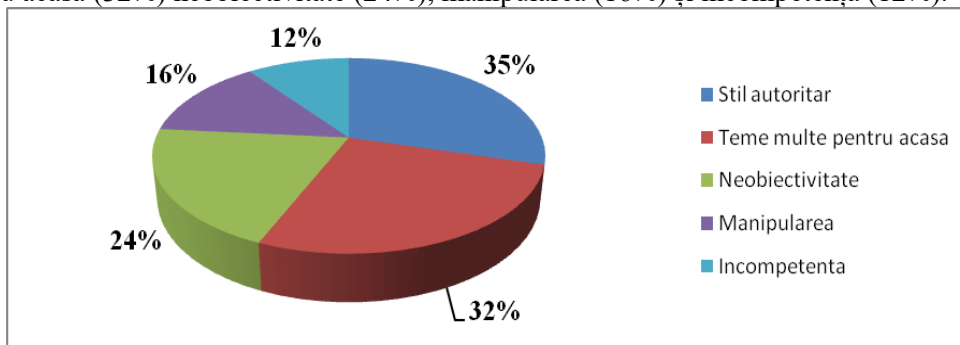


Fig. 18. Nemulțumirile față de profesor, ciclul liceal (băieți)

Diferențele gender a nemulțumirilor față de profesor a elevilor ciclului liceal, după cum observăm, sunt nesemnificative.

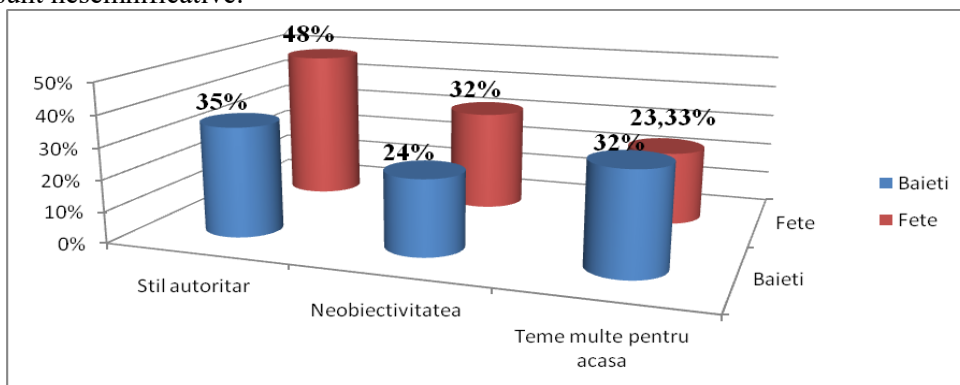


Fig. 19. Nemulțumirile față de profesor, ciclul liceal (băieți, fete)

Studentii au evidențiat următoarele nemulțumiri față de cadrul didactic: fetele - neobiectivitate (66,66%), stil de predare (36,66%), incompetența (33,33%), discriminarea studenților (23,33%).

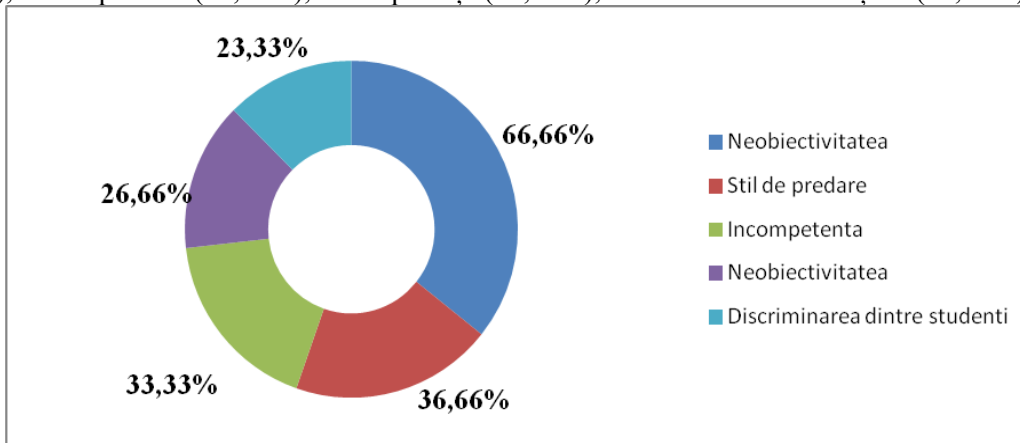


Fig. 20. Nemulțumirile față de cadrul didactic, studenți (fete)

Băieții remarcă următoarele nemulțumiri față de profesorul contemporan: neobiectivitate (80%), stil de predare (50%), supraaprecierea și incompetența (40%), felul de comunicare (35%). În cadrul activității de predare – învățare remarcăm că studenții nu apreciază profesorul care manifestă neobiectivitate, nu doar față de note, dar și față de personalitatea acestora.

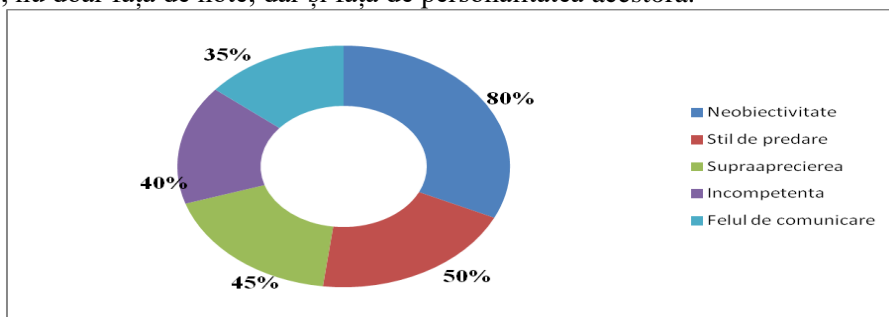


Fig. 21. Nemulțumirile față de cadrul didactic studenți (băieți)

Efectuând o comparație între răspunsurile ambelor genuri observăm că cel mai mult studenții sunt nemulțumiți de neobiectivitatea profesorului, după care urmează stilul de predare și incompetența manifestată în cadrul lecțiilor.

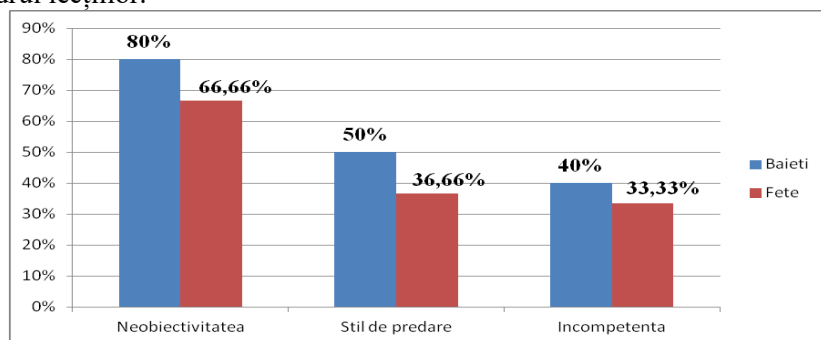


Fig. 22. Corelația dintre nemulțumirile față de profesor nominalizate de studenți (băieți, fete)

Dacă am încerca să ierarhizăm nemulțumirile elevilor în dependență de ciclul de învățământ atunci am putea remarca că cei mai nemulțumiți de neobiectivitatea cadrului didactic sunt subiecții din ciclul superior (73,3%), după care urmează cei din ciclul gimnazial (68,5) și apoi cei din ciclul liceal (42%).

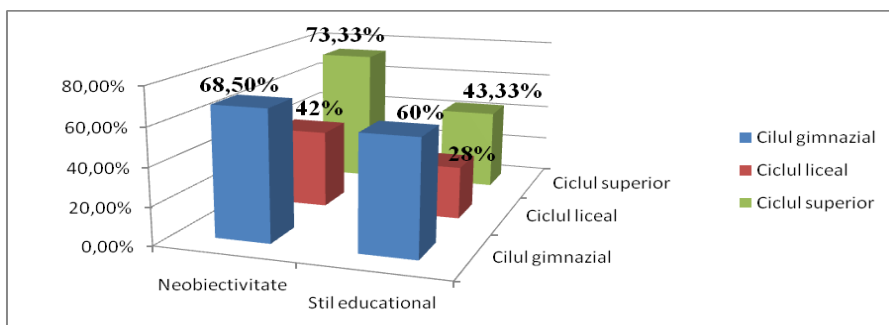
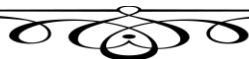


Fig. 23. Comparația dintre nemulțumirile față de profesor nominalizate în funcție de ciclul de învățământ

Concluzii:

Profesia de pedagog este, desigur, una încărcată de tensiuni. Pentru a face față atîtor exigențe din partea societății contemporane ar fi bine ca un cadru didactic să-și cunoască potentialul propriu dar și limitele. Actualul cadru didactic s-a pomenit în situația „când elevii nu mai sunt foarte interesați să învețe; mulți dintre ei nu mai arată față de profesori respectul cuvenit; metodele pedagogice active nu pot fi utilizate tot timpul și la toate disciplinele, deoarece acestea cer timp, iar programa trebuie parcursă; chiar dacă dascălul încearcă să introducă inovații în modul de organizare a învățării, standardele de evaluare de multe ori nu îl avantajează; unele manuale alternative nu sunt realizate corect; mulți părinți nu au timp sau chiar nu vor să se preocupe de situația școlară a copiilor lor, iar multe dintre cele mai importante cauze ale eșecului școlar sunt cele familiale; în unele școli nu se pot dezvolta programe



extrașcolare deoarece nu sunt resurse”- zicea prof. Jana Popa, de la Colegiul Tehnic „Dorin Pavel”, Alba Iulia. Ne convingem prin propria experiență că aceste situații nu sunt străine nici pentru cadrele didactice din RM. În aceste condiții misiunea cadrului didactic contemporan se complică, moment observat și în investigația realizată de noi.

Actualmente nu mai este destul doar să fii competent, elevii așteptând de la dascăl ca acesta să demonstreze:

- vivacitate;
- bunavoință;
- compromis;
- empatie;
- colaborare etc.

În opinia noastră descoperirea expectanțelor elevilor față de cadrul didactic ar fi una din soluțiile care ar facilita relația pedagog-elev și ar spori gradul de respect față de această profesie. Nu în ultimul rând, cunoașterea expectanțelor, ar diminua tensiunile pe care le suportă un cardu didactic atunci când relațiile lui cu elevii nu sunt unele de calitate.

Referințe bibliografice:

1. Briceag S. Învățătorul contemporan și reprezentarea lui socială. In: Reforma învățământului: teorie și practică. Conferința științifico-practică internațională. Bălți, 2002, p. 8-11.
2. Dafinoiu I. Sugestie și hipnoza. București: Științifică și Tehnică, 1996.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНДРАГОГИКИ СЛУШАТЕЛЯМИ МАГИСТРАТУРЫ

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный университет имени «Алеку Руссо», Бельцы, Молдова

Abstract: The article emphasizes the strategies for using the interactive teaching methods in Adult Learning Theory (Andragogy) program for postgraduate students. The author explains the notion of 'interactive teaching' and outlines the basic principles of interactive classes. The author pays special attention to the interactive techniques that were used during Adult Learning Theory classes. The article gives detailed plans for such interactive techniques as Wise Owls, Four Corners and Problematic Triangles. Intensive interaction and application of the interactive techniques aim to provide opportunities for students to master and comprehend Adult Learning Theory course.

Сфера образования в Республике Молдова призвана обеспечить потребность в кадрах высокой квалификации, создать высокотехнологическую образовательную среду, помочь освоить педагогам правила и нормы профессии, совершенствовать профессиональные компетенции и развивать социально-профессиональную мобильность.

Современная ситуация в вузах характеризуется открытием магистратур, что способствует реализации Болонской декларации.

В магистратуре БГУ им. А. Руссо (спец. «Образовательный менеджмент») идет подготовка будущих менеджеров нового формата для системы образования.

Педагогическое образование в магистратуре как система профессионального развития будущего работника в системе управления складывается не только из того, какие теоретические знания они получают в процессе обучения, но и какие инновационные образовательные технологии используют преподаватели, какие новшества внедряются в практику жизнедеятельности слушателя магистратуры, как формируется полноценная личность с ее интересами, ценностями, планами, как проявляется мотивация на непрерывное образование на протяжении всего жизненного цикла.

Одним из направлений инновационной деятельности преподавателя вуза является использование *интерактивной педагогики*, которая «выполняет важнейшие функции социального



воспитания, групповой динамики, компенсации и личностного развития» [8, с. 31]. Ключевым понятием этой педагогики является понятие «интерактивный метод».

Мы разделяем точку зрения С. С. Кашлева на понятие «интерактивные методы», которые он определяет как «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития» [3, с. 6]. Из определения следует, что при использовании таких методов усиливается педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников данного процесса с опорой на все виды положительного жизненного опыта человека.


К существенным признакам интерактивных методов ряд ученых (С. С. Кашлев [4], Н. Н. Кошель [1], С. И. Змеев [2], А. И. Жук [1], М. В. Кларин [5], и др.) относят следующие: «вынужденную» активность слушателей; самостоятельную творческую выработку решений; постоянное взаимодействие участников учебного процесса; усиление мотивации различных видов деятельности; возможность проявления рефлексии, самовыражения и самореализации.

Целью нашей работы являлось изучение возможностей интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Андрагогика». Опытно-педагогическая работа в магистратуре (2014-2017 уч. годы) показывает, что слушатели проявляют устойчивый интерес к овладению интерактивными методами обучения взрослых, в которых «взаимодействие» всех участников педагогического процесса играет ведущую роль. Такое взаимодействие характеризуется высокой степенью их интенсивного общения, обменом деятельностью, сменой и разнообразием видов, форм и технологий обучения, целенаправленной рефлексией участников этой деятельности.

В процессе реализации интерактивных методов обучения мы опирались на основные принципы инновационной педагогики: свобода выбора, создание ситуации успеха, смыслотворчество, мыследеятельность, межсубъектные отношения, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия, полилог (греч. – многоголосие), т. е. возможность услышать голос каждого участника учебного процесса, его индивидуальную точку зрения по любой проблеме андрагогика. Наш педагогический опыт доказывает, что результативными в плане изучения и осмысления учебного материала по андрагогике являются такие интерактивные методы, как «АВС-метод», «Пчелиный улей», «Вспышка», «Мозговой штурм», «Шесть шляп мышления», «Введение с помощью символов», «Мудрые совы», «Метод интеллект-карт», «Пять пальцев», «Беседа с экспертами», «Четыре угла» и др., которые представлены в «*Модельной программе подготовки андрагогов*» [6].

Использование интерактивной технологии предполагает тщательное проектирование предстоящей совместной педагогической деятельности. Опишем более подробно некоторые интерактивные методы, которые реализовывались нами в процессе изучения андрагогика. Например, метод «**Проблемные треугольники**» позволил слушателям более глубоко осмыслить тему: «Вопросы обучения взрослых в системе непрерывного образования». Цель данной технологии: закрепить знания о видах образования взрослых (формальное, неформальное, информальное), которые существуют в современном мире, и дать объективную оценку образованию «длиною и шириною в жизнь».

Описание методики: каждый участник получал равносторонний треугольник определенного цвета (зеленый, красный, синий). На зеленых треугольниках был написан вопрос: «Определите достоинства и недостатки формального образования», на красном – «Определите достоинства и недостатки неформального образования», а на синем – «Определите достоинства и недостатки информального образования». Магистранты кратко записывали на треугольниках свои мысли. Затем каждая четверка совмещала треугольники определенного цвета и получался квадрат. В своей группе они обсуждали, сравнивали и комментировали свои записи. Далее три группы (зеленые, красные, синие) представляли свои презентации в виде таблицы, схемы или доски объявлений, где были сформулированы общие точки зрения на проблему непрерывного образования в информационном обществе. Презентации обсуждались всеми магистрантами, т. е. происходило согласование различных представлений о проблеме, путях ее решения и нахождение общих позиций по вопросам непрерывного образования. Мы считаем, что этот интерактивный метод помогает слушателям, с одной стороны, осознать, насколько различно и субъективно дают оценку (положительную или отрицательную) все участники групп, а с другой – обеспечить активное вовлечение всех в обсуждение проблемы обучения взрослых в условиях поиска



оптимальных путей развития непрерывного образования. При этом у них развиваются коммуникативные умения и навыки работы в команде, создается творческая атмосфера, происходит «погружение» в учебную проблему.

В нашей практике использовался и такой метод как «**Мудрые совы**», который был направлен на развитие интеллектуальных умений магистрантов работать с достаточно большим по объему научным текстом, содержащим важную теоретическую информацию. Например, по теме: «Введение в андрагогическое пространство» каждой группе давался текст из книги «Основы андрагогики» [7].

Первая группа магистрантов работала с текстом «Место андрагогики в системе человекознания», вторая – с текстом «Взрослый человек как субъект обучения», третья – с текстом «Андрагогические основы профессионального развития личности».

Каждая группа выполняла следующие задания на основе анализа научного текста:

- Найдите в тексте ключевые понятия и запишите их в алфавитном порядке.
- Какая информация в тексте поразила Вас, поскольку она не соответствовала Вашим ожиданиям и традиционному пониманию этой проблемы.
- Выпишите информацию, которую Вы считаете новой для себя.
- Найдите основное высказывание в тексте.
- Выделите в тексте информацию, которая известна, и новую информацию, которую следует усвоить по этой теме.
- Представьте основное содержание текста в виде схемы, символов, рисунка.
- Найдите дискуссионные высказывания авторов в тексте и объясните почему.

Данный метод развивает умения не только анализировать научный текст, но и допускает различные толкования текста, помогает формулировать суждения, которые являются ответом на возникший вначале вопрос. Магистранты внимательно слушали мнения других, учились обобщать и систематизировать учебный материал, проявляли критичность и нестандартность мышления в процессе обсуждения проблемы. Следует отметить, что овладение информацией на новом уровне, приобретение навыков и умений использования информации в процессе дискуссии, удовлетворение познавательных интересов позволяет дать высокую оценку методу «**Мудрые совы**».

Для закрепления знаний по теме «Андрагогика как область социальной практики» мы опирались на метод «**Пять пальцев**», целью которого являлось стимулирование положительных и критических высказываний относительно изученной темы.

Суть методики заключается в следующем: каждый слушатель магистратуры должен усвоить, что символизирует каждый палец:

- Мизинец – «Слишком кратко ... Слишком мало было проработано...»;
- Безымянный – «Я доволен ... Положительную оценку заслуживает...»;
- Средний – «Совершенно не понравилось ... Следовало больше внимания уделить...»;
- Указательный – «Понравилась идея ... Запомнил рекомендацию»;
- Большой – «Замечательно ... Мне понравилось».

Затем мы предлагали слушателям высказаться с помощью пальцев, а далее – прокомментировать свое мнение. Мы считаем, что этот метод развивает у магистрантов профессиональное мышление, которое требует активизации мыслительной деятельности, «творческого интеллектуального напряжения», формирует умение целенаправленно выбирать те идеи по обсуждаемой проблеме, которые влияют на профессиональное становление будущего менеджера образовательного учреждения.

Особого внимания заслуживает метод «**Четыре угла**», который позволяет создать благоприятную атмосферу, установить коммуникацию, актуализировать знания, развить положительную познавательную мотивацию и умение отстаивать свою точку зрения по данному вопросу, аргументировать ее. Описание методики: занятие проводилось в большой аудитории, где участники могли свободно перемещаться в пространстве, а в каждом углу вывешивался лист бумаги синего, красного, желтого и зеленого цветов. Участникам предлагалось продолжить фразу (ответить на вопросы) по определенному алгоритму. Сначала зачитывалось утверждение, у которого было четыре заданных варианта продолжения ответа. При этом каждый из заданных



вариантов ответов соответствовал определенному цвету, который, в свою очередь, обозначал один из углов аудитории. Каждый участник, прослушав фразу, выбирал один вариант ее продолжения и перемещался в соответствующий угол. Если ни один из четырех вариантов не подходил, то участник оставался в центре аудитории. Таким образом формировалось от одной до пяти учебных групп. Далее в каждой группе проводилось обсуждение вопроса «Почему я выбрал этот вариант продолжения фразы?». Этот этап длился несколько минут, в зависимости от динамики обсуждения в группе. Затем лидер каждой группы представлял мнение всей группы. Исходя из временного фактора, предлагалось сделать от 4-х до 6-ти (максимум) раундов задавания вопросов. Метод позволяет начать постепенное погружение в содержание изучаемой темы по андрагогке, активизировать участников в этой учебной ситуации.

Приведем пример реализации метода «Четыре угла» при изучении темы «Интерактивные методы обучения педагогов на курсах повышения квалификации (КПК)».

Слушателям предлагались следующие вопросы:

1. Как вы могли бы охарактеризовать использование интерактивных методов обучения в работе с педагогами на КПК, где преобладает разновозрастной состав слушателей?
 - *синий* – способ истинного взаимодействия преподавателя и обучающегося;
 - *зеленый* – естественная потребность преподавателя работать лучше;
 - *красный* – инновация;
 - *желтый* – очередная модная кампания.
2. Каковы назначение и цель использования интерактивных методов обучения взрослых обучающихся (педагогов) на КПК?
 - *синий* – активизация познавательной деятельности взрослых;
 - *зеленый* – создание оптимальных условий развития взрослых обучающихся и преподавателя;
 - *красный* – приобретение обучающимися взрослыми систематических знаний и развитие познавательных интересов;
 - *желтый* – достижение разнообразия методов, используемых в андрагогическом процессе с педагогами на КПК.
3. Какова позиция взрослого обучающегося в интерактивных методах обучения?
 - *синий* – организатор взаимодействия;
 - *зеленый* – одновременно и объект и субъект деятельности;
 - *красный* – объект деятельности преподавателя;
 - *желтый* – субъект своей деятельности.
4. Какой признак интерактивных методов обучения, по вашему мнению, является для Вас приоритетным в андрагогическом процессе?
 - *синий* – рефлексия;
 - *зеленый* – диалог;
 - *красный* – смыслотворчество;
 - *желтый* – мыследеятельность.
5. Как вы понимаете смыслотворчество взрослых обучающихся на КПК?
 - *синий* – процесс и результат взаимодействия преподавателя и обучающихся по созданию нового содержания обучения взрослых;
 - *зеленый* – трансляция преподавателем в сознание взрослого обучающегося правильного смысла изучаемой темы;
 - *красный* – создание взрослым обучающимся своего смысла по обсуждаемой проблеме;
 - *желтый* – обмен смыслами между взрослыми обучающимися и преподавателем по обсуждаемой проблеме.

Интерактивное педагогическое взаимодействие позволяет магистрантам «проживать» конкретное событие и решать определенную ситуацию, которая требует активизации поисковой творческой деятельности. Изучение и осмысление проблемы позволило нам выделить основные характеристики интерактивного педагогического процесса в магистратуре: процессуальность, деятельность, общение, диалог, рефлексия.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам, что изучение андрагогики в магистратуре с широким использованием инновационных интерактивных методов обучения, которые являются альтернативой традиционным методам, обеспечивает слушателям возможность преобразовать свой профессиональный опыт, реализовать совместную деятельность всех членов педагогического процесса с учетом психофизиологических, профессиональных, социальных характеристик и жизненного опыта, сформировать умения осознавать, координировать, проектировать, регулировать, осуществлять рефлексии и коррекцию профессиональной деятельности, развивать коммуникативные умения и навыки работать в команде.

Библиографические ссылки:

1. Жук А. И., Кошель Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие. Минск: Аверсэв, 2003. 336 с.
2. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: Per Se, 2007. 271 с.
3. Кашлев С. С. Интерактивная педагогика как инновационное явление. В: Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика. Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2008, с. 5-13.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск: Беларусский верасень, 2005. 196 с.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. В: Педагогика, 2008, № 7, с. 21-27.
6. Кошель Н.Н. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие. Минск: АПО, 2011. 314 с.
7. Колесникова И. А. Основы андрагогики. Москва: Академия, 2003. 236 с.
8. Пуйман С. А., Чечет В. В. Возможности интерактивной педагогики в подготовке будущих специалистов. В: Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика. Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2008, с. 31-34.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ольга МАРАЧКОВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент
Приднестровский государственный университет имени «Т.Г. Шевченко», Тирасполь, Молдова

Abstract: The article reveals the problem of training professional activity at the university. The author believes that in the practice of higher education there are contradictions - between the creative nature of pedagogical work and the unpreparedness of graduates of pedagogical faculties to solve organizational and methodological problems in independent professional activity. The author focuses on one of the important characteristics of the personality of the modern education manager behavioral behavior, on the degree of formation of which depends the effectiveness of his work.

Подготовка педагогов к профессиональной деятельности во все времена была и сегодня остается самой актуальной и исследуется учеными разноаспектно. Педагогический профессионализм, его сущность и основные характеристики нашли отражение в работах Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, Л.В. Горюновой, Н.Л. Игнатович, Н.В. Кузьминой, Л.В. Кондрашовой, Л.Н. Лесохиной и др.; профессиональная ориентация студентов в сфере педагогической деятельности рассматривается учеными А.Н. Бритвихиным, Е.И. Казаковой, Н.М. Конжиевым, А.М. Федоровым, А.И. Щербаковым и др.; становление профессионально значимых качеств педагога Ф.Н. Гоноболиным, С.А. Расчетиной, В.А. Слостениным, М.И. Станкиным и др.

Работы многих авторов посвящены изучению профессиональных характеристик личности менеджеров, определению условий формирования умений действовать в неожиданных ситуациях, использовать новые подходы к решению педагогических проблем; выявлению зависимости между уровнем сформированности профессионально-личностных качеств и результатами труда педагога



(К.А. Аветисян, Г.В. Залевский, В.И. Зыкова, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, В.А. Петровский, А.П. Шеваров и др.). Среди этих качеств немаловажную роль в эффективности управленческого труда играет поведение.

Сегодня уже никого не может удовлетворить руководитель, который не выполняет свои обязанности профессионально, не обладает многогранными творческими качествами личности. Без индивидуально-личностной основы, без профессионализма, в настоящее время управлять немислимо.

Профессор Л.В. Кондрашова, говоря о формировании профессионализма настаивала на целостном, комплексном подходе к профессиональной подготовке студентов высшей школы, сущность которого заключается в психологическом и моральном развитии менеджера. Для того, чтобы в профессиональной деятельности руководитель активно сотрудничал со своими подчинёнными, он должен мобилизовать интеллект, волю, моральные усилия, организаторские способности. Справедливо утверждение исследователя о том, что в процессе становления специалиста за годы обучения в вузе, должны развиваться профессионально значимые возможности и качества личности, которые являются основой готовности к работе.

Ядро мастерства составляет личностная готовность менеджера к профессиональной деятельности. Эта готовность зависит от уровня его общей культуры, целостно проявляющейся в культуре профессиональной деятельности, как определенной степени ее совершенства.

Менеджер, чья профессия, по сути своей, является «человекообразующей», должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать. Успешное осуществление профессиональной деятельности и достижение мастерства во многом зависит от готовности педагога учитывать свои психофизиологические особенности и возможности, находить в соответствии с ними оптимальный индивидуальный стиль работы, обеспечивающий наилучшие результаты труда при наименьших затратах душевных сил.

Одним из важных факторов успешности профессиональной деятельности является поведенческий фактор.

От личности менеджера, его профессиональной деятельности, гибкости поведения зависит продуктивное взаимодействие всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В настоящее время социально-экономическая и политическая ситуация, характеризующаяся кардинальными преобразованиями, актуализирует вопрос о разработке четких ориентиров и принципов профессионального поведения педагогов.

Проблема профессионального поведения в научной литературе исследуется в рамках теории деятельности и общения, поскольку само общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностью в совместном существовании. Сейчас поведение стало предметом изучения многих наук: философии, психологии, педагогики, этики и эстетики, теории культуры (К.А. Альбуханова-Славская, П.М. Ершов, А.П. Ершов, Е.Л. Яковлева). Наименее исследуемой проблемой профессионального поведения считается в педагогике.

Исследователи обращают внимание на то, что неадекватность поведения, выражающаяся в переоценке личностью своих возможностей, расщеплении вербального и невербального плана, ослаблении критичности при контроле над реализацией программы поведения, отрицательно сказывается на межличностных отношениях.

Профессиональное поведение стало предметом изучения педагогической деонтологии (от греч. Deontos – должное и logos – учение). Впервые термин был введен английским философом И. Бентамом в начале XIX в. Это понятие в равной степени применимо к любой сфере профессиональной деятельности. Центральными категориями педагогической деонтологии являются: личность педагога, профессиональное развитие и профессиональное поведение.

Интересен подход Д.А. Белухина. По его глубокому убеждению, педагогу удастся стать хозяином своего поведения, когда он научится ориентироваться в любых ситуациях в зависимости от представлений о своих профессионально-педагогических обязанностях. Если менеджер образования реально в трудной ситуации выбирает и меняет тип поведения, то он в значительной степени выстраивает свои действия осознанно и творчески. Овладев параметрами «измерения поведения», можно «вчитываться» в поведение окружающих, устанавливать типологию скрытой или скрываемой целенаправленности поведения участников той или иной ситуации. Педагог с

помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмыслять свое поведение и реально видеть его другие возможные варианты.

Несколько иной подход к пониманию сути профессионального поведения у Л.И. Анцыферовой. Она считает, что все личностные преобразования имеют свои корни во взаимодействии человека с другими людьми. Единство мышления и внутренней детерминации – основа понимания профессионального поведения менеджера образования.

Исходя из представления о профессиональном поведении как о рефлексивном управлении Ю.Н. Кулюткин выделяет три группы качеств личности, имеющих для менеджера образования профессиональную значимость: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию на коллектив; эмоциональная устойчивость, т. е. способность владеть собой.

Собранные факты в ходе констатирующего эксперимента, подтвердили низкий уровень профессионального поведения. По результатам наблюдений было выявлено, что у 82 % респондентов 1-4 курсов педагогических факультетов отмечена слабая активность, импульсивность в принятии решений, неспособность воспользоваться ситуацией в нужное время.

Использование метода наблюдения позволило осуществить «непосредственное отражение» различных элементов педагогического поведения, установить связи и зависимости между профессиональными действиями студентов и результатами решения проблем. Акцентировалось внимание на определенных фактах, особенностях поведения студентов, фиксировались их реакции на педагогические воздействия.

К сожалению, ограниченность метода наблюдения позволила увидеть лишь внешнее проявление поведения студентов. Данные, полученные в ходе педагогического наблюдения, дополнялись результатами, полученными с помощью опросных методов (беседы, анкеты).

По проблеме исследования было проведено более 20 бесед, как индивидуальных, так и групповых, где уточнялись данные, изучались их мнения и характер отношений к тому, насколько профессиональное поведение определяет успех их деятельности, помогает ли гибкость поведения в поиске оптимального выхода из нестандартных ситуаций. Студентам давалось описание педагогической ситуации и предлагалось самостоятельно найти выход из нее. В ходе выполнения заданий фиксировалось, как студенты с ним справлялись.

Анализируя данные опросных методик, мы пришли к выводу, что в основном студенты затрудняются в проведении самоконтроля и контроля над внешними условиями, не особо стремятся к самосовершенствованию, однако способны к рефлексии собственного опыта, владеют профессиональными знаниями и умениями, но не умеют ими воспользоваться в нужной ситуации. Анализ собранных данных, показал, что к низкому уровню отнесено 56 % респондентов, 44 % – к среднему уровню. К сожалению, высокий уровень не выявлен среди числа респондентов.

На первый взгляд, кажется, что беседы имеют только исключительно субъективный характер и не могут служить критерием определения результативности выполнения предложенных заданий.

Однако, следует отметить, что мнения участников, высказанных в свободной форме, зачастую дают очень важный, интересный материал, полученный объективными, но всегда ограниченными теми или иными рамками методами диагностики.

Кроме того, важно принять во внимание, что субъективные ощущения, фиксируемые участниками в ответах, часто являются тем самым эффектом, который выступает основной целью беседы. Если участник, например, сообщает, что в результате беседы он переосмыслил свое поведение, отношение к самому себе, повысил самооценку, то такая субъективная оценка, вероятно, не уступает по своей значимости какому-либо объективному показателю.

Таким образом, можно сделать вывод, что у студентов сложилось свое представление о необходимости формирования профессионального поведения, как показателя профессионализма педагога. Но вместе с тем, положительным остается тот факт, что студенты осознают роль и значение поведенческого фактора.

Собранные факты позволяют говорить о том, что стимулирование и закрепление интереса будущих менеджеров образования к профессиональной деятельности, выработка стойкой мотивации, потребности в творческом решении учебно-воспитательных проблем, развитие креативных способностей, эмоционально-волевых черт личности, которые способствуют



формированию профессионального поведения, требует специальных мер и усилий, целенаправленной управленческой работы.

Теоретическое осмысление проблемы, анализ отдельных фактов из практики, позволили выявить противоречия:

– между творческим характером педагогического труда и неготовностью выпускников педагогических факультетов к решению организационно-методических задач в самостоятельной профессиональной деятельности;

– между объективной необходимостью формирования профессионального поведения будущего менеджера образования и недостаточным уровнем исследования данной проблемы в научно-педагогической теории и практике.

Таким образом, сложившаяся схема образовательного процесса в вузе, когда студент выступает в роли слушателя, простого исполнителя, не принимая активного участия в различных видах педагогической деятельности, формируют стандарты стереотипного поведения в самостоятельной работе.

Следует еще в учебном заведении научить студентов действовать в нестандартных ситуациях, видеть противоречивость педагогических фактов, спорить, доказывать, отстаивать собственную точку зрения, формулировать проблемы и находить их оригинальные решения. Не только на учебных занятиях, но и в процессе организации воспитательной работы должны быть созданы условия, стимулирующие студентов к дискуссии, спору, диалогу, обеспечивающие активное включение в действия.

Библиографические ссылки:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (техника профессионального поведения) Книга для учителя. Москва: Народное образование, 1994. 144 с.
3. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог: КГПУ, ИВИ, 2007. 474 с.

FORMAREA CULTURII PEDAGOGICE LA CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE

Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor în pedagogie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

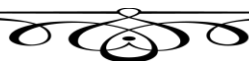
Abstract: This article discusses the problem of debutant teachers' pedagogical culture formation. The author analyzes such concepts as: culture, personal culture, specialist culture, humanitarian culture. There are revealed the following functions: developmental function, cognitive function, diagnostic function, coordination function, communicative function.

Transformările social-economice și tendințele de integrare europeană ale Republicii Moldova solicită revizuirea politicilor educaționale la nivelul învățământului preuniversitar, care poate oferi tinerilor o integrare mai rapidă în câmpul muncii. Acest lucru nu poate fi efectuat fără a se pune accentul pe o strategie de pregătire a cadrelor didactice de o înaltă calificare [3].

Abilitatea cadrelor didactice debutante în perioada adaptării este solicitată de realitățile școlare ale societății democratice: favorizarea multidisciplinarității la nivel curricular, care trebuie să se reflecte și în structura conținuturilor specifice didacticilor aplicate; dezvoltarea unor strategii didactice în spiritul activității în echipă și încurajarea inițiativelor de cercetare integrală a procesului de învățământ; dezvoltarea capacităților și comportamentelor pentru relații de parteneriat etc.

Pentru a demonstra cultura pedagogică și pentru a marca succese în cariera didactică este necesar ca profesia de dascăl să fie învățată ca oricare altă profesie, care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale.

Cadrelor didactice din ciclul primar trebuie să fie foarte bine pregătite din punct de vedere profesional, deoarece lor le revine un rol important în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-



educativ, dându-i o orientare socială, utilizând cele mai eficiente metode de influență pedagogică și, nu în ultimul rând, determinând contacte judicioase cu elevii, părinții și prin exemplul lor personal au o influență favorabilă asupra lor [2].

Activitatea pedagogică solicită un ansamblu complex de calități, de capacități din partea cadrelor didactice. Astfel de calități pot fi obținute de profesioniști și specialiști veritabili. Dar cum se poate totuși dobândi cultura pedagogică?

În opinia clasică, cultura este specificată în trei moduri: nu este înnăscută, ci dobândită; aspectele culturii reprezintă un sistem; cultura poate fi împărtășită. În acest sens se poate vehicula ușor cu termeni ca „moștenire culturală”, pentru a reda procesul de transmisiune socială împreună cu noile realizări contemporane.

Conceptul de „cultură”, în cea mai laconică formă, este definit în enciclopedii și dicționare, în investigațiile filosofilor și ale altor specialiști, ca o totalitate a produselor materiale și spirituale ale muncii oamenilor, rezultate ale practicii transformării omului, oglindite în conduita socială și în normele ce o alimentează.

Conceptul pedagogic de „cultură” reflectă corelația existentă între cunoștințele (artistice, științifice, tehnologice, economice, politice etc.) validate în contextul anumitor valori social-istorice și efectele formative înregistrate la nivelul dezvoltării personalității umane în diferite perioade de timp. Din această perspectivă „cultura reprezintă formarea socială și intelectuală a unei personalități umane” [4].

Apare întrebarea: Care este indicele culturii?

Cultura specialistului poate fi caracterizată ca exprimare a maturității și dezvoltării întregii sisteme a calităților personale, realizate productiv în activitatea individuală (socială, profesională, științifică, comunicativă). Cultura este rezultatul dezvoltării calitative a cunoștințelor, intereselor, convingerilor, normelor activității și comportării, capacităților și sentimentelor sociale [Ibidem].

Cultura personală reprezintă un proces unic de acumulare a cunoștințelor, experienței și realizării lor calitative în activitate și comportare. Ea presupune nivelul de dezvoltare și armonie a tuturor componentelor, formarea lor în întregime în activitate. În practica cadrului didactic se manifestă tendința de îmbinare a culturii personale și morale, culturii comunicării, tehnicii și culturii exprimării.

Totuși, cultura pedagogică încă nu garantează succesul în realizarea activității manageriale. În procesul educațional profesionalismul se manifestă în unitate cu manifestările culturale și morale generale ale personalității cadrului didactic. Unitatea acestor manifestări formează cultura umanitară a pedagogului.

Astfel, rezultate înalte în activitatea cadrelor didactice debutante sunt legate de înfruntarea limitelor profesionale, capacitatea de a privi întrebările profesionale de pe poziții profund social-culturale.

Prin cultură, pedagogul supune procesual lumea exterioară, o modelează într-o lume a sa, pe măsura propriilor puteri și realizări creative. Procesul umanizării se realizează direct în raport cu natura, cu viața socială, cu individualitatea umană însăși.

Ce se include în conținutul noțiunii cultura umanitară a pedagogului?

Cultura umanitară prezintă totalitatea calităților personale și profesionale, de asemenea a valorilor, orientării și priceperilor.

Specificul instruirii pedagogilor debutanți constă în orientarea spre însușirea largă a culturii generale. Astfel, cadrele didactice debutante trebuie să fie înarmate cu cunoștințe din diferite domenii (literatură, artă, istorie etc.) [1].

Cadrul didactic debutant nu se va realiza creativ, dacă nu-și va dezvolta cultura pedagogică. Perfecționarea în acest domeniu, ca o obligațiune pentru activitatea profesională sugerează crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea continuă a culturii pedagogice în activitatea profesională.

Pentru a afla opinia cadrelor didactice debutante despre necesitatea dezvoltării culturii pedagogice în procesul activității profesionale, am dus discuții pe un eșantion de 10 respondenți conform următoarelor întrebări:

1. Simțiți nevoia de a vă forma cultura pedagogică în procesul activității profesionale?
2. Ce condiții sunt create în unitatea Dvs. de învățământ în această direcție?
3. Numiți modalitățile de lucru orientate la formarea culturii pedagogice.
4. Aveți o programă individual orientată spre autoinstruirea continuă?

În discuție cu cadrele didactice am stabilit următoarele lucruri: toți cei 10 respondenți au fost sinceri și au indicat faptul că simt mereu nevoia de a-și dezvolta cultura lor pedagogică, deoarece



învățătorul claselor primare, de care depinde soarta elevilor la celelalte etape de vârstă, trebuie să fie foarte bine pregătit sub toate aspectele și la cel mai înalt nivel. El trebuie să posede la perfecție cunoștințe din domeniul disciplinelor pe care la predă (matematică, limbă, literatură, științe, muzică, artă, sport).

De asemenea, unele cadre didactice au menționat faptul că la etapa actuală s-au acumulat numeroase probleme, ce țin de noile standarde educaționale în domeniul învățământului primar, de noile planuri și programe de studii, conținuturi și tehnologii, adică de noile curriculum-uri și posibilități de evaluare, ce-i fac ca mereu să fie la curent cu totul ce este nou, modern, pentru a fi în pas cu timpul.

Vorbind despre condițiile create în școală pentru formarea culturii lor profesionale, învățătorii ce au participat în discuție au menționat faptul că, unele condiții sunt create, dar nu în toate cazurile sunt respectate.

Din cele expuse conchidem că este necesar de creat condiții optime pentru formarea culturii pedagogice la cadrele didactice debutante.

O condiție în opinia cadrelor didactice, este dezvoltarea și multiplicarea surselor de informare, precum și ușurința accesului la informație pentru toți cei interesați. Au fost evidențiate și condițiile ce țin de schimbul de experiență, seminarele pedagogice, studiul individual.

Majoritatea respondenților au numit următoarele forme de organizare a perfecționării ce le dezvoltă cultura lor pedagogică și de specialitate:

- interasistări la ore;
- seminarele metodologice;
- orele metodice.

Din discuțiile cu cadrele didactice cuprinse în experiment am constatat că nu au programe individuale orientate la formarea culturii lor pedagogice.

Cadrele didactice și-au expus unele opinii ce vor îmbunătăți situația, ce nu poate să le formeze pe deplin cultura lor pedagogică:

- a) organizarea seminarelor de către specialiști și autoinstruirea lor;
- b) ore metodice pentru schimbul de experiență în probleme de specialitate.

E știut faptul că un cadru didactic trebuie să dispună de un potențial creativ. Numai în așa caz ei se vor afla la un nivel înalt al culturii pedagogice.

Pentru a studia mecanismul formării culturii pedagogice am elaborat și desfășurat un program de antrenament. Acest program a fost implementat în cadrul consiliilor pedagogice, seminarelor metodice, ședințelor special organizate cu cadrele didactice debutante.

În procesul dezvoltării subiectelor o atenție deosebită s-a atras ideilor de bază, conștientizarea cărora a contribuit la formarea bazelor teoretice, înțelegerii ridicării culturii personalității cadrului didactic debutant, ca o sarcină primordială a educației generației în creștere.

La organizarea și desfășurarea activităților formative au participat activ cadrele didactice debutante.

Astfel, la prima activitate formativă s-a pus în discuție subiectul *Modelul personalității pedagogului*. Prima parte a activității s-a desfășurat sub formă de comunicare scurtă. S-a anunțat planul după care o să discutăm, dezvoltând ideile de bază: funcțiile profesionale ale pedagogului, cunoștințele și abilitățile necesare pentru realizarea acestor funcții.

A doua parte a seminarului a decurs sub formă de răspunsuri la întrebările înaintate, schimb liber de opinii.

Vorbind despre funcțiile profesionale ale cadrului didactic s-a accentuat atenția la conceptul de funcție a pedagogului, prin care se înțelege prezența obligațiilor profesionale, îndeplinirea cărora asigură atingerea cu succes a scopului și sarcinilor educației și instruirii generației în creștere.

Au fost dezvoltate următoarele funcții [1]:

- *Funcția dezvoltativă* (educativă și instructivă). Este cea de frunte în activitatea pedagogului. Ea îmbină în sine un șir de funcții: cognitivă pentru a educa și instrui elevii, învățătorul trebuie să fie cult (instruit), să posede de priceperea de a acumula cunoștințe necesare (priceperea de a lucra cu literatura științifică, a observa munca pedagogilor cu experiență, a studia experiența lor, a cunoaște, a însuși mijloacele de influență educativă etc.).

- La *funcția cognitivă* se aderă și *cea de cercetare*, ce include priceperea de a selecta din literatură pozițiile de bază, a determina problema pentru cercetare, priceperea de a analiza literatura științifică, priceperea de a pune întrebări problematice, priceperea de a analiza materialul.



- *Funcția constructiv-organizatorică* – este orientată spre organizarea procesului instructiv-educativ, ce asigură eficacitatea lui.

- *Funcția diagnostică* – este orientată spre determinarea stării procesului instructiv-educativ în scopul orientării strategiei și tacticii corecte a muncii cu elevii.

- *Funcția de coordonare* a învățătorului, ce este orientată spre unirea și coordonarea conținutului influențelor pedagogice asupra elevului, realizarea ei în sistemul educației sociale și familiale.

- *Funcția comunicativă* – presupune respectarea tactului pedagogic, utilizarea manierelor civilizate alese și a formelor de comunicare individuală sau colectivă, dirijarea propriei dispoziții și conduite, aprecierea propriei activități, cucerirea autorității. Această funcție se manifestă în stilul relațiilor reciproce dintre pedagogi, pedagogi și elevi, pedagogi și părinți.

Deoarece aceasta a fost o lecție-consultație, ce are o prioritate practică și, luând în considerare nivelul culturii pedagogice a învățătorilor supuși experimentului, am propus schimb liber de opinii.

Activitatea formativă cu subiectul *Personalitatea pedagogului și creativitatea* s-a desfășurat sub formă de conversație.

În scopul clarificării opiniilor și nivelului competențelor învățătorilor la problema în cauză, gradul gătinței lor de a percepe materialul, le-am adresat întrebările: Cum ar trebui să fie învățătorul-model de mâine? De ce calitate trebuie să dispună? Ce aptitudini trebuie dezvoltate pentru a-și dezvolta cultura pedagogică?

S-a pus accent pe aptitudinile creative, lămurindu-se efectul: recurgerea la tezaurul artistic și cultural, ce creează condiții de exersare zilnică a aptitudinilor creatoare.

S-a accentuat faptul că, pedagogul nu se va realiza creativ, dacă nu-și va dezvolta aptitudinile spirituale, moral-etice și potențialul creator. Respondenții au ajuns la concluzia, că stimularea potențialului creativ depinde de orientarea voinței spre perfecțiune, de înțelegerea, creativitatea elevului. Pentru dezvoltarea creativității învățătorului trebuie frânate condițiile subiective, care mai există în școală:

- folosirea abuzivă a unor tehnici de instruire;
- abuzul verbalizării excesive în procesul de predare;
- lipsa metodelor speciale de educare a creativității;
- menținerea stereotipurilor de învățare mecanicistă;
- lipsa tehnologiilor educaționale, care să orienteze instruirea spre creativitate.

Activitatea cu subiectul *Cultura comunicării pedagogice* a fost orientată la discuția ideilor de bază: bogăția vorbirii, laconismul, claritatea vorbirii, emoționalitatea, folosirea mijloacelor lexicale.

Vorbind despre comunicarea pedagogică s-a accentuat faptul că ea este chemată să asigure o interacțiune productivă dintre învățător și elevi; o influență pozitivă a învățătorului asupra conștiinței, sentimentelor elevilor în scopul formării și corijării convingerilor și motivelor activității, percepției depline și aprofundării cunoștințelor în procesul instruirii; organizării raționale a activității instructive și practice a elevilor.

Cu un viu interes au fost discutate de către cadrele didactice funcțiile comunicării: asigurarea transmiterii depline a cunoștințelor; asigurarea unei activități instructive a elevilor; asigurarea atitudinii reciproce productive dintre învățător și elevi. Funcția ce asigură transmiterea cunoștințelor a fost evidențiată ca primordială.

Cuvântul de încheiere la subiectul propus în discuție l-a prezentat un învățător cu experiență, unde a pus accent la următoarele momente: conduita comunicativă a învățătorului prezintă nu numai un proces simplu de a vorbi, de a transmite informație, dar și o astfel de organizare a valorii și a conduitei verbale a învățătorului care influențează la crearea atmosferei emoțional-psihologice a comunicării pedagogului cu elevii; la caracterul atitudinilor reciproce dintre ei, la stilul de lucru.

La activitatea cu subiectul *Tactul pedagogic al învățătorului*, cadrele didactice au venit cu idei interesante ce țin de activitatea lor cotidiană și s-au inclus activ în discuție. Toți erau conștienți de faptul că cultura pedagogică a învățătorului se manifestă în conduita lui. Vorbind despre comportamentul unei persoane, și în primul rând al învățătorului, oamenii de obicei folosesc diverse noțiuni: tacticos, atent, educat, plăcut etc. Astfel, s-a ajuns la un numitor comun că „tacticos” și „educat” se folosesc acești termeni când vrem să dăm o apreciere înaltă comportării unei persoane în întregime, dar nu în situații aparte.

Din discuții s-a desprins ideea că tactul este o categorie morală, ce-i ajută pedagogului să regleze



relațiile reciproce dintre diferite persoane. Însă conduita tacticoasă cere ca în cele mai complicate situații dintre relațiile reciproce să fie respectul. Astfel tactul pedagogic este o calitate profesională a învățătorului și o parte a măiestriei sale.

Această activitate a urmărit scopul de a determina motivele ce conduc la însușirea tactului pedagogic sau la manifestarea lipsei de tact pedagogic.

S-a menționat faptul că tactul pedagogic se manifestă în primul rând în comunicare și însușirea tactului contribuie la un nivel înalt de cultură generală a învățătorului, îi ajută să-și formeze normele stabile morale de conduită.

Împreună cu cadrele didactice am determinat factorii ce influențează tactul pedagogic, conduita învățătorului; așa cum ar fi: specificul relațiilor dintre pedagog și elev; calitățile lui personale; profesionalismul; inteligența lui; gradul de cunoaștere individuală a elevilor; condițiile de muncă etc.

S-au evidențiat și factorii ce provoacă lipsa de tact pedagogic: relațiile dintre pedagog și elevi; nestăpânirea de sine; nivelul comportamentului elementar.

Învățătorii au ajuns la concluzia că factorii ce duc la însușirea tactului pedagogic cât și cei ce provoacă lipsa de tact sunt de mare importanță, deoarece de felul cum se comportă pedagogul depinde, în mare măsură, specificul relațiilor dintre învățător și elevi.

În concluzie vom menționa faptul că, cultura pedagogică la cadrele didactice debutante se formează și se consolidează pe parcursul activităților profesionale. Numai prin instruire, autoperfecționare, prin participarea deplină la viața socială, culturală și spirituală, cadrele didactice debutante au șansa de a-și forma cultura pedagogică. Dar pentru aceasta ei trebuie să fie în permanent contact cu elevii, să fie capabili să diferențieze în orice moment necesitatea de comunicare ale acestora; să dispună de iscusința de a organiza lucrul, de a explica obiectivele periodice și de perspectivă ale colectivului; acordarea ajutorului elevilor, controlul lucrului îndeplinit.

Referințe bibliografice:

1. Ionescu M., Chiș V. Strategii de predare – învățare. București: Științifică, 1992. 262 p.
2. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004. 269 p.
3. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
4. Крылова Н. Формирование культуры будущего специалиста. Москва: Высшая школа, 1990. 142 с.

CONTRIBUȚII ALE FORMĂRII ACADEMICE PRIVIND INTEGRAREA STUDENTULUI ÎN VIAȚA SOCIO-ECONOMICĂ A COMUNITĂȚII

Veronica VÎRTOSU, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The present paper is trying to outline an overall image on what represents education centred on student, that is one of the main references which places landmarks in the reform of the higher educational system, known under the name of the Bologna Process and synthetically presents the consequences of such approach, to focuss on student's needs and to ensure an education of quality, centered on the acquisition of relevant competencies for engagement.

Tinerii au un rol important în dezvoltarea culturală, socio-economică a comunității, fiind promotori ai schimbării. Activitatea lor înseamnă implicarea activă în viața societății contemporane, contribuind la îmbunătățirea acesteia. În condițiile provocărilor demografice, a crizelor globale, prin care trec țările, inevitabil se impune dezvoltarea și coordonarea politicilor naționale în domeniul tineretului ca un vector al investiției în capitalul uman.

Preocupările privind oportunitățile și orientarea tineretului s-au accentuat în Europa în ultimii ani. În 1997, Consiliul Europei a început procesul de monitorizare a politicilor naționale de tineret. În 2001 este publicată Cartea Albă (White Paper) a Comisiei Europene, care urmărea să asigure tinerilor dreptul la

opinie, posibilitatea de a își exprima punctele de vedere și de a le promova în politicile publice. Din această perspectivă, Cartea solicită țărilor membre să acorde o importanță sporită factorului tineret în cadrul politicilor sectoriale cum ar fi: ocuparea forței de muncă și integrarea socială, educația, învățarea pe tot parcursul vieții, mobilitatea, lupta împotriva rasismului și xenofobiei.

Din această perspectivă, politica de tineret este concepută ca o politică transversală, coordonată cu numeroase alte politici publice sectoriale.

Pe de altă parte, Cartea pune bazele unui mecanism de coordonare între statele membre care să urmărească în principal următoarele direcții: introducerea de noi modalități de participare a tinerilor la viața publică, îmbunătățirea informării tinerilor, încurajarea voluntariatului și a antreprenoriatului.

Viziunea Uniunii Europene asupra tineretului se bazează pe două abordări: investiția în tineret, care înseamnă alocarea de resurse sporite pentru dezvoltarea unor domenii ale politicii de tineret și creșterea capacității tinerilor, care se referă la promovarea potențialului pe care tinerii îl au pentru reînnoirea societății și contribuirea la valorile și obiectivele Uniunii Europene [14].

Primordial pentru integrarea socială este încadrarea în câmpul muncii. Rata șomajului din rândurile tinerilor (15-24 ani) este cea mai înaltă și este în creștere (spre exemplu, în cazul persoanelor cu studii superioare în 2014 rata șomajului era 10,9%, pe când în 2015 – procentajul este mai mare – de 15,4 % ca în 2016 sa fie 17,3 % – cu 16 % mai mulți șomeri) (Tab. 1).

În comparație cu alte grupuri de vârstă, tinerii sunt defavorizați, deoarece încă nu au experiență de lucru, de căutare a unui post de muncă și nici relații sociale stabilite care să le faciliteze căutarea și angajarea ulterioară. Acest fenomen nu este specific doar Republicii Moldova. Tinerii sunt supuși mai des excluziunii sociale și prin faptul, că se confruntă, pe lângă problemele de ordin profesional (carieră, statut social), și cu probleme specifice vârstei: întemeierea unei familii. Tineretele mame se simt discriminate și nevoite să facă alegerea între a-și păstra locul de lucru sau a crește un copil. Aceasta practică este de o amploare mai mare în special în Republica Moldova.

Conform datelor Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova, e de menționat faptul, că rata de angajare în câmpul muncii este direct proporțional cu nivelul de instruire (Tab. 1). Cu cât nivelul de instruire este mai înalt, cu atât este mai mare rata de ocupare în câmpul muncii (44,6% dintre absolvenții instituțiilor de învățământ superior au un loc de muncă, cu studii profesionale – 33,6%, gimnaziale – 13,1% iar dintre persoanele care au doar ciclul primar sau nu au mers la școală doar 4,7 % sunt angajați. O altă analiză a rentabilității studiilor în Moldova efectuată în 2006 indică faptul, că, în cazul în care alte condiții sunt egale, un an suplimentar de studii mărește veniturile persoanei cu 9,5% [1].

Reiese, că sistemul de învățământ contribuie în mare parte la formarea abilităților necesare pentru a intra pe piața muncii. În acest scop tinerii sânt stimulați să-și dezvolte abilitățile profesionale prin accedea la studii.

Tabelul 1. Ratele de activitate, ocupare și șomaj pe Regiuni statistice, Rate, Nivel de instruire, Ani, Sexe și Grupe de vârstă

Total pe republică ani	2014			2015			2016		
	Ambele sexe			Ambele sexe			Ambele sexe		
	15-24	45-54	55-64	15-24	45-54	55-64	15-24	45-54	55-64
Rata de ocupare									
Superior	44,6	77,1	51,8	39,0	79,0	52,1	35,1	77,5	57,8
Mediu de specialitate	29,2	58,9	40,7	28,4	62,0	41,1	29,7	60,7	41,9
Secundar profesional	33,6	57,0	45,4	35,3	57,8	44,7	37,3	58,4	43,4
Liceal, mediu general	12,3	54,7	37,5	13,0	55,0	38,8	13,9	56,7	40,1
Gimnazial	13,1	53,2	30,5	15,0	53,1	32,4	12,7	53,5	36,2
Primar sau fără școală	4,7	17,2	9,8	3,9	12,4	11,0	2,5	17,1	16,9

Rata șomajului									
Superior	10,9	1,4	1,0	15,4	1,8	1,2	17,3	3,2	2,0
Mediu de specialitate	7,0	3,8	2,0	15,4	3,4	1,9	14,8	3,7	1,3
Secundar profesional	12,9	2,3	2,3	13,1	3,9	2,9	11,1	3,7	2,4
Liceal, mediu general	8,0	2,9	1,1	9,8	2,4	2,5	8,1	3,8	2,4
Gimnazial	9,8	2,5	1,6	12,8	2,4	3,7	9,2	1,8	1,2
Primar sau fără școală	-	-	-	3,1	-	-	-	-	-

Sursa: BNS [16].

Se constată o creștere a numărului de studenți înmatriculați la ciclul III, studii superioare de doctorat – 461 în 2010 și 523 în 2015 (Tab.2). O creștere putem observa și în cazul absolvenților studiilor doctorale: în 2010 au primit titlu de doctor 422 absolvenți, pe când în 2015 – 351.

E de remarcat faptul, că preponderent continuă studiile în instituțiile de învățământ superior, atât la ciclul I, II, cit și III femeile (2010 - 10 9341 bărbați / 17 474 femei (ciclul I și II) / 184 bărbați față de 238 femei absolvente ale ciclului III și, respective, către anul de studii 2015 la ciclul I și II își fac studiile 9014 bărbați față de 14 616 femei. În 2015 titlul de doctor au 154 bărbați, mai puțini decât femei – 197. (Tab. 2)

Tabelul 2. Doctoranzi și absolvenți pe Indicatori principali, Forme de învățământ, Sexe și Ani

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Înmatriculați						
Ambele sexe	461	437	441	472	517	523
Bărbați	191	196	186	219	236	221
Femei	270	241	255	253	281	302
Absolvenți						
Ambele sexe	422	318	380	349	368	351
Bărbați	184	116	144	142	155	154
Femei	238	202	236	207	213	197

Sursa: BNS [Ibidem].

Distribuția studenților din învățământul superior pe cicluri (Tab. 3) relevă, că în anul de studii 2016-2017 la ciclul I (studii superioare de licență) erau încadrați 57 126 de studenți, față de 90 772 studenți în 2010-2011; 13 846 – la ciclul II (studii superioare de master) în comparație cu 12 855. Se observă o scădere a numărului de studenți la ciclul I și o creștere a celor interesați în continuarea studiilor la ciclul II, absolvenții cu diploma de master fiind în creștere cu 1631 mii.

Tabelul 3. Studenți în instituțiile de învățământ superior pe Domenii generale de studiu, Ani și Cicluri

	2010/11		2011/12		2012/13		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
	Ciclu I	Ciclu II	Ciclu I	Ciclu II	Ciclu I	Ciclu I II	Ciclu I	Ciclu II	Ciclu I I	Ciclu I II	Ciclu I	Ciclu II	Ciclu I	Ciclu II
tota	90	12	85	14	82	15	78	15	71	14	63	14	57	13
l	772	855	345	438	819	455	049	098	150	439	329	486	126	846

Sursa: BNS [16].

În ultimii cinci ani numărul instituțiilor de învățământ superior s-au redus cu 2 unități, în anul de învățământ 2010-2011 în Republica Moldova funcționau 33 de instituții de învățământ superior (Tab. 4) și către anul de studii 2014-2015 numărul studenților s-a micșorat semnificativ din 2010 până în 2015 cu 32 655.



Tabelul 4. Numărul instituțiilor de învățământ superior, studenți pe Ani și Cicluri (2010-2015)

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Instituții de învățământ superior	33	34	34	32	31	31
Studenți ciclul I-II	103 627	99 783	98 274	93 147	77 815	70 972

Sursa: BNS [Ibidem].

Angajarea tinerilor absolvenți este o problemă, ce persistă în mai multe state, deoarece din cauza crizei globale socio-economice nu le sunt satisfăcute cerințele pentru trai. O alternativă pentru bunăstarea imediată este plecarea tinerilor la studii sau în căutarea unui loc de muncă în condiții mai avantajoase, peste hotarele țării. Astfel se pierde din efectivul de forță de muncă economic activ, pierdere impresionabilă din punct de vedere al aspectelor socio-demografice și economice a țării.

Un imperativ al timpului pentru organele abilitate este de a găsi oportunități pentru menținerea tinerilor specialiști în țară. Practicile existente se conturează în jurul unor soluții, cum ar fi acordarea unor facilități tinerilor specialiști.

În Republica Moldova, spre exemplu, absolvenții instituțiilor de învățământ superior universitar și mediu de specialitate care se angajează conform repartizării în instituții de învățământ din mediul rural în primii 3 ani de activitate, conform repartizării, beneficiază de o indemnizație unică în mărime de 30 mii de lei, locuință gratuită sau acoperirea cheltuielilor pentru închirierea locuinței, micșorarea numărului de ore pentru salariile tarifare ș.a. [15].

Absolvirea unei instituții de învățământ este o prioritate pentru găsirea unui loc de muncă. Importanța învățământului superior, ca fiind un factor-cheie în promovarea drepturilor omului, dezvoltării democrației, păcii și a justiției, este relevată în Codul Educației al Republicii Moldova având drept misiune: a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivă pe piața națională și internațională a muncii; c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale [11].

Universitatea răspunde acestor imperative, oferind cunoștințe teoretice de o înaltă performanță, punând baza învățării pe tot parcursul vieții, promovând interculturalitatea, fiind un promotor al dezvoltării personale și profesionale. Pe de altă parte, conform angajatorilor, tinerii nu sunt suficient de pregătiți pentru cerințele pieței muncii, chiar dacă sunt absolvenți ai celor trei tipuri de învățământ (secundar profesional, mediu de specialitate și superior) [5].

Totodată, nici instituțiile de învățământ nu sunt adaptate suficient pentru instruirea modernă. Cerghit, în lucrarea „Metode de învățământ”, menționează că educația formală ”se vede nevoită să-și schimbe orientarea, să treacă formația înaintea instrucției, să pună formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega cătuși de puțin importanța acestora din urmă” [2]. Îmbunătățirea managementului universitar care ar asigura *educația centrată pe student* a impus un nou mod de concepere a sistemului de învățământ superior.

Cel mai puternic curent de reformă la nivelul învățământului superior european este *Procesul de la Bologna* – care are menirea de a genera până în 2010 „Spațiul European al Învățământului Superior”, „considerat ca o piață cu puternice fluxuri concurențiale, ca un mod de integrare a sistemelor naționale într-un sistem european în care universitățile dispun de autonomie, sunt diversificate și, mai ales, sunt compatibile în termeni de structuri și programe pentru a facilita mobilitatea personalului și studenților” în scopul creșterii posibilităților de angajare a acestora pe piața muncii europene [7].

Procesul Bologna a demarat prin Declarația de la Bologna, semnată în 1999 de 29 de țări din Uniunea Europeană, de țările candidate la aderare și de alte țări europene.

Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna în 2005, an, începînd cu care au fost realizate mai multe reforme în domeniul învățământului superior sub 2 aspecte: la nivel de predare (educație centrată pe student) și organizațional, ale cărui obiective principale sunt:

- organizarea învățământului superior pe cicluri din 1 septembrie 2005 și elaborarea noilor programe de studii (studii superioare de licență, cu o durată de 3-4 ani și studii superioare de masterat cu o durată de 1-2 ani);
- elaborarea/implementarea Planului-cadru pentru ciclul I (studii superioare de licență) (2005);



- instituționalizarea creditelor transferabile de studiu, tip ECTS, în toate instituțiile de învățământ superior;
- promovarea dimensiunii europene a învățământului și a mobilității studenților și a cadrelor didactice;
- promovarea cooperării în asigurarea calității;
- în scopul asigurării transparenței titlurilor/calificărilor și actelor de studii, absolvenților din învățământul superior li se eliberează cu titlul obligatoriu Suplimentul la diplomă de model unic european.

Scopul învățământului centrat pe student este de a schimba rolul studentului în procesul instructiv-educativ. Acesta nu mai este doar receptor de informație, ci participant activ în conturarea propriului traseu academic.

Profesorul clasic doar predă materia, ca apoi să evalueze asimilarea cunoștințelor predate, o deosebită atenție se acorda transmiterii informației. În cazul învățământului centrat pe student aceste două procese se interconstruiesc, predarea și învățarea reies una din alta, se îmbină instruirea cu formarea, învățarea cu evaluarea. Nu se mai oferă produse cognitive finite de către profesor, stimulând capacitățile reproductive și de memorare, ci studentul este pus în situația să gândească, să realizeze proiecte, să rezolve probleme ce au tangență cu viața practică, să producă investigații științifice. Cadrul didactic este perceput ca mentor, formator, organizator, conducător, consilier, îndrumător în dobândirea unor cunoștințe, în formarea unor competențe de specialitate pe domeniul studiat și nu doar furnizor de informații. Se impune planificarea unui management eficient al timpului didactic: planificarea riguroasă a timpului alocat pentru instruire. În urma unui studiu realizat în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației s-a remarcat numărul în scădere a prezenței obligatorii în auditoriu a studenților [13].

Dacă în anii 80 anul de studii consta din 38-40 săptămâni, în 2005 se micșorează la 30 săptămâni și din 2005 până în prezent numărul total de săptămâni sunt 30, a câte 30 ore pe săptămână, în comparație cu 36 ore pe săptămână până în 2005. Importanța orelor în sala de curs se reduce odată cu implementarea educației centrate pe student, deoarece studentul nu mai este tratat ca obiect al instruirii, ci ca subiect al acesteia, ca participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri.

Dar, totodată, experiența studentului, statutul său social nu-i permite o formare absolut autonomă. Formarea profesională inițială presupune și nevoia de a fi ghidat sistematic și sistemic. Micșorarea numărului de ore cu participare directă la orele de curs îi oferă timp liber, pentru a se autoinstrui.

Studentul este cel care trebuie [3, 6]:

- să acționeze, să-și mobilizeze forțele intelectuale;
- să manifeste preocupare pentru cunoaștere, inițiativă;
- să caute, să tatoneze;
- să exploreze;
- să propună soluții la probleme;
- să vină cu idei noi;
- să formuleze opinii, ipoteze;
- să extragă concluzii;
- să argumenteze;
- să judece;
- să evalueze;
- să ceară ajutor;
- să comunice;
- să coopereze cu colegii și cu cadrele didactice.

Universitățile europene au un parcurs pozitiv în ceea ce privește cooperarea în plan internațional, acestea facilitând elaborarea unor programe internaționale și a unor diplome comune, finanțând proiecte internaționale în domeniul cercetării și inovării și sprijinind schimbul de studenți, de personal și de cunoștințe. Această cooperare nu numai că sporește calitatea educației și formării, ci impulsionează inovarea și crearea de locuri de muncă prin mobilitate, oferind totodată personalului și studenților oportunități de a-și lărgi orizonturile. Tinerii europeni care participă la mobilitate în cursul perioadei de formare sunt mai deschiși spre mobilitate și mai târziu, în perioada activității profesionale.

Una dintre cele mai importante dimensiuni ale definirii sistemului de management al calității în învățământul superior o constituie formarea și dezvoltarea strategiilor de adaptare ale universităților la

dinamica pieței de muncă. Oportunitățile de angajare a studenților trebuie să devină un concept cheie în stabilirea politicilor educaționale, iar universitățile trebuie să dezvolte mecanisme de monitorizare a inserției pe piața forței de muncă precum și de analiză a nevoilor forței de muncă, care să stea la baza dezvoltării reformelor din curriculum.

Procesul de la Bologna plasează studentul în centrul procesului educațional și transferul de decizie de la cadrele didactice la studenți (asigurând autonomia în învățare) reprezintă premisa dezvoltării unor cetățeni responsabili și implicați. Recunoașterea studiilor este esențială în promovarea mobilităților și a învățării pe tot parcursul vieții. Integrarea reală a Republicii Moldova în acest Spațiu European al Învățământului Superior nu este posibilă fără un sistem funcțional prin care diferitele experiențe de învățare să fie recunoscute.

Referințe bibliografice:

1. Bozu V., Caragia D., Gotisan I. Analiza constrângerilor. Raport final. Moldova: Millennium Challenge Corporation, 2007.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002.
4. Forța de muncă în Republica Moldova. Ocupare și șomaj. BNS. Chișinău, 2015.
5. Relațiile de muncă în Republica Moldova din perspectiva companiilor, realizat de PNUD și guvernul Belgiei, 2007.
6. Vințanu N. Educația universitară. București: Aramis, 2001.
7. Zaharia S. E., Marinas L. Parteneri pentru excelență în Europa cunoașterii. Universitatea românească în contextul „Bologna” și „Lisabona”. In: Agenția Națională pentru Parteneriatul Universităților cu Mediul Economico – Social, 2005, vol. 1, p. 15.
8. Bezu A. Analiza statistică a sectorului educației pe anii 2010-2015. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/analiza_statistica_generala_a_sectorului_educatiei_pe_anii_2010-2015.pdf (vizitat 11.04.2017).
9. Buciuceanu-Vrabie M., Pahomi I. Barometrul demografic. Situația tinerilor din Republica Moldova: de la deziderate la oportunități. Disponibil: http://moldova.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Barometru%20Demografic%203_Situatia%20Tinerilor%20in%20RM_2015_0.pdf (vizitat la 28.03.2017).
10. Ciurea C. ș. a. Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna: 2005-2011. Chișinău, 2012. Disponibil: <https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Procesul%20Bologna%202005-2011.pdf> (vizitat 10.04.2017).
11. Codul Educației al Republicii Moldova. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat 28.03.2017).
12. Constantin S. Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar. Disponibil: http://www.academia.edu/9539601/Studentul_agent_al_schimb%C4%83rii_%C3%AEn_c%C3%A2mpul_universitar (vizitat 10.04.2017).
13. Dandara O. Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/6.-p.30-33.pdf> (vizitat 10.04.2017).
14. EUR-Lex. Acces la dreptul Uniunii Europene. Disponibil: http://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth/1504.html?root=1504&obsolete=false&collapse=150402#arrow_150402 (vizitat 12.03.2017).
15. Legea nr. 418 din 16.12.2004 privind completarea articolului 53 din Legea învățământului nr.547-XIII din 21 iulie 1995. Disponibil: http://lex.justice.md/document_rom.php?id=6462A528:E4FC4D1B (vizitat 10.04.2017).
16. Pagina Biroului Național de Statistică. Disponibil: <http://www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=103&> (vizitat 26.03.2017).
17. Stimularea angajării tinerilor în câmpul muncii. Propunerea de politici publice. Aprilie 2012. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/139/ro_283_stimulareangajaretineri.pdf (vizitat 12.04.2017).



ОСОБЕННОСТИ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Наталья ГУЦУ, преподаватель
Государственный университет имени «Алеку Руссо», Бельцы, Молдова
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель
Государственный университет имени «Алеку Руссо», Бельцы, Молдова

Abstract: The system of the relation „psychologist - school administration” is decisive, because it is in it laid out the outlines of his future position in the team. One of the main directions of the school psychologist's work is the social-dispatching activity, which aims to provide children, their parents, teachers and the school administration with social and psychological assistance beyond the functional duties and competence of the psychologist.

Психологическая служба в современной школе убедительно доказывает свою необходимость. Применение научных достижений психологии в школьной педагогической деятельности помогает учителям решать актуальные проблемы индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса и тем самым выполнять основную миссию школы – развитие и формирование всесторонне развитой личности ученика.

Работа школьного психолога в школе очень актуальна, т.к. он находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей.

Он должен видеть каждого ребенка или учителя, как отдельную оригинальную личность, и в сложной системе взаимодействия, в центре которой находятся интересы школьника, как развивающейся личности.

Эффективность работы психолога в школе определяется его умением создать психологические условия, способствующие гармоничному развитию ученика в процессе школьного обучения. Мы полагаем, что можно говорить о создании условий, поскольку на развитие, помимо школы, влияют семья и социальное окружение.

Если на семью психолог может в какой-то мере воздействовать, то влияние экономических и культурных условий жизни детей он может только учитывать в процессе работы [5].

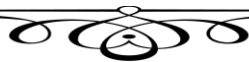
Гармонично развитый человек - это человек, который в целом удовлетворен собой и своим окружением, умеющий преодолевать жизненные трудности и использовать их как опыт в будущем. Также его развитие не останавливается с прекращением школьного обучения, а осуществляется далее в рамках данного общества. О.В. Хухлаева определяет гармоничное развитие как [Ibidem]:

- наличие гармонии как внутренней, так и внешней;
- возможность преодолевать жизненные трудности и использовать их для своего развития;
- наличие предпосылок последующего развития в процессе жизнедеятельности;
- сформированность основных возрастных новообразований;
- возможность полноценного функционирования, то есть выполнения соответствующих возрасту человека социальных и семейных функций.

И.Ф. Демидова выделила в качестве основных психологических условий соблюдение следующих принципов [2]:

- Учет в работе педагогического коллектива возрастных возможностей и резервов развития учащихся, сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближнего развития» и др. Психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности, но и эти особенности активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников.

- Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода - интересов, склонностей, способностей, самосознания, направленности, ценностных ориентаций и др.



- Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который является следствием продуктивного общения, взаимодействия ребенка и взрослых, ребенка и сверстников. Высшая ценность в общении - это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроениями, т.е. правом на индивидуальность.

Эффективность работы психолога определяется, и его умением наладить широкое и конструктивное сотрудничество с педагогами и администрацией школы. Их сотрудничество по поводу проблемы ученика позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для предупреждения и решения проблем [3].

Психолог работает не один, а в команде с администрацией школы, коллективом учителей, родителей, так как их объединяет общая цель – воспитание подрастающего поколения. Но вся его деятельность основывается на соблюдении им меры должного и возможного поведения, которая по-своему моральному значению подчиняется заповеди «не навреди». Грамотное профессиональное поведение психолога предусматривает четкое осознание им своих возможностей во всех системах отношений школьного коллектива.

Определяющей системой отношений в деятельности психолога является система «психолог – школьная администрация», так как именно в ней закладываются очертания его будущей позиции в коллективе. В этой системе взаимоотношений вырабатывается [1]:

- общая позиция в вопросах, касающихся наиболее важных, стратегических аспектов сотрудничества психолога и администрации, целей и задач психологической службы в школе;
- определяются принципы повседневного взаимодействия – распределения функций, полномочий и ответственности;
- построение модели эффективных межличностных отношений.

Взаимоотношения психолога и администрации школы строятся в процессе работы. М.Р. Битянова отмечает, что их эффективность и функциональность зависит от многих причин, в том числе от решения следующих вопросов [Ibidem]:

- Определены ли границы полномочий психолога при принятии тех или иных решений;
- Определены ли ситуации, в случае возникновения которых психолог может обращаться за помощью и консультацией к директору и другим представителям школьной администрации;
- Оговорены ли формы контроля за деятельностью психолога, сроки текущей отчетности;
- Найдены ли формы участия администрации в текущей сопровождающей работе.

Одним из основных направлений работы школьного психолога является *социально-диспетчерская деятельность*, которая направлена на получение детьми, их родителями, педагогами и школьной администрации социально-психологической помощи выходящей за рамки функциональных обязанностей и компетентности психолога. Выполнение этой функции возможно только в случае, когда психологическая деятельность в школе будет являться элементом разветвленной системы социально-психологической поддержки народного образования.

В данной ситуации психолог знает куда, с какой сопроводительной документацией можно „переадресовать„ запрос, решить проблему. Эта функция будет успешно реализоваться, если у психолога будет доступ к банку достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги.

Психолог обращается к социально-диспетчерской деятельности в случае [1]:

- ✓ когда форма работы с ребенком, родителем или педагогом выходит за рамки его функциональных обязанностей;
- ✓ когда психолог не обладает достаточным опытом, знанием для оказания психологической помощи;
- ✓ когда решение проблемы возможно только при вынесении ее за рамки школы.

Социально-диспетчерская деятельность не ограничивается только переадресовкой проблемы *психолог должен включиться в решение таких задач* как:

- Определение характера проблемы;
- Выявление возможностей ее решения;
- Поиск специалиста для оказания помощи;

- Помощь и содействие в установление контакта специалиста с клиентом;
- Подготовка необходимой документации;
- Наблюдение за результатами взаимодействия клиента со специалистом;
- Осуществление психологической поддержки клиента в процессе работы со специалистом.

Работа психолога в школе очень актуальна, т.к. он обеспечивает нормальный ход психического развития школьника. Свою деятельность он осуществляет исходя из интересов школьника, обеспечивая, таким способом, возможность его развития. Психолог находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей.

Он должен видеть каждого ребенка или учителя, как отдельную оригинальную личность, и в сложной системе взаимодействия, в центре которой находятся интересы школьника, как развивающейся личности.

Задачи, выдвигаемые социально-диспетчерской деятельностью не снимают с психолога ответственности за обучение и развитие детей в школе, переадресуя квалифицированную работу с ним другому специалисту. В его обязанности по-прежнему входит создание условий для гармонического развития детей, меняются только формы и содержание этого процесса [4].

Библиографические ссылки:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва: Генезис, 2000. 298 с.
2. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. Москва: Академический Проект «Трикта», 2006. 224 с.
3. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. Москва: Просвещение, 1991. 303 с.
4. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 510 с.
5. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися. Москва: Генезис, 2007. 208 с.

IMPORTANȚA CULTURII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Alina CERIVATE, învățător, gradul didactic II
Gimnaziul „Petru Lucinschi”, Rădulenii Vechi, Florești, Moldova

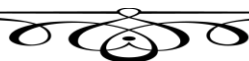
Abstract: This article mentions the importance of pedagogic culture in professional development the primary education framework.

Dezvoltarea învățămîntului modern în care accentual se deplasează pe aspectele de ordin formativ, pe elementele calitative ale formării generației tinere, presupun existența unor cadre didactice bine pregătite.

Formarea învățătorilor a fost și rămîne una din principalele preocupări ale învățămîntului contemporan. Astăzi, o îmbunătățire radicală a pregătirii psihopedagogice și didactico-metodice a învățătorilor se poate face adoptîndu-se un model modern și eficace al formării și perfecționării continue a acestora. Analizînd cele spuse de Holban imperativele învățămîntului contemporan cer cultivarea unor calități de personalitate și de aptitudini caracteristice învățătorilor, o cultură pedagogică care trebuie să pună accent atît pe însușirea unei înalte competențe profesional-pedagogice, cît și pe modelarea comportamentelor ce țin cultura generală.

Astăzi nu poți fi satisfăcut de acel învățător care nu-și îndeplinește obligațiunile sale profesionale, nu dispune de calități ale unei personalități creative.

Fără profesionalism e imposibilă o educație și instruire contemporană. De faptul ce însușiri ale „Eu”- lui său învățătorul le transmite elevilor, ce strune ale sufletului lor el poate să atingă, în multe privințe depinde de viitorul societății noastre.



Unii cercetători examinează profesionalismul din punct de vedere al activității. Astfel,

V. Slastienin, I. Isaev, A. Mașcenko, E. Sianov consideră baza profesionalismului pregătirea științifico-teoretică și practică. V. Bondarevskaja prin profesionalism înțelegere „posedarea în cea mai mare măsură a succeselor în știință, în diversele domenii ale cunoștințelor, iscusinței de a le aplica în practica sa”. Este înțeles faptul că poate face acest lucru numai acel învățător, care într-o mare măsură singur dispune de măiestrie profesională, care este capabil și poate să transmită creator bogăția culturii umane educaților săi. Experiența școlilor contemporane demonstrează că elevii mici învață să se formeze așa cum sînt călăuziți de prima lor învățătoare.

Aspectul prioritar a procesului de învățămînt în etapa actuală îl constituie atenția acordată atît procesului educațional, cît și creșterii nivelului calitativ al pregătirii profesionale teoretice și practice, cerințe esențiale față de specialiști din domeniu. Astfel, se impune un nou concept de pregătire a cadrelor didactice, care ar avea drept scop formarea unui profesionalist de o înaltă măiestrie pedagogică, competență, capacități și de o cultură pedagogică. Întrebarea despre cultura pedagogică a învățătorilor claselor primare nu poate fi separată de soluționarea problemei ce ține de rolul pedagogului în sistema instruirii și educației generației în creștere.

Pornind de la problema de cercetare orientată la formarea culturii pedagogice la cadrele didactice din învățămîntul primar în procesul activității lor profesionale, am inițiat un experiment. Care ne-am pus drept scop determinarea condițiilor pedagogice create pentru formarea culturii pedagogice a cadrelor didactice din învățămîntul primar.

Prin cercetarea experimentală am urmărit **obiectivele:**

1. aprecierea nivelului de pregătire teoretică și practică a învățătorilor claselor primare.
2. examinarea cauzelor ce duc la unele dificultăți în formarea culturii lor pedagogice.

Investiția a fost efectuată cu învățătorilor claselor primare Școala Primară or. Florești și învățători din Gimnaziul „Petru Lucinschi”, s. Răduleni Vechi r. Florești. Eșantionul a cuprins 12 cadre didactice. Unele cadrele didactice au menționat faptul că la etapă actuală s-au acumulat numeroase probleme, ce țin de noile standardele educaționale în domeniul învățămîntului primar, de noile planuri și programe de studii, conținuturi și tehnologii, adică de noile curriculum-uri și posibilități de evaluare, ce-i fac ca mereu să fie la curent cu totul ce este nou, modern pentru a fi în pas cu timpul.

Vorbind despre condițiile create în școală pentru formarea culturii lor profesionale, învățătorii ce au participat în discuție au menționat faptul, că unele condiții sînt create, dar nu în toate cazurile sînt respectate.

Toți învățătorii ce au grade didactice au trecut cursurile de perfecționare, unde au avut ocazie să-și îmbogățească cunoștințele psihopedagogice și de specialitate, să se familiarizeze cu noile tehnici de predare-învățare, implementarea descriptorilor în procesul de evaluare.

În opinia cadrelor didactice a fost menționat faptul că cultura cadrului didactic depinde de implicarea lui în activitatea lui profesională, de schimbul de experiență, studiul individual, seminare pedagogice, ore metodice, participarea și organizarea trainingurilor, cursurile de perfecționare.

În baza discuției cu cadrele didactice am constatat că nu au programe individuale orientate la formarea lor pedagogice.

În scopul determinării nivelului de dezvoltare a potențialului creativ în activitatea profesională a învățătorilor cuprinși în experiment, le-am propus un chestionar.

În urma probelor aplicate am determinat două niveluri de formare a culturii pedagogice la cadrele didactice superior și mediu. La nivelul mediu s-au plasat 58%, iar la nivelul superior 42%.

Nivelurile formării culturii pedagogice	Numărul cadrelor didactice	În %
Superior	5	42,0
Mediu	7	58,0
Inferior	0	0,0

Perfecțiunea în acest domeniu, ca o obligațiune pentru activitatea profesională a pedagogilor, sugerează crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea continuă a culturii pedagogice în procesul activității creatoare, cum ar fi:



1. Folosirea unor tehnici de instruire, bazate pe tehnologii profesionale, care oferă învățătorului posibilitatea de a exersa rolul de mediator între elevi și pedagog .
2. Recunoașterea și folosirea instruirii inovatoare.
3. Prezentarea tehnologiilor educaționale, care să orienteze instruirea spre creativitate.

Pentru a cerceta problema în cauză ne-au interesat următoarele momente: care sunt posibilitățile și ce condiții trebuiesc create pentru ca cadrele didactice să-și formeze cultura pedagogică în procesul activității lor profesionale .

E bine cunoscut faptul că diagnosticarea culturii pedagogice nu poate fi realizată dacă cadrul didactic nu-și cunoaște particularitățile individuale, disponibilitatea de a se consacra profesiei sale. Testarea cadrelor didactice se limitează doar la stabilire nivelului de cunoaștere a disciplinei metodice ei de predare, a strategiei educaționale.

Am determinat că la cadrele didactice din învățământul primar se va forma cultura pedagogică în procesul activității lor profesionale, dacă vor fi create și respectate anumite condiții pedagogice, vor fi studiați componenții de bază ai culturii pedagogice, am stabilit următoarele condiții:

1. Organizarea și dirijarea în activitățile pedagogice conform tehnologiilor educaționale moderne, ce presupun formarea culturii pedagogice.
2. Orientarea conținutului, metodelor concrete tactul, stilul pedagogic și procedeele de influență pedagogică folosind în situații concrete tactul și stilul pedagogic .
3. Corelația dintre calitățile personale și existența față de activitatea profesională.

Pentru dezvoltarea culturii pedagogice s-au organizat mai multe activități unde învățătorii s-au încadrat și au participat pentru a-și dezvolta nivelul culturii pedagogice. Subiectele acestor activități au fost:

- Modelul personalității pedagogului.
- Personalitatea pedagogului și creativitatea.
- Tehnologia și măiestria pedagogică a învățătorului.
- Cultura comunicării pedagogice.
- Tactul pedagogic al învățătorului.
- Iscușința învățătorului de a soluționa și a evita situațiile de conflict.
- Reflecția pedagogică ca mijloc de însușire a cunoștințelor pedagogice.
- Măiestria actoricească și de regizor în activitatea pedagogică.
- Arta oratorică –componentă a culturii pedagogice.
- Activitatea finală Relație învățător-elev ca factori de formare a culturii pedagogice și de stimulare a dezvoltării personalității elevului.

Pentru a asigura eficiența modelului de formare a culturii pedagogice la etapa de evaluare a experimentului am apelat la tehnica **autoaprecierea**, ca una din activitățile de bază a personalității profesorului. Cu toate că suntem conștienți de faptul că foarte mult depinde de spiritul autocritic al persoanei, de exigența față de sine, de atitudinea față de succese și nereușite, de nivelul organizării autoinstrucțiunii și de bunul simț. Luînd în considerare faptul, că tehnica pedagogică joacă un rol definitoriu în întreaga tehnologie educațională, am folosit *Harta tehnologică a însușirilor individuale și profesionale*.

La etapa finală a experimentului am determinat și am analizat priceperile și deprinderile, care s-au format pe parcursul anului în cadrul activităților formative și antrenării în activitatea lor profesională zilnică. La bază au fost puse următoarele criterii: prezența cunoștințelor profesionale, prezența calităților individuale, prezența abilităților comunicative, manifestarea tactului pedagogic, dispune de calități și valori spirituale. La etapa finală a experimentului, cadrele didactice supuse experimentului pedagogic au fost plasate conform două niveluri de formare a culturii pedagogice, numai că rezultatele s-au schimbat. La nivelul superior s-au plasat 72% din participanți, iar la nivelul mediu 28% din participanți.

Nivelurile formării culturii pedagogice	Numărul cadrelor didactice	În %
Superior	8	67,0
Mediu	4	33,0
Inferior	0	0,0



Analizând rezultatul obținut am ajuns la concluzia ca un cadru didactic își dezvoltă cultura pedagogică pe parcursul întregii sale cariere profesionale.

Cultura pedagogică a învățătorului se formează și se consolidează pe parcursul activității sale profesionale. Competența și vocația pedagogică fiind mereu alimentate și desăvârșite, pot plasa persoana pedagogului pe pedestalul maestrului. Pentru a realiza asemenea sarcină se cer să fie onorate sarcinile moral spirituale, de asemenea să fie respectate condițiile unui antrenament profesional, culturii vorbirii și comunicării, inițiativele creatoare, să se promoveze tehnologiile moderne didactice și de evaluare. Devenirea unui învățător competent este un proces complicat și îndelungat, unde factorul hotărâtor prezintă formarea culturii sale pedagogice.

Investigația realizată a demonstrat, că competența profesionalismul învățătorului depinde în mare măsură de calitățile personale.

A doua problemă rezidă în motivația autoinstruirii și transformarea acesteia în pasiune. Dificultățile întâmpinate în activitatea practică a învățătorilor claselor primare se explică prin mai multe cauze: cunoștințe profesionale suficiente, lipsa cerințelor și a ajutorului sistematic din partea managerului unității de învățământ.

Datele cercetării confirmă faptul că învățătorului claselor primare îi revine un rol de frunte în organizarea și desfășurarea procesului instructiv – educativ, dându-i o orientare socială, utilizând cele mai eficiente metode de influență pedagogică și nu în ultimul rând determinând contacte judicioase cu elevii, părinții. Rezultatele investigației au demonstrat elocvent că pentru ca să se formeze cultura pedagogică a învățătorului claselor primare în procesul activității sale profesionale, sînt necesare următoarele condiții:

- Identificarea calității activității de muncă ca primă condiție de formare a culturii specialistului.
- Organizarea activităților pedagogice conform tehnologiilor educaționale moderne, care să orienteze instruirea spre creativitate.
- O schimbare substanțială a sistemului organizatoric și de dirijare.
- Formarea calităților producătoare, a activismului, a atitudinii față de muncă în activitate.
- Autoinstruirea pedagogului ce se întemeiază pe baza programei individuale.
- Educarea învățătorului în spiritul eticii pedagogice, ca o condiție de a-i da posibilitate să facă față profesiei ce și-au ales-o.

În rezultatul cercetării efectuate am ajuns la **concluzia**, că diferiți pedagogi îndeplinesc aceeași muncă în mod diferit. O adevărată cultură pedagogică se poate dezvolta doar atunci, cînd evoluează logica pedagogului, gîndirea lui, vorbirea. Arta de a educa, iscusința de a influența supra copilului, măiestria de a crea atmosfera creativă, reprezintă arta exprimării. Formarea culturii pedagogice depinde direct de profesionalismul și măiestria pedagogului, de tehnica pedagogică.

Referințe bibliografice:

1. Bîrzea C. Arta și știința. București: Didactică și Pedagogică, 1994.
2. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
3. Borșevici I. Integrarea cunoștințelor profesionale și de specialitate. In: Pedagogie și Psihologie, 1992, nr. 4, p. 1-4.
4. Holban I. Coordonare în structura de personalitate a profesorului. In: Educația ieri–astăzi–mîine, 1988, p. 150-152.
5. Macarenco A. Unele concluzii ale experienței pedagogice. Opere, vol. 5. p. 269.

Secțiunea V
MANAGEMENTUL PROCESULUI DIDACTIC

STRATEGII DE MARKETING EDUCAȚIONAL

Diana IVAN, profesor, gradul didactic I
Școala Gimnazială, Găgești, Vrancea, România

Abstract: Education sector marketing is notoriously challenging. Well-known hurdles include budget limitations and having to appeal to a completely new audience each year – and with the rise of digital marketing channels, marketing your educational institution effectively is becoming even more competitive and complex. Students (and their parents) now expect online entry forms and a presence on social media, and candidate recruitment becoming a year-round activity – and as digital channels continue to evolve, even established educational suppliers should be re-evaluating their marketing strategy annually.

Marketingul este un ansamblu de principii care contribuie la realizarea pe piață a producției, dar și la satisfacerea pretențiilor consumatorilor. Marketingul educațional este justificat prin aceea că educația, în general, trebuie să devină un domeniu rentabil, punând în valoare ceea ce are de oferit, valorificând orice oportunitate. Educația este un fenomen complex format dintr-un ansamblu de măsuri, aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale tinerilor.

Pentru cunoașterea publicului țintă, managerii educaționali trebuie să știe metodologia studiilor de piață. Trebuie subliniată ideea lui A. Noles de a prelua unele metode de analiză din domeniul economiei în spațiul educațional. Considerarea bunurilor educaționale ca pe orice alt bun de consum, permite utilizarea unor indicatori: cost/preț, profit.

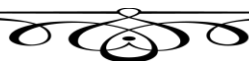
La stabilirea valorii, în cazul marketingului educațional trebuie să se țină cont de calitatea actului educațional, de investițiile făcute în asigurarea unor bune condiții de desfășurare a activității, de calitatea profesorilor care susțin educația etc. Evaluarea calității o fac consumatorii, după realizarea prestațiilor educaționale. Serviciul educațional odată evaluat, va determina o afluență mai mică sau mai mare de “clienți”. Serviciile educaționale care pot fi oferite într-o instituție școlară sunt: cursuri, seminarii, conferințe, sesiuni de comunicări, spectacole, activități culturale în biblioteci, activități extrașcolare, ș.a.m.d.

Marketingul educațional implică o activitate umană sau un sistem de activități, orientate spre satisfacerea cerințelor consumatorilor actuali și potențiali. Dar, marketingul este și o concepție; adică o școală care trebuie să producă și să ofere pieței ceea ce se cere efectiv; să-și orienteze activitatea în funcție de așteptările consumatorilor. Marketingul este un demers științific care presupune nu numai cunoașterea de cerințe de consum, ci și anticiparea lor, adaptarea permanentă la nevoile consumatorilor. Acest demers presupune un ansamblu de metode și tehnici științifice care să poată analiza cantitativ și calitativ fenomenul precum și previziunea pieței.

De aceea, marketingul devine o funcție a managementului. El este o știință care presupune asimilarea la nivelul teoriei și acțiunii educaționale, a conceptelor semnificative din domeniul educațional, crearea de concepte noi, generalizarea teoretică și reflecția continuă asupra ideilor generate de practică, experimentarea unor idei noi de investigare a consumului cultural și a comportamentului consumatorilor, elaborarea unor instrumente de previziune a pieței educaționale.

Marketingul educațional are unele funcții:

- investigarea pieței, a consumului de educație și a mediului;
- adaptarea politicilor de marketing la cerințele mediului;
- dimensionarea serviciilor educaționale în consens cu nevoile, preferințele, gusturile, așteptările, exigențele calitative ale consumatorilor, dar și cu dezideratele politicii educaționale;
- promovarea unui management eficient al resurselor umane care, împreună cu resursele materiale și informaționale să stimuleze efectele sinergice ale valorilor și serviciilor educaționale și să asigure realizarea obiectivelor prestabilite.



Promovarea marketingului în domeniul educațional necesită din partea managerilor dăruire, perseverență, consecvență, cinste, dragoste pentru elevi. Demersul de marketing presupune stăpânirea informațiilor despre mediul socio-economic și educațional. Suportul informațional al deciziilor se asigură prin cercetarea de marketing, definită ca o activitate sistematică de culegere, analiză și interpretare a informațiilor necesare conceperii, elaborării și realizării politicilor de marketing. Trebuie ales un eșantion de persoane care pot fi reprezentative atunci când se va generaliza sau concluziona.

Piața educațională reprezintă spațiul de întâlnire al cererii cu oferta educațională și cu serviciile specifice ale acestui domeniu. Sunt cercetați și factorii de mediu. Mediul natural influențează mai puțin piața educațională. În schimb, mediul demografic este o componentă foarte importantă pentru proiectarea și realizarea politicilor de marketing educațional. Nici o activitate educațională eficientă nu poate fi concepută fără informații exacte despre numărul de locuitori pe vârste, sex, ocupație, venit, nivel de instrucție. Și mediul tehnologic este important, pentru că dezvoltarea tehnologiei informaționale produce schimbări radicale, inclusiv la nivelul conștiinței. În ceea ce privește mediul economic, acesta trebuie luat în considerare pentru că definește calitatea vieții, nivelul de trai care nu este de neglijat, în ceea ce privește marketingul educațional. Starea socială poate determina apetitul sau dezinteresul față de educație. Lipsa mijloacelor de subzistență poate conduce la sărăcia morală.

Marketingul educațional este influențat și de mediul politic deoarece de calitatea opțiunilor forțelor politice dominante depinde și statutul instituției educaționale. Mediul cultural constituit din ansamblul valorilor, normelor, credințelor și tradițiilor este foarte important atunci când se discută despre marketing educațional. Ideea de moralitate este definitorie pentru evaluarea mediului uman. Mediul instituțional cuprinde ansamblul reglementărilor care crează cadrul juridic pentru activitatea serviciilor educaționale; legi, norme, recomandări, convenții, ordine etc. Claritatea mediului instituțional asigură circuitul normal al valorilor educaționale.

În calitate de ofertante, școlile, universitățile trebuie să mențină relații strânse cu publicul, cu exponenții colectivității umane și cu consumatorii potențiali. Alți clienți preferați sunt și difuzorii de produse educaționale.

Organismele publice, organizațiile neguvernamentale, mediile de informare în masă – reprezintă un partener privilegiat al serviciilor educaționale. Activitatea de marketing educațional începe luând în calcul mai întâi publicul-țintă. Serviciul educațional își poate defini publicul vizat pe baza informațiilor statistice stocate în diverse publicații, studii, rapoarte, sinteze etc. sau prin cercetarea directă. Trebuie să se ia în considerare și caracteristicile demografice și psihosociologice ale consumatorilor, cât și atitudinea lor față de oferta educațională.

Investigarea cererii de educație necesită evaluarea structurii și dimensiunilor ei, a reprezentării spațiale și a eșalonării în timp, a sesizării unor tendințe înregistrate. Investigarea potențialilor consumatori de educație presupune cunoașterea imaginilor pe care le au aceștia despre valorile și serviciile educaționale, despre raportul educație – cultură – civilizație.

Omul educat este și cult, având o capacitate deosebită de a obține recunoașterea socială a valorii sale; el își pune cunoștințele și calitățile personale în serviciul unei bune adaptări la viața socială. Sunt importante, de asemenea, și opiniile pe care le au cetățenii în legătură cu un fapt sau altul al vieții educaționale. Ei au, firește, o anumită atitudine din care rezultă adeziunea sau rezerva subiecților față de o anumită chestiune.

Cercetarea nevoilor reprezintă partea cea mai importantă a studiilor consacrate cererii de educație. Sociologii consideră că, fără a examina nevoile publicului nu se pot evalua efectele preferințelor și consumului de educație.

O latură care trebuie avută în vedere când e vorba de marketing educațional este satisfacția față de serviciile educaționale. Subiecții pot fi întrebați direct dacă sunt sau nu satisfăcuți de serviciile educaționale oferite. Afirmările acestora trebuie raportate la nivelul de aspirații sau la așteptările lor, dar și la experiențele anterioare. Dacă se cunoaște ce anume așteaptă publicul de la procesul educațional, atunci se pot elabora strategii de marketing care să asigure audiența maximă a ofertei educaționale. Trebuie făcută o analiză a modului cum se poziționează oferta în raport cu cerințele publicului sau cu oferta concurenților.

Cercetarea ofertei se axează pe: dimensiunile ei, elementele ei componente, repartizarea teritorială, calitatea produselor și a serviciilor oferite, factorii care influențează oferta, schimbările la



nivelul volumului și structurii ofertei, raportul dintre oferta reală și cea potențială, strategii de ofertă, efectele concurenței asupra structurii ofertei.

Cercetând funcțiile idealului educațional ne vom convinge de așteptările pe care le au adolescenții în relație cu modelele existente în spațiul școlar. Consumatorul de educație are un anumit comportament definit ca totalitatea actelor și deciziilor privind valorificarea oportunităților în vederea obținerii și utilizării bunurilor și serviciilor educative.

Pentru aceasta se are în vedere următoarea succesiune de acțiuni: percepția stimulilor, reprezentând procesarea mentală a informațiilor primite din mediul ambiant; în acest caz consumatorii conștientizează nevoile educaționale, informarea asupra bunurilor și serviciilor educaționale existente pe piață, conținutul lor, utilitatea, diversitatea, accesibilitatea, nivelul axiologic etc.

Crearea atitudinii, a predispoziției mentale a consumatorilor de a „cumpăra” aceste bunuri și servicii, motivația, care reprezintă starea de tensiune psihică care îl conduce pe individ la acțiunea de cumpărare, satisfăcându-i-se nevoile și așteptările.

Un accent deosebit se pune pe motivația consumatorului de educație, pe mobilurile interne ale conduitei lui. Unele motive sunt de ordin general, altele sunt mai speciale, cum sunt: sentimentul afirmării și mulțumirii de sine, sentimentul spiritului creator etc. Importantă este și cunoașterea motivelor ce se opun deciziei de consum al educației. Aceste motive ar fi: nivelul veniturilor, distanța, transportul, programul educațional, timpul disponibil, o altă ofertă mai avantajoasă.

Comportamentul post consum se apreciază prin estimarea indicelui de satisfacție. Adică, absolvenții unei școli sunt în măsură să facă aprecieri dacă așteptările lor au fost satisfăcute în decursul anilor de studii și ce nu a corespuns cu aceste așteptări ale sale. Politica de marketing educațional trebuie elaborată prin studierea motivațiilor și a reprezentărilor simbolice ale consumatorilor, prin definirea opțiunilor fundamentale ale grupurilor și indivizilor.

Realizarea strategiei de piață a politicii de marketing educațional necesită un complex de activități concentrate în jurul elementelor de bază: produsul/serviciul, prețul, distribuția și promovarea, cunoscute sub denumirea de marketing. Adică, combinarea elementelor care compun politica de marketing educațional.

Un rol important îl au târgurile educaționale organizate de instituțiile de învățământ. Organizarea judicioasă a acestora poate să se soldeze cu succese în ceea ce privește înscrierea mai multor adolescenți la o formă sau alta de educație. Târgul educațional este un cadru propice al difuzării directe a produsului educațional, un spațiu potrivit pentru comunicare între instituția de învățământ și viitorii elevi sau studenți. Și contactul direct al virtualilor consumatori de educație cu instituția de învățământ respectivă oferă o șansă pentru satisfacerea dorințelor consumatorilor de educație.

Organizarea unor târguri ale educației trebuie bine gândită și popularizată în rândurile copiilor și părinților, astfel ca toți cei interesați să poată cunoaște din timp evenimentul ca să aibă posibilitatea să participe și să se intereseze de toate aspectele pe care doresc să le afle. Evenimentul trebuie popularizat prin mass-media, presa și televiziunea având un rol determinant în reușita sa. Un alt mijloc de a face marketing educațional este contactul direct cu viitorii elevi, studenți. E vorba aici de un caracter interactiv: contactarea consumatorilor prin vizite la școli, prin corespondență, prin telefon, prin e-mail, vizite la facultăți etc.

Promovarea marketingului educațional se poate face și cu prilejul unor evenimente sărbătorești, a unor manifestări cultural-artistice, aniversări etc. În acest caz se tipăresc programe, pliante, ghiduri în care se poate explica oferta educațională.

Referințe bibliografice:

1. Baban A.(coord.) Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: PSINET, 2003. 217 p.
2. Demetrescu M. (coord.) Marketing intern și internațional. București: Politică, 1976.
3. Jigău M. Consilierea carierei. București: Sigma, 2001. 206 p.
4. Juganaru M. Cercetări de marketing. Constanța: Europolis, 1996.
5. Miclea M., Lemeni G. Consiliere și orientare - ghid de educație pentru carieră. Cluj-Napoca: ASCR, 2004.

PARADIGMA ACTUALĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR SIMULTAN

Aliona BRITȚHI, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: This article addresses the issue of simultaneous education as a complex one and the phenomenon of simultaneity is analyzed extensively, at the general level of education and educational management, by establishing the paradigmatic connections of the management of the simultaneous class of students.

Determinările istorice ale învățământului simultan în contextul evoluției actuale au creat premise de interpretare a fenomenului educațional în cadrul școlii de acest tip din **perspectiva teoriei și practicii managementului**. Discursul științific prezentat în aria practicii de organizare a procesului de învățământ în clase completate cu elevi de vârste neomogene, desprinde concluzia privind acțiunile și intervențiile cadrelor didactice de natură managerială.

Activitate complexă de concepere, pregătire, organizare, coordonare și administrare, managementul învățământului simultan este definit de ansamblul principiilor, funcțiilor și metodelor de conducere, aplicate la nivelul de analiză a *clasei de elevi* și a *procesului de învățământ*. Perspectivele de abordare a activităților din clasa de elevi în formula managementului clasei cu regim simultan susține acest punct de vedere, argumentat de demersul logic al aplicării principiilor managementului educațional în întregul său, flexibil și perfectibil la nivelul contextului de realizare a procesului de învățământ concomitent la două vârste școlare. Tendința apropierii managementului educațional cu pedagogia și a managementului clasei de elevi cu didactica (teoria instruirii) este constatată de R. Iucu, autorul subliniind similitudinea *managementului clasei de elevi* în directă dependență cu *teoria instruirii*, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere.

Studierea aceluiași fenomene ale procesului de învățământ creează analogii și cu *didactica*, iar prin absența termenului în literatura de specialitate anglo-saxonă se realizează o corespondență și cu *teoria învățământului*, deoarece studiază, într-un ansamblu coerent, componentele procesului de învățământ, unde învățământul este conceput ca forma cea mai organizată de realizare a instruirii și educației [5, p. 13]. Argumentele cu caracter epistemic conving asupra interacțiunilor paradigmelor intradisciplinare asigurate de modelele didacticii și managementului clasei ca discipline circumscrise domeniului pedagogiei. În acest sens, managementul clasei devine fără ezitare componentă intrinsecă științelor pedagogice prin directă interdependență cu teoria instruirii „în contextul analizei funcționale a procesului de învățământ în ansamblul său, din perspectiva capacității instruirii de a organiza mediul de existență al unui subiect, astfel încât procesele de învățare să conducă la atingerea parametrilor de eficiență internă ai subsistemelor pe care predarea și învățarea le presupun ca fiind corelative normativelor de proiectare, organizare și evaluare a conduitelor didactice” [7, p. 62].

Pentru a reduce din confuzia generată de abordarea procesului de învățământ din perspectivă managerială, nivelurile la care se raportează managementul într-o unitate de învățământ sunt aceleași ca în cadrul oricărei organizații funcționale și anume:

- managementul de vârf – top management (nivelul conducerii);
- managementul pe domenii – middle management (nivelul comisiilor/catedrelor/compartimentelor);
- managementul clasei - first level management (nivelul colectivelor de elevi).

Organizarea învățământului simultan este reflectată de V. Molan la nivel de management, argumentând poziția exprimată anterior și subliniind că „deși a trecut destul timp de când știința managementului se aplică în procesul de învățământ, mai sunt cadre didactice care consideră că, într-o școală, singura persoană care desfășoară activitate managerială este directorul” [8, p. 5]. Atitudinea impusă de știința managementului reconsideră în mod direct, că unele decizii pot fi luate la nivelul directorului de școală, care își alege singur cadrele didactice cu care trebuie să obțină rezultate, așează managerul în centrul universului educativ, stabilind o relație de autoritate și de dependență a subordonaților față de el, iar în contextului grupului de elevi cadrul didactic transformă comunicarea pedagogică într-un „dialog unilateral”.

Structura școlară în învățământul simultan imprimă clasei de elevi aceeași structură formală, cu poziții și roluri foarte bine definite. Din punctul de vedere al argumentului organizațional, școala este cea

care vine în întâmpinarea dorințelor de afiliere ale copilului și consolidează sentimentele de securitate prin apartenența în această structură organizatorică. Atributele fundamentale ale grupului școlar care argumentează perspectiva organizațională a managementului clasei sunt prezentate de R. Iucu prin referința la E. Păun [Apud 5, p. 19]: numărul mare de elevi aflați în interacțiune (mai mult de 25 în o clasă); desfășurarea activității organizate în scop comun: informarea, formarea, educarea și devenirea personalităților în formare ale copiilor; asocierea dirijată: formarea unei clase de elevi este o activitate realizată de serviciile de secretariat, în faza de constituire, orientată de cadrul didactic, în faza de consolidare, ori dirijată și condusă prin majoritatea demersurilor celui din urmă, în toate situațiile de instruire curente.

Punctul de vedere conform căruia relevanța analizei managementului clasei își găsește originea în determinatele organizaționale ale „unității școlare” este dezvoltat în concepția autorului prin termenul tradițional vehiculat: *clasă* [5, p. 23]. Viața colectivă în mediul clasei dezvoltă gradual valori, norme, convingeri care exercită atât influențe cât și convingeri asupra membrilor grupului, după cum și împlinirea unor sarcini comune determină relații funcționale de interdependență.

Pentru o legitimare temeinică a perspectivei de abordare a clasei de elevi în stabilirea conturului propriu al *managementului învățământului simultan* au fost stabilite conexiuni paradigmatică ale aspectelor organizaționale, epistemice, istorice, sociologice și psihologice, asigurând un sistem unitar și integru, prezentat în Figura 1.

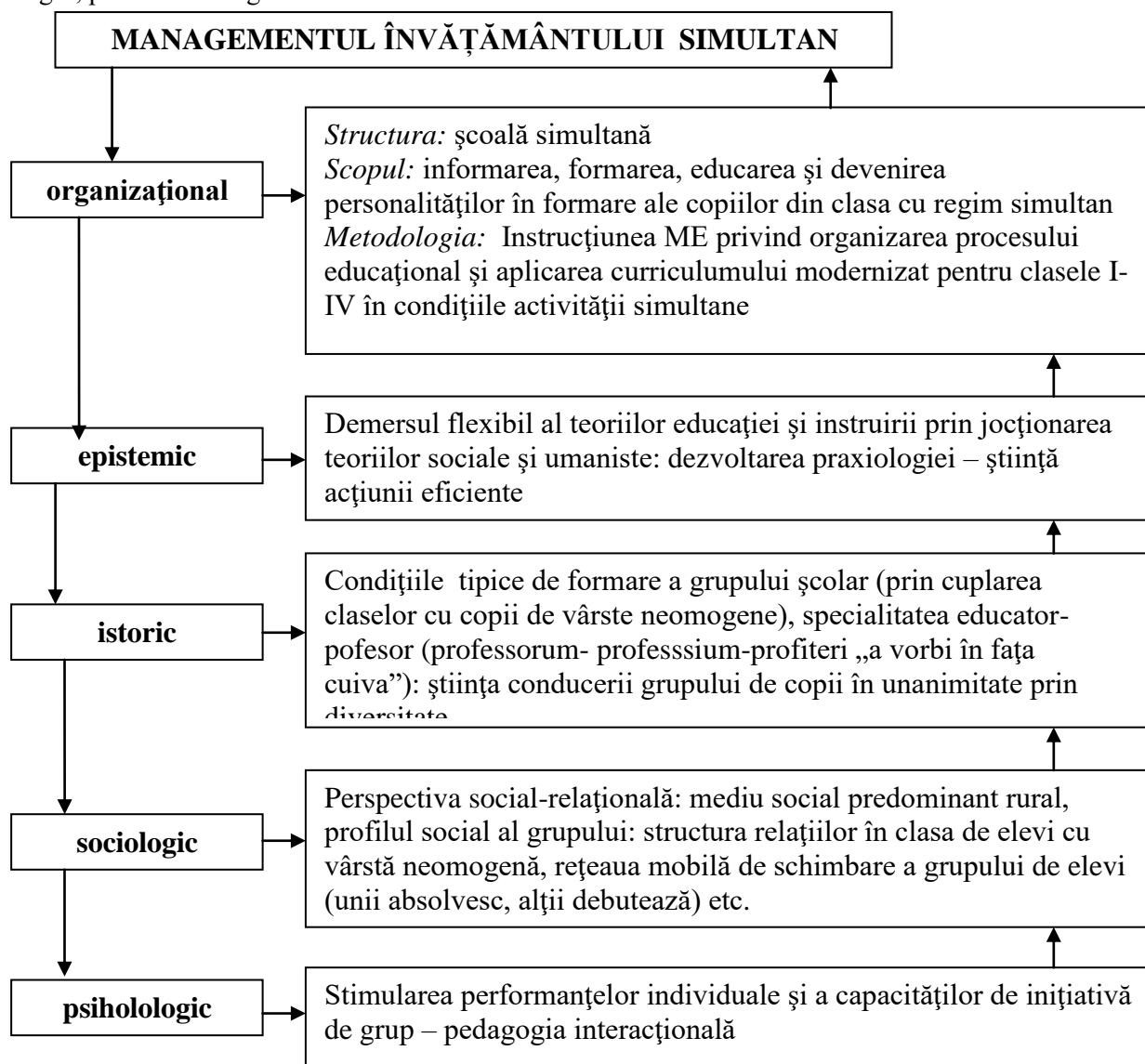
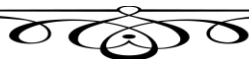


Fig. 1. Conexiuni paradigmatică ale managementului clasei simultane de elevi



Managementul învățământului simultan se înscrie în această traiectorie a schimbării, importantă și semnificativă, deoarece evoluția școlii reflectă influența modelelor de dezvoltare socială. Această deschidere către mediile cultural, economic, politic, evenimentele și istoria națională, valorile însușite pe această cale constituie baza cognitivă, metodologică și practică a programelor educaționale, perfectibile la nivelul instituției școlare, subliniază S. Cristea [3, p. 237].

Paradigmele teoretice ale studiului managementului clasei de elevi explică structura teoretică a conceptului și recunosc complexitatea acestuia în toate aserțiunile invocate în diverse etape de dezvoltare.

Principalele domenii funcționale ale activității manageriale ce asigură creșterea în esență a eficienței actului managerial sunt *curriculumul școlar, resursele umane, resursele materiale și financiare, resursele informaționale și de timp*, V. Gh. Cojocaru subliniind că anume acest domeniu este mai puțin studiat și supus investigațiilor într-o perioadă a schimbării.

Or, noile obiective educaționale necesită și noi obiective organizaționale, un alt comportament individual, de grup și social, promovat printr-o schimbare de management, orientat spre armonizarea nevoilor organizației școlare și nevoilor individuale ale membrilor acesteia [2, p. 78].

Cercetător al managementului schimbării în R. Moldova V. Gh. Cojocaru atenționează asupra factorului *conducerea schimbării*, care deține o importanță crucială pentru succesul oricărei reforme sau implicații de structură de rangul acțiunilor de anvergură socială. Sistemul de învățământ ca subsistem social, precum și școala ca organizație, într-un mediu schimbător, trebuie să-și modifice continuu caracteristicile structurale pentru a face față provocărilor din exterior.

„A schimba, a moderniza școala sau o instituție înseamnă a o transforma într-un centru integrat de energie, amplificat de informații și competențe, care poate funcționa după criterii clare și acceptate de toți actorii sociali (elevi, profesori, directori, părinți). Astfel, reușita și eficiența instituției școlare depind, în mare măsură, de managementul schimbării, domeniu de conducere relativ nou, care începe cu *schimbarea viziunii despre om și a atitudinii față de om*” [Ibidem, p. 75].

Așadar, gășirea și folosirea de alternative, ca o condiție semnificativă a eficienței actuale a metodologiei educației, în opinia E. Joița devine o soluție metodologică pentru schimbarea de paradigme: diversificarea soluțiilor conceptuale, metodologice, descentralizarea lor, adaptarea la contexte și situații, la dinamica și varietatea realității, a indivizilor și a experiențelor, a afirmării creativității procedurale și manageriale până la a primi valoare paradigmatică [6, p. 36].

Un concept subordonat managementului educației este *managementul clasei de elevi*. R. Iucu definește managementul clasei de elevi ca domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactica și psihosociala), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă) în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criza „microeducațională” (indisciplină, violență, non-implicare) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale [5].

Analizând comparativ cele două concepte constatăm:

- managementul educațional* se referă la întreg sistemul educațional, la toate nivelele instituționale, la relația dintre instituțiile educaționale, la relația dintre actorii implicați în contextul educațional;
- managementul clasei de elevi* se referă la grupul organizat de elevi, coordonarea resurselor umane, materiale și financiare ale acesteia cu scopul creșterii eficienței educaționale;
- cele două *tipuri de management* sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educațional.

Prin extinderea, într-o viziune mai amplă, a managementului și la nivelul clasei de elevi și la cadrele relației directe educator - educat, nu se intră în capcana confuziei de planuri și se acceptă ideea că managementul educațional decurge din logica procesului de învățământ și a relațiilor statuate în clasă, din definirea cât mai completă a respectivului proces, iar această nouă abordare educațională nu se substituie didacticii, mai degrabă sunt complementare și permite utilizarea și dezvoltarea conceptului de **management didactic**.

Întrebarea la care R. Iucu încearcă să dea un răspuns argumentat și legitimat temeinic privind perspectiva integrării domeniilor de studiu ca *didactica și managementul clasei*, constituie raționamentul relației unilaterale mai mult dinspre didactică spre managementul clasei, decât bilaterală și biunivocă, așa cum ea se prezintă în realitate. Autorul ajunge la concluzia că, chiar dacă este vorba despre o discuție din



perspectiva intradisciplinarității, atât didactica, cât și managementul clasei, sunt discipline circumscrise domeniului pedagogiei, și sunt expresia de analiză ale uneia și aceleași realități: **procesul de învățământ**.

În intenția cercetării condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan, conceptul de bază este abordat în perspectiva sistemică prin **planurile structural și operațional ale procesului de învățământ**, definite de S. Cristea la nivelul *dimensiunilor generale* [3, p. 302].

Planul operațional vizează *cadrul didactic* angajat în activitatea de proiectare, realizare și dezvoltare a activităților didactice și educative concrete, asigurând realizarea idealului educațional, stipulat în Codul educației.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ simultan îi asigură acestuia coerență și eficiență funcțională și permite valorificarea:

a) raporturilor dintre variabilele independente de cadrul didactic (dependente de finalitățile/funcțiile și de structura sistemului de învățământ) și variabilele dependente exclusiv de cadrele didactice (calitatea proiectării și realizării activităților didactice/educative concrete);

b) principiilor pedagogice generale de proiectare și de realizare a activității didactice/educative (comunicarea–cunoașterea–creativitatea pedagogica);

c) structurilor implicate în proiectarea pedagogica a activității didactice/educative (obiectivele–conținutul–metodologia–evaluarea procesului de învățământ).

Planurile structural și operațional supuse analizei condițiilor pedagogice de realizare a procesului didactic în învățământul primar simultan sunt parte din modelul tridimensional de analiză sistemică a procesului de învățământ, elaborat de M. Ionescu, M. Bocoș. Acest model răspunde întrebărilor fundamentale ale perspectivelor funcțională, structurală și operațională reflectate de explicațiile-sinteză despre componentele și subcomponentele procesului de învățământ.

Pentru obținerea rezultatelor, realizarea managementului didactic de calitate în clasa simultană de elevi implică respectarea următoarelor cerințe pedagogice, evidențiate de V. Molan [8]:

- *Asigurarea continuității la clasă a cadrelor didactice*. Un elev trebuie să parcurgă cele patru clase cu același învățător, relațiile de comunicare stabilite la nivelul învățător – elev, fiind favorabile atât dezvoltării elevului, cât și calității procesului de predare-învățare-evaluare.
- *Gruparea corespunzătoare a claselor*. Principala componentă structurală a școlii primare simultane este clasa-completă, condusă de un singur învățător și este formată din două, trei sau chiar patru clase. Scheme posibile ale combinației claselor în clase-complete: a I-a și a II-a, a I-a și a III-a, a II-a și a III-a, a II-a și a IV-a. Se pot întâmpla rare cazuri în care operează programe de combinație a trei sau patru clase. A crea seturi de așa clase este mai dificil.

Practica pedagogică a atestat faptul că gruparea cea mai bună este aceea în care sunt reunite clasa I cu clasa a III-a și clasa a II-a cu a IV-a. Rațiunea acestui mod de repartizare este următoarea:

- se oferă învățătorului posibilitatea de a lucra cu aceiași elevi în anii următori și, implicit, cunoașterea particularităților individuale ale acestora, condiție importantă în asigurarea succesului școlar;
- conducerea aceluiași contingent de elevi timp de 4 ani întărește responsabilitatea pentru pregătirea temeinică a elevilor încredințați;
- oferă posibilitatea învățătorului pentru îmbinarea mai armonioasă a activității directe a învățătorului cu cea independentă a elevilor, cei mari având deja deprinderi de studiu individual.

În Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane [4], autorii *nu recomandă asocierea (cuplarea) claselor consecutive (I-II, III-IV)* deoarece prezintă unele *dezavantaje* [1, p. 44]:

- învățătorul întâmpină mari greutăți în alternarea formelor de activitate (directă și indirectă) în clasele I și a II-a, deoarece elevii nu au formate încă deprinderile de muncă independentă, manifestă instabilitate psihomotorie, neavând capacitatea de a-și concentra atenția;
- există pericolul „nivelării” programelor celor două clase apropiate.
- *Organizarea din timp a claselor și asigurarea cu un învățător pregătit în domeniul managementului didactic simultan*. Având în vedere nevoia de pregătire a cadrelor didactice pentru lucru în condiții simultane, este necesar ca organizarea claselor și repartizarea învățătorilor să se facă după încheierea cursurilor anului anterior. Complexitatea muncii profesorului în acestea

clase este că el trebuie să se pregătească în fiecare zi pentru 8-12 lecții, să distribuie atenția pentru două, trei sau patru clase.

Opinia lui V. Molan rezumă cele mai importante aspecte organizatorice la 3 activități importante ale învățătorului-manager în clasa simultană de elevi:

- a) gruparea claselor;
- b) alcătuirea orarului;
- c) proiectarea activității didactice.

Fiecare din aceste aspecte manageriale întregesc o abordare individuală, elemente exemplificate fiind prezentate în „Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane” și în suportul de curs „Învățământul simultan. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă”. Un moment important necesar a fi precizat este flexibilitatea cadrului didactic în alcătuirea orarului. În învățământul simultan se încearcă mai multe forme de organizare a programului zilnic: unii învățători își organizează timpul în așa fel încât parcurg programele școlare în 4-5 ore pe zi, potrivit planului de învățământ pentru fiecare clasă, alții schimbă ora de venire la școală cu 1-2 ore a unei clase pentru a preda anumite discipline, în special limba română și matematica, unei singure clase, în felul acesta, prelungind programul zilnic pentru o clasă cu 1-2 ore mai mult (după ora 12⁰⁰).

Cu toate acestea profesorul școlii primare este liber să aleagă ritmul de învățare, iar în prim-plan la el este calitatea instruirii și educației. Dacă copiilor le vine greu să asimileze un material, atunci el reduce ritmul, economisind timp pentru efectuarea sarcinilor mai ușoare.

Asupra calității instruirii și educației elevilor condiționează soluționarea strategiilor de învățare metodologice moderne ale cadrelor didactice din școlile primare simultane. Aici nu sunt elevi repetenți. Chiar dacă elevul n-a însușit programul de studiu, acestea lacune în cunoștințe le va elimina, atunci când același material îl vor studia elevii clasei mai mici. Repetarea cunoștințelor care oferă o școală simultană este o modalitate importantă de a le consolida.

Referințe bibliografice:

1. Brițchi A., Sadovei L. Învățământul simultan. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă. Chișinău: S.n., 2014. 151 p.
2. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2004. 335 p.
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP. R.-A. 1998. 474 p.
4. Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane aprobată prin Ordinul nr. 5 din ianuarie 2012;
5. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006. 270 p.
6. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 284 p.
7. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 220 p.
8. Molan V. Managementul învățământului simultan. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/308405376/Managementul-Inv-Simultam-v-Molan> (vizitat 20.03.2017).

ATELIERELE DE CREAȚIE: DE LA LECTURA IMAGINII LA LECTURA SCRIERII

Viorica POPA, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The transdisciplinary approach assumes revaluation of different domains; it means to learn to know, to learn to do, to learn to live next to the others and to learn to exist. A thorough literary-artistic education also assumes the knowledge of the specific language of fine arts. The creative workshops proposed by the National Curriculum for Primary Forms in 2010 calls for pictures; thus it is the teacher's duty to make use of games with



them. The article offers a design of creative workshops in primary forms starting with the conceptualization of reading a picture to editing a text / to reading a written text.

Restructurat, redimensionat, reconceptualizat, procesul de instruire asigură o învățare (inter)activă, care urmărește dezvoltarea intelectuală, personală. În acest context, literatura este văzută ca un spațiu deschis și dinamic, în care lectura înseamnă construcție de sens și interpretări.

Pluridimensionate, conținuturile la disciplina *Limba și literatura română* și-au extins aria, propunându-și valorizarea spiritului creator. Preocupările teoretice și practice se orientează spre organizarea și desfășurarea atelierelor de scriere/de creație; „ele se includ organic în proiectul profesorului, venind în ajutor anume pentru exersarea competențelor și atingerea performanței”¹ [4, p. 72].

De-a lungul timpului diferite tipuri de scriere² (pentru care s-a operat cu mai mulți termeni, precum *compunere*, *compoziție* etc.) au urmărit „însușirea tehnicilor de redactare, dezvoltare a capacității de culegere, stocare, selectare, ordonare și argumentare a unui anumit material factual, precum și consolidarea, și perfecționarea abilităților de exprimare orală, corectă, precisă și nuanțată” [8, p. 257].

În paginile ce urmează ne propunem să vedem că, indiferent de tipul de scriere și clasa în care se realizează, ele constituie rezultatul unui efort intelectual creativ al elevilor și impun respectarea unei metodologii eficiente de predare-învățare. Remarcăm, dintru început, câteva detalii:

- pentru realizarea atelierelor de creație se recomandă, conform noilor metodologii, 3 ore: ora 1 – atelier de discuție, ora a 2 a – atelier de scriere, ora a 3-a – analiza greșelilor;
- pentru organizarea și desfășurarea eficientă a atelierelor este necesar a se stabili tipul de compoziție, or, pe aceeași pagină, în manualele recomandate, apar atât compuneri după un șir de imagini și/sau după un plan dat, cât și după un șir de imagini și/sau după un șir de întrebări etc.;
- pentru facilitarea procesului de însușire a deprinderilor de scriere creativă se propun în manuale imagini. Îmbinându-se auditivul cu vizualul³, imaginile încep să prindă viață în compozițiile elevilor.

O carență în metodologia scrierilor este că nu suntem pregătiți, nici învățați cum să „citim” imaginea⁴. Atunci când facem totuși, suntem în situația de a interpreta imaginea, o facem mai mult intuitiv⁵.

Organizate cu sau fără manualele recomandate, atelierelor de creație devin un spațiu dialogic, un teritoriu, în care imaginile se caută unele pe altele, un spațiu al bucuriei de a vedea, care ne îndeamnă, în primul rând, să dialogăm cu o imagine, respectiv cu o carte/un text.

A citi o imagine înseamnă:

- a proiecta un întreg univers literar și cultural [16];
- pretext sau impuls pentru a iniția elevii în arta scrisului (mai exact, în „mânuirea artistică a limbii”, ceea ce reprezintă un scop ambițios), abilitatea de a recepta și produce imagini [13];
- o formă codată, un mod de procesare [15];
- un „punct de fugă” cu o vastă ramificație, deoarece poate provoca documentare, comprehensiune, analiză estetică, interpretare, studiu comparativ, dezbateri [2];

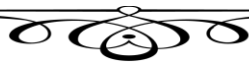
¹Prezentăm pentru justificare una dintre competențe și subcompetențe: Competența specifică 3. Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor; subcompetențe 3.7. Redactarea textelor proprii cu și fără repere aplicând tehnicile de redactare învățate; 3.8. Manifestarea conduitei adecvate în cooperare de grup în scopul elaborării în scris a unor compoziții sau alcătuirii unui plan de idei; 3.9. Manifestarea interesului pentru scrierea textului/ 3.9. Scrierea unor propoziții alcătuite pe baza ilustrațiilor și reprezentarea lor grafică etc.

²Tipurile de scriere/de creație, recomandate de *Curriculum școlar pentru clasele I-IV*, sunt: compuneri cu început dat, compuneri cu schimbarea unui sfârșit al textului citit; compuneri după o ilustrație sau pe baza unor benzi desenate, inventarea textelor scurte cu elemente fantastice; după un tablou artistic sau didactic cu început dat; scrieri imaginative (schimbarea finalului unui text citit, continuarea unui text creând un alt sfârșit sau început) etc.

³În aceeași ordine de idei, relevăm constatarea Florentinei Sâmihăian: „trăim într-o lume în care vizualul este omniprezent, abilitatea de a înțelege mesajele transmise prin imagini este vitală” [13, p. 2].

⁴Lectura imaginii este, de fapt, primul tip de lectură cu care se familiarizează copilul (a se vedea, activitățile copilului când acesta nu citește, nu cunoaște literele). De asemenea, imaginarea toposului, a personajelor, a acțiunii etc. și reprezentarea prin desen este o altă cale de înțelegere a textului.

⁵Jean Mitry evidențiază: „Precum este nevoie să învățăm a citi, este nevoie să învățăm a vedea, cu alte cuvinte a sesiza relațiile, sugestiile care sunt dincolo de imagini, așa cum în literatură ele sunt dincolo de cuvinte” [Apud 13, p. 36].



- contribuție la înțelegerea textului literar, clarificarea unui context social-istoric, crearea analogiilor [Ibidem]etc.

Pentru a clarifica parametrii lecturii imaginii se impune să observăm că *a citi / a interpreta o imagine / o imagine a textului* sunt demersuri pe cât de asemănătoare, pe atât de distincte.

A citi un text și a privi o imagine, după Louis Marin, sunt experiențe estetice asemănătoare, pentru că ambele implică parcurgerea cu privirea a unui ansamblu grafic sau plastic. Imaginea se caracterizează prin unitatea plastică a reprezentării și este percepută global, astfel că receptorul intră în utopia plastică a tabloului/imaginei, se desprinde de real. Pentru a înțelege o imagine, receptorul trebuie să „regrupeze semnele”, să ia în considerare elementele de culoare, formă, textură etc.⁶

În contextul relațiilor text-cititor, adică a actului lecturii, evidențiem următoarele etape în lectura imaginii:

1. *Receptarea intuitivă a imaginii* – apropierea de imagine și exprimarea unei impresii imediate, contextul imaginii;

2. *Comprehensiunea imaginii* – verificarea și îmbogățirea impresiei inițiale prin căutarea metodică a elementelor imaginii care pot justifica efectul produs inițial. Această a doua etapă – comprehensiunea – este cea mai amplă și are în vedere:

a. subiectul (descrierea imaginii, precizarea spațiului și a timpului – acolo unde este posibil), tehnica utilizată, genul lucrării și scopul imaginii;

b. compoziția și forma – b.1. statică/dinamică; închisă/deschisă; b.2. planuri și perspectiva utilizată; b.3. centru/centrele de interes; b.4. descrierea personajului/personajelor; stării personajului, sentimentelor trăite, pornind de la vestimentație, comentarea felului în care apar personajele etc.; b.5. mijloacele de expresie plastică și posibilele semnificații; b.6. ritmul lucrării; b.7. cromatică.

3. *Interpretarea imaginii* – semnificația posibilă a imaginii și corelarea cu titlul ei; realizarea conexiunilor și cu alte lucrări sau texte literare [Apud 16, p. 78].

Semnificative ni se par și sugestiile de interpretare a elementelor de compoziție a imaginii, propuse de Andreea Târziu-Gal:

- liniile devin mijloc de exprimare a sentimentelor (linia orizontală creează senzația de liniște, calm, odihnă, monotonie, nemișcare etc.; linia verticală sugerează aspirația, înălțarea, noblețea, dar poate trimite și spre sentimente ascuțite, resimțite puternic (strigăt, țipăt, disperare etc.); linia înclinată exprimă viața, mișcarea, agitația; linia curbă semnifică armonia, melancolia, delicatețea, feminitatea, sensibilitatea, ocrotirea etc.; linia frântă este asociată cu forța, mișcarea, tensiunea, asprimea etc.);

- punctul este important element de limbaj plastic, care sugerează originea, începutul;

- culoarea este fundamentală, ne influențează și produce impresii, sentimente, stări psihice diferite, la fel ca toate celelalte elemente de limbaj plastic, culorile au semnificații simbolice, desigur, în funcție de context;

- schema compozițională înseamnă esența compoziției din punct de vedere al formei de ansamblu. Există câteva tipuri de scheme compoziționale care pot fi prinse în forme geometrice precum: triunghiul (cu vârful în sus exprimă masivitate, dar și permanență, cu vârful în jos – echilibru instabil, cădere); pătratul și dreptunghiul (sugerează stabilitate, dar și închidere); cercul (trimite spre perfecțiune, mișcare continuă, ciclică etc.), spirală (dinamism maxim, forță hipnotică etc.). Există și compoziții construite pe orizontală (înseamnă stabilitate, echilibru etc.), pe verticală (mișcare, optimism etc.) sau pe diagonală (spațialitate, dinamism)⁷ [Ibidem].

Prezentăm, în continuare, câteva strategii didactice de lectură a imaginilor, modalități altfel zis de lucru la atelierele de discuție ce preced atelierele de scriere.

⁶Planul comparativ al interpretării imaginilor poate fi realizat și la nivelul registrelor verbale *a fi*, *a vedea*, *a privi*:

- *a fi* – care este trăirea pe care ți-o sugerează imaginile ? se diferențiază ?

- *a vedea* – cum ți se conturează imaginea / care sunt reperatele dominante ? ce culori domină ? imaginea din text a produs o cromatică aparte ?

- *a privi* – cum se transpun la nivelul iconului simbolurile textului ? unde se transpune imaginea ? spre ce lume/ experiență ? ce emoții crezi că avea autorul imaginii ? cum consideri că a încercat să infiltreze afectivul /emoționalul la nivelul iconului ? [12, p. 64].

⁷Evident, elementele propuse depășesc interpretarea imaginii în clasele primare, dar incluse treptat vor valorifica procesul.



Una dintre cele mai facile și agreabile modalități de citire a imaginilor sunt benzile desenate. Acestea plac copiilor și pentru că se adresează deopotrivă concretului și imaginarului. Benzile desenate, de regulă, constituie o narațiune. Bulele de text arată că povestirea se construiește pe baza dialogului și textul aparține vorbirii directe. Putem deci contura, în baza acestor imagini, personajele și oferi /construi informații. Lectura benzilor desenate presupune parcurgerea, în paralel, a secvențelor textuale și a celor imagistice.

Ce facem noi, în fapt, profesorii, la atelierele de creație când avem benzile desenate ? Nu avem de construit numai narațiuni. Trebuie să-i învățăm pe elevi mult mai multe aspecte⁸: pornind de la respectarea părților compunerii până la unde și cum conturăm timpul, spațiul, imaginile plastice etc.

Itaț un atelier de creație/ discuție în baza benzilor desenate: http://ctice.md/ctice2013/?page_id=1690 [6, p. 78].

Atelier de discuție

Evocare

Conversație euristică:

- Dacă ai avea posibilitate să vorbești cu una dintre viețuitoarele pământului, care ar fi aceasta ? De ce ? Ce ați întreba-o ?

Realizarea sensului

Întâlnirea cu personajele: vulpea, țestoasa, ariciul, iepurele, bufnița.

- Ce știți despre aceste viețuitoare ? (completați tabelul)

	vulpea	țestoasa	ariciul	iepurele	bufnița
Cum arată?					
Cu ce se hrănește?					
Ce vă place la această viețuitoare?					

(! Se pot propune fișe cu răspunsuri pentru selectare)

Lucrul în grup

Tehnica *Cinquain*: Realizați tehnica *Cinquain* pentru descrierea viețuitoarei.

1 cuvânt-titlu (numirea viețuitoarei);

2 cuvinte însușiri;

3 cuvinte ce exprimă acțiuni;

4 o propoziție alcătuită din 4 cuvinte;

5 cuvânt generalizator / cuvânt-metaforă pentru titlu.

Conversație:

- Unde s-ar putea întâlni aceste viețuitoare ?

- Despre ce ar putea discuta ?

- Ce ar putea organiza ?

Lucrul cu manualul:

Priviți cu atenție banda desenată. Răspundeți la întrebări, urmărind fiecare imagine în parte:

a) Ce anotimp este ?

Cine se află în poiană ?

Ce organizează animalele ?

Cine o provoacă pe Țestoasă la întrecere ?

b) Cum aleargă Roșcata ?

Ce-i spune oare ea Țestoasei ?

c) Ce obstacol întâlnește vulpea ?

De ce nu poate să-l treacă ?

Ce face, între timp, Țestoasa ?

d) Cine a ieșit învingătoare în această competiție ?

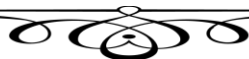
Ce soluție credeți că a găsit, în sfârșit, vulpea ?

Ce sentimente trăiește Țestoasa ? Dar vulpea ?

Reflecție

- Ce titlu ați da povestirii surprinse în benzile desenate ?

⁸Cf. [11, p. 5-39], [10, p. 25-27].



Scrierea ghidată: tehnica presupune producerea unui text ca răspuns la întrebări (producerea textului va fi realizată oral)

Extindere

Lectura imaginii și atitudine

Imaginează-ți că ești tu la o întâlnire cu prietenii.

- *Ce rol ai vrea să joci ? De ce ?*

- *Ce rol ai putea să joci ? De ce ?*

Exprimă-ți părerea.

M-am simțit fericit în momentul în care ...

Întâmplarea povestită mă învață să ...

O activitate interactivă ar fi și expoziția de fotografii⁹, care se poate organiza prin reprezentarea/selectarea imaginii fie în care apare elevul ca personalitate, fie fotografie/fotografii realizată/realizate de acesta.

Atelier de creație/discuție: http://ctice.md/ctice2013/?page_id=1690 [3, p. 113].

Evocare

Elevilor li se solicită să aducă/aleagă din colecția proprie sau de pe Internet o fotografie/imagie, pe care o consideră reușită pentru tema *Iarna, Jocurile de iarnă*. Fotografiile vor fi afișate în clasă pe un perete, alături de o coală A4 pe care elevii urmează să-și noteze impresiile. Fiecare elev va alege 3 fotografii și își va justifica opțiunea pe o coală atașată. Se realizează un top al fotografiilor. Activitatea este urmată de lectura impresiilor privitoare la primele câteva lucrări. Propunem câteva întrebări-sugestii pentru argumentarea alegerii:

- *De ce ați ales această fotografie ?*

- *Ce aspecte sunt surprinse ?*

- *Care este tema fotografiei ?*

- *Ce v-a impresionat ?*

- *Care este mesajul transmis ?*

Realizarea sensului

Lucrul în grup: Lectura imaginii: de la imagine la text

Elevii sunt împărțiți în 4 grupuri, fiecare grup primește câte o imagine.

Sarcini de lucru:

1. Dați un titlu imaginii. Justificați-vă alegerea.

2. Realizați o prezentare a imaginii, referindu-vă la temă, spațiu, timp, rolul elementelor de „decor”, mesajul transmis.

(!Se pot propune și un șir de întrebări pentru facilitarea prezentării)

Reflecție

Elevilor li se solicită să-și asume un rol de participant într-una dintre activitățile specifice iernii și să-și argumenteze opțiunea.

Sugestii de organizare a răspunsului:

- *Aș vrea să merg la săniuș, deoarece ...*

- *Mi-ar plăcea să mă dau cu schiurile, deoarece ...*

- *Aș face împreună cu prietenii un om de zăpadă, deoarece ...*

- *Îmi place iarna, deoarece ... etc.*

Extindere

Alegeți/propuneți un titlu și trei expresii-reper pe care le-ați folosi realizând o compoziție în baza discuțiilor din cadrul orei.

Titluri-reper: *Jocurile de iarnă, Ce minunată este iarna !, Farmecul iernii, La săniuș, La patinoar, Veselia iernii ...*

Cuvinte-reper: *gerul pișcă, omul de zăpadă se bucură, zâmbete fericite, ninge ca-n poveste, copii înghețați, bucurie în priviri, derdelușul așteaptă, săniușele aleargă, luciul gheții, piruete amețitoare etc.*

⁹Fotografia, obiect mediator, are o dublă „polaritate”: un pol al realității și un pol al reprezentativității [1, p. 68].



O altă activitate interactivă de lectură a imaginii se poate realiza prin intermediul tehnicii fotolimbajului, care favorizează procesele asociative, adică pune în practică activitatea de relaționare și simbolizare.

Termenul de *fotolimbaj* este utilizat atât pentru a denumi colecția de fotografii, precum și pentru a denumi metoda de lucru în grup prin utilizarea fotografiilor.

Atelier de creație/discuție: http://ctice.md/ctice2013/?page_id=1690 [3, p.135].

Evocare. Pe o masă, profesorul propune fotografii/imagini ce reprezintă meserii/profesii (se poate propune aceeași fotografie/imagini în 2-3 exemplare). Elevii aleg 1-2 fotografii, care „spun ceva despre ei înșiși”, care i-ar reprezenta cel mai bine.

Fiecare elev arată grupului fotografiile/imaginile și își argumentează opțiunea. Ceilalți participanți își comunică impresiile, îi pun întrebări în legătură cu motivele alegerii.

Realizarea sensului

Completați tabelul (puteți opera și cu cuvintele-reper)

		Cuvinte-reper
Ce calități trebuie să ai pentru a deveni ...?		talent, dragoste de muncă, dorință de succes
Cum trebuie să înveți?		să înveți bine, să afli cât mai multe lucruri esențiale
Unde trebuie să înveți?		colegiu, școală, universitate,
Cine este modelul pe care vrei să-l urmezi?		învățătorul, bunicii, părinții, o vedetă
Ce îți poate aduce această meserie?		mulți bani, bucuria de a lucra, plăcerea de a dăruia lucruri frumoase, mulțumire sufletească

Reflecție

Lucru în grup: Comentați un proverb și/sau povestii o întâmplare în care ați folosi proverbul.

Meseria e brățară de aur.

Orice meserie nu-i rău omul ca să știe.

Meseria fiecăruia este mijlocul lui de trai.

Cine știe o meserie nu moare de foame.

Cine are o meserie are o moșie.

Extindere

Tehnica Pixuri în pahar

Elevii își vor expune opinia: De ce e nevoie de medici, economiști, profesori etc. ?

La următoarea oră, elevii vor redacta o compunere cu titlul „Visez să devin ...”, orientându-se după planul de idei propus în manual¹⁰.


E important să reliefăm că atelierele propuse creează elevului posibilitatea de a-și pune întrebări asupra a ceea ce văd, a combina informații, a interpreta. Atelierele de creație, în contextul noilor provocări, dezvăluie o nouă viziune asupra culturii, artelor. E de responsabilitatea profesorului de a cultiva gustul elevului pentru frumos și a dezvolta capacitățile elevului „de a citi” frumosul și/sau valorile și a le înregistra în imagini textuale.

În concluzie, menționăm că cerințele unor astfel de proiecte este să asigure o predare integrată a literaturii și a celorlalte arte, a limbii și a comunicării, care vizează deopotrivă competențe de receptare și producere a textului oral și a celui scris, precum și competențe de lectură și interpretare a imaginilor picturale, nu, în ultimul rând, de dezvoltare a competenței de producere și receptare a unui discurs argumentativ, menit să exprime un punct de vedere personal.

Referințe bibliografice:

1. Achim D. Fotolimbajul – drumul de la imagine la cuvânt. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 68-70.
2. Boariu A. Lectura unei caricaturi. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 30-31.

¹⁰Sugestii privind dezvoltarea competenței de redactare vezi [14, p. 340].

-
- 
-
3. Buruiană M., Ermicioi A., Cotelea S. Limba română, manual pentru clasa a 3-a. Chișinău: Știința, 2016.
 4. Cartaleanu T. ș. a. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculum-ului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
 5. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierele de lectură, scriere, discuție: portofoliul elevului. Chișinău: Știința, 2014.
 6. Cubreacov N. ș. a. Limba română, manual pentru clasa a 2-a. Chișinău: Știința, 2015.
 7. Curriculum școlar pentru clasele I – IV. Chișinău, 2010. Disponibil: www.edu.gov.md.
 8. Eftenie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, ed. a 4-a, revăzută și adăugită. Pitești: Paralela 45, 2008.
 9. Marin M. Tainele cărții. Agendă de lectură, creație și atitudine. Chișinău: Cartier, 2010. 88 p.
 10. Medan G. Lecturi multiple – benzile desenate. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 25-27.
 11. Peneș M. Bucuria de a scrie compuneri, ed. a 2-a revăzută. București: Aramis Print, 2008.
 12. Rațiu B. Imaginea în postmodernitate. Abordare comparativă, literatură și paraliteratură. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 61-66.
 13. Sâmișăian Fl. Lectura imaginii – o noutate? In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 2-8.
 14. Sâmișăian Fl. O didactică a literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014.
 15. Tămăian I. Lectura imaginii din text și caracterul ei înșelător. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 9-15.
 16. Târziu-Gal A. De la lectura scriiturii la lectura imaginii. In: Perspective, 2011, nr. 2 (23), p. 76-82.

PREFIGURĂRI CONTEMPORANE ALE EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN PERSPECTIVA CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE A PARADIGMEI CREȘTINE

Costel MITU, conferențiar universitar, doctor în teologie
Universitatea din Constanța, România

Abstract: The article contains a system of ideas on the scientific knowledge tendency of the Christian paradigm which will generate certain prefigurations of religious education in accordance with the theoretical precepts of Christian-Orthodox pedagogy that will lead to the promotion of moral values in the school environment.

Argumentele care justifică *actualitatea și importanța educației religioase* rezultă din multitudinea de probleme socio-educative cu care se confruntă școala contemporană, ce determină necesitatea unui studiu sistematic, întreprins în manieră istorică și hermeneutică, asupra principalelor dimensiuni ale cunoașterii științifice din domeniul pedagogiei creștin-ortodoxe.

Studierea bibliografiei de specialitate demonstrează că majoritatea studiilor pun accent pe aspectele de ordin teoretic și mai puțin pe aspectele pedagogice, valorificabile în context educațional, școlar și extrașcolar. Școala contemporană se caracterizează printr-o tot mai largă deschidere spre problemele educației religioase, în mod special, spre cunoașterea științifică [1].

Cunoașterea pedagogică însumează, în opinia noastră, atât cunoașterea de specialitate, în acest caz, pregătirea teologică, cât și logica psiho-pedagogică, acel resort care proiectează demersul educațional în funcție de particularitățile psihofizice ale educabililor și transformă cunoștințele științifice în cunoștințe pedagogice, accesibile acestora [11, p. 15].

Actele normative cuprind prevederi privind educația religioasă în școală, cum sunt:

- Declarația Universală a Drepturilor Omului;
- Declarația Drepturilor Copilului;
- Recomandări ale Consiliului Europei;
- Constituția, ca lege fundamentală a fiecărui stat;
- Legea educației naționale, Legea Cultelor, alte legi, convenții, hotărâri ale statelor în legătură cu predarea Religiei în școli conțin anumite prescripții ce reglementează educația religioasă.



De-a lungul istoriei s-au afirmat diverse mecanisme de generare a adevărului științific. În această ordine de idei, Max Weber menționa că „fiecare știință care se ocupă de relațiile spirituale sau sociale este o știință a comportamentului uman (acest concept cuprinde la fel de bine orice act reflexiv de gândire și orice habitus psihic) [8].

Tendința actuală de cunoaștere științifică a paradigmei creștine generează tot mai multe metamorfoze filosofice și reflecții pedagogice fondate pe câteva postulate despre lume, al căror adevăr este acceptat de majoritatea cercetătorilor din științele sociale și comportamentale. Aceștia consideră că enunțurile fundamentale pe care se bazează cunoașterea științifică sunt: (a) lumea inconjurătoare există independent de observația noastră, întrucât nu este creată de simțurile noastre; (b) relațiile din lumea inconjurătoare sunt organizate în termeni de cauză-efect; (c) lumea inconjurătoare poate fi cunoscută prin observații obiective [3].

În literatura de specialitate este larg acceptată ideea cunoașterii științifice a proceselor sociale, precum și a comportamentelor individuale și de grup care se realizează întotdeauna în cadrul oferit de teoriile recunoscute ca adevărate de către comunitatea cercetătorilor.

Valorile reprezintă ceea ce este dorit de indivizi sau grupuri. Referindu-se nu numai la realitățile prezente, ci și la ceea ce ar trebui să fie, paradigmele includ judecăți de valoare, reflectă valorile la care cercetătorul a aderat. „Valorizarea prin acceptarea unei valori, manifestarea preferinței pentru o valoare și angajarea în raport cu o valoare, înseamnă trecerea de la dorința de a-și dezvolta deprinderea rugăciunii, a meditației, la căutarea valorilor religioase într-o măsură mai mare decât a altor categorii de valori, până la stadiul în care apare convingerea că credința este necesară, că ea îl sprijină pe om, îl ajută, îi oferă echilibru, tărie morală, rezistență în fața încercărilor vieții. Valorile religioase constituie, fără îndoială, un zid în fața dezordinii spirituale de care suferă lumea în ziua de azi” [6].

Un punct de vedere important pentru evoluția paradigmei educației religioase evocă Mariana Momanu (2002) în studiul *Introducere în teoria educației* [8]. Paradigma spiritual-religioasă arată că religia, având conținut și finalitate morală nu se reduce la moralitate, după cum morală nu poate fi concepută doar în sens religios. Moralitatea religioasă nu rezultă din interiorizarea și respectarea unor norme, reguli, legi, ce guvernează relațiile individului cu celălalt, cu societatea. Moralitatea religioasă rezultă din relația omului cu divinitatea, reflectată în planul relațiilor umane. O regulă autentic morală nu prescrie, nu impune nici o rețetă, nici un model, ci ne oferă libertatea de a face anumite alegeri, punând însă câteva limite, care „definesc” libertatea. Religia este de neconceput fără morală, dar principiile morale ale religiei nu provin din experiența, din viața socială, ci sunt de natură transcendentă; ele nu i se impun omului din exterior ca ceva străin, ci sunt conforme datelor și nevoilor spirituale ale acestuia [7].

Paradigma educației creștin-ortodoxe explică faptul, că în școală este nevoie de a promova un sistem de valori religioase, care nu vor fi impuse contrar libertății spirituale a individului. Școala nu poate îngredi maturizarea spirituală și dreptul individului de a alege singur, deaceia religia poate oferi conținuturile instruirii religioase, fără a implica însă, cu necesitate, trăirea și credința religioase. Rolul școlii în raport cu religia este strict informativ-explicativ. Influența educației religioase asupra gândirii pedagogice din cele trei provincii românești: Transilvania, Moldova și Muntenia, este reliefată de literatura religioasă cu caracter pedagogic din secolul al XVII-lea și până în vremea noastră, începând cu bucovinele și cărțile de cult și continuând cu lucrările de pedagogie creștină, cum este cea intitulată „Pedagogia creștină adică tractat despre buna călăuzire a copiilor, creștere și alcătuire”, apărută la începutul secolului al XIX-lea [11, p. 11].

Paradigma creștină explică educația religioasă ca singura șansă a omului de a se regăsi pe sine în armonie cu sine, cu lumea și cu Dumnezeu; într-o epocă în care manifestarea individuală e anulată de viața colectivă, în care se tinde spre un colectivism neorganic, descreștinarea conduce la dezumanizare.

Mariana Momanu analizează paradigma instrucțională prin care explică faptul că a face educație (și nu doar instruire religioasă) în școală înseamnă a impune un sistem de valori religioase, o anumită doctrină religioasă; dar acest lucru este contrar libertății spirituale a individului, susțin adepții paradigmei instrucționale înainte de a fi matur, capabil să facă propriile sale alegeri, altcineva alege pentru el. Idealul educației religioase nu poate fi decât un ideal integralist; el constă „în a cultiva toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcție.

Educația religioasă are drept scop cultivarea și dezvoltarea religiozității la individul copil sau adult. Esența religiei constă în fenomenul de credință. Religiozitatea este o stare psihică derivată din

credința într-un principiu suprem, etern și imuabil. Orice viață religioasă mai implică o serie de elemente precum noțiuni, simboluri, concepții de viață sau morale, dogme etc [3]. Învățarea valorilor religioase nu trebuie să devină îndoctrinare, ci se va face cu tact pentru a nu stârni sau alimenta atitudinile de respingere. Intuirea premiselor, a cunoștințelor și reprezentărilor prealabile, prejudecăților chiar, este o îndatorire de primă importanță.

Comunitățile religioase au și dreptul de a nu fi împiedicate să-și propovăduiască și să-și mărturisească public credința, oral sau scris. Însa în răspândirea credinței religioase și în introducerea unor practici, ele trebuie să se abțină întotdeauna de la orice fel de acțiune care ar aduce o constrângere sau o atragere necinstită ori incorectă, mai ales când e vorba de persoane lipsite de cultură sau de resurse.

Creștinismul regenerat este cel care-și asumă actualmente apărarea omului, a demnității lui, a libertății lui, a relațiilor sale; numai spiritualitatea creștină poate să creeze o societate dreaptă, mișcările sociale nu fac decât să organizeze societatea exterioară. Pentru filosofia și pedagogia creștină, adevărata revoluție este de natură spirituală, iar revoluția spirituală autentică este calea către viața creștină. Etica este doar igiena, nu și terapia vieții spirituale; conservarea demnității morale depinde de predominarea spiritului asupra trupului, de viața noastră religioasă. Educația creștină este o formă de terapie spirituală, o modalitate de inițiere în viața „de aici” ca viață spirituală și o pregătire pentru viața „de dincolo”. Educația creștină se întemeiază pe imaginea și modelul lui Hristos care este învățătorul perfect, iar viața întru Hristos aduce desăvârșirea morală și mântuirea sufletului [4].

Specificul metodologiei educației religioase presupune proiectarea și aplicarea principiilor cunoașterii științifice pentru promovarea și învățarea valorilor religioase creștin-ortodoxe. Strategiile didactice și educative elaborate în vederea educației creștine vor fi aplicate pentru a crea premise formării unor reprezentări creștin-ortodoxe corecte prevenind apariția prejudecăților. Ca notă esențială a sistemului metodologic folosit în predarea Religiei este aceea că are un caracter meta-formativ, scopul educației religioase transcende scopului sau idealului învățământului [11, p. 13].

Evoluția educației religioase de la didactica tradițională spre didactica modernă și valorizarea cuceririlor științifice din domeniul educațional în cadrul orei de Religie prezintă, în opinia noastră, un act de normalitate, de firesc, așa cum ancorarea religiei în precepte și metode educaționale perimate, anacronice, ar însemna iremediabila condamnare la scoaterea materiei din curriculumul școlar. Educația religioasă în școală trebuie să fie făcută după standardele pedagogiei moderne, prin reformarea curriculumului și promovarea acelor idealuri și valori care ajută la formarea personalității creatoare, adaptabile condițiilor existențiale actuale. Acest obiectiv este posibil prin reforma conținuturilor Religiei și obiectivarea acestora prin strategii și metode didactice moderne [Ibidem].

O latură definitorie a discursului nostru metodologic este integralizarea prin cunoașterea religioasă a întregii cunoașteri umane, în care conceptul creaționist (voința divină) să conlucreze prin conceptul evoluționist (sarcina umană) în contextul practicilor pozitive ale educației religioase, instaurate în România după 1989 și în Republica Moldova după declararea independenței acesteia (august 1991), având în vedere faptul, că în învățământul public a fost reintrodusă religia ca disciplină școlară. Praxiologia educației religioase în învățământul public românesc arată însă că aceasta nu este reglementată epistemic decât foarte aproximativ la toate nivelurile: teleologic, conținutal și metodologic.

Deoarece, datorită introducerii curriculumului în învățământul românesc, reglementarea teleologică și conținutală a educației religioase s-a realizat, fie și într-o formă perfectibilă, iar metodologia n-a rămas decât la nivelul unor recomandări generale, această componentă a învățământului fiind cel mai slab reglementată epistemic, teoretic și praxiologic – sarcină pe care ne-am asumat-o în cercetare pentru a exclude contradicția între nivelurile și calitatea elaborării componentelor teleologică și conținutală, pe de o parte, și a componentei metodologice ale discursului educativ-religios contemporan din învățământul public românesc, pe de altă parte.

Se constată, că doar o abordare „din interior” a educației religioase, în cadrul căreia finalitățile, conținuturile și metodologia învățării sunt concepute și urmăresc cultivarea sentimentului religios, completând acel segment din educația religioasă [11].

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. Conținutul și formele generale ale educației. Vol. 4. Concepte fundamentale în pedagogie. București: Didactica Publishing House, 2017. 186 p.

-
2. Chelcea S. Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative. București: Economică, 2001. 656 p.
 3. Cucuș C. Educația religioasă: repere teoretice și metodice. Ediție revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2009. 374 p.
 4. Cucuș C. Educația religioasă: repere teoretice și metodice. Iași: Polirom, 1999. 310 p.
 5. Joiță E. A deveni profesor constructivist. Iași: Institutul European, 2010. 219 p.
 6. Legea nr. 125 a parlamentului R. Moldova din 11.05.2007 privind cultele religioase.
 7. Maciuc I. Introducere în studiul educației cu privire specială asupra educației religioase. Craiova: Reprografia Universității din Craiova, 1999. 204 p.
 8. Momanu M. Introducere în teoria educației. Iași: Polirom, 2002. 167 p.
 9. Opriș D. Dimensiuni creștine ale pedagogiei moderne. Ediția a 3-a. București: EDP, 2012. 415 p.
 10. Opriș D., Opriș M. Religia și educația de mine. Cercetări pedagogice. Cluj-Napoca: Eikon, 2013. 287 p.
 11. Pop V. Reforma curriculară în predarea și învățarea religiei în învățământul preuniversitar românesc. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2016. 24 p.

COMPETENȚE PROFESIONALE ÎN PROIECTAREA INTERDISCIPLINARĂ A CONȚINUTURILOR LA DOMENIUL „DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII”

Stella DUMINICĂ, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract: The professional skills of organizing interdisciplinary activities have a profound formative character, contributing to the formation of a new attitude towards children towards knowledge. Children begin to know life and the world under their various aspects by transferring knowledge into real life.

Complexitatea vieții sociale, dezvoltarea rapidă a științei și tehnicii, explozia informațională actuală, precum și circulația rapidă a informațiilor impun o perspectivă interdisciplinară în toate domeniile activității umane. Pentru a satisface aceste cerințe, învățământul preșcolar, trebuie să se orienteze spre o formare interdisciplinară a personalității umane. Un astfel de model educațional este *flexibil*, permite adaptarea copilului la modificările vieții sociale [4].

În educația timpurie, *abordarea interdisciplinară a conținuturilor* este o necesitate deoarece e o nevoie firească a copilului mic de a explora mediul înconjurător, din punct de vedere *fizic, socioemoțional, cognitiv* de a-l cunoaște și de a-l stăpâni, preocupare ce este pe deplin întâmpinată în condițiile structurării integrate a curriculumului. Aceasta, deoarece modul natural al copiilor de a învăța despre ceea ce îi înconjoară nu este acumularea de cunoștințe pe domenii ale științei, ci, dimpotrivă, integrarea informațiilor, priceperilor, deprinderilor diverse în jurul unor teme care le-au stîrnit interesul sau a unor elemente de viață reală. Competența profesională este criteriul care permite obținerea unui rezultat ce identifică nivelul de performanță al cadrului didactic cu obiectivele propuse în cadrul procesului educațional. Formarea competențelor ca finalitate al dezvoltării profesionale, reprezintă o noua orientare a managerilor în cadrul instituțiilor preșcolare care pun accentul pe formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, care le asigure capacitatea de a-și forma o personalitate integrală și creatoare, să îi va ajuta să-și desfășoare activitățile într-un mod cât mai eficient și calitativ. În acest sens, fenomenul competenței profesionale apare a fi unul bimodal, cuprinzând pe de o parte informații și cunoștințe din diferite domenii și pe de altă parte funcționalitatea acestor informații și cunoștințe traduse în capacități subiective de a opera practic cu ele, la nivel interdisciplinar, cât și-n planul mai larg al interconectării și interacțiunii sociale cu copilul și cu grupul de copii. Ea reflectă o concordanță optimă între capacitățile individuale, condițiile de muncă și rezultatele activității, un acord optim între capacitățile individuale și solicitările activității la momentul dat. Principalele forme de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie includ: *activități metodico-științifice realizate în instituția educațională și la nivel interinstituțional; conferințe, sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane, schimburi de experiență; stagii periodice de informare științifică de*

specialitate și în domeniul științelor educației. Formele de organizare a activităților de dezvoltare profesională includ: *instruirea față în față; ședințele în grup; trainingul; e-learning; activitatea independentă;* etc. Învățământul preșcolar modern, formativ presupune proiectarea și organizarea activităților interdisciplinar și transdisciplinar o condiție obligatorie. Corelarea cunoștințelor dobândite de copii la diferite arii curriculare contribuie la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității de aplicare a acestora în practică.

Competența profesională în proiectarea și organizarea interdisciplinară a conținuturilor constituie ansamblul de capacități necesare cunoașterii din mai multe domenii conform *Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani.*

Specificul domeniului *Dezvoltarea limbajului și a comunicării, premisele citit-scrisului* impune, în primul rând, formarea *premisele de competențelor de a comunica în limba maternă* – competență care trebuie să devină una fundamentală pentru studierea tuturor celorlalte domenii. Un rol important în pregătirea copilului pentru școală îl ocupă activitățile de dezvoltarea limbajului, care are o influență majoră atât asupra dezvoltării tuturor proceselor psihice, cât și personalității copiilor.

Nivelul integrării curriculare a conținuturilor – *interdisciplinaritatea* încearcă să răspundă la întrebări de tipul : „*Cât de mult integrăm?*” sau „*Cât de profundă este integrarea?*”.

Interdisciplinaritatea – implică un anumit grad de integrare între diferite arii curriculare din același domeniu al cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic [3, p. 346].

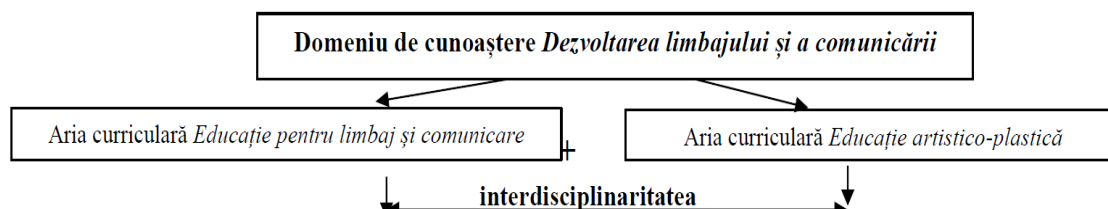


Fig. 1. Integrarea ariilor curriculare din perspectiva interdisciplinarității

Din punct de vedere curricular, integrarea ariilor curriculare din același domeniu (*Educație pentru limbaj și comunicare, Formarea premisele citit-scrisului, Educație literar-artistică, Educație pentru muzică, Educația artistico-plastică etc.*) înseamnă atât organizarea, punerea în relație a ariilor curriculare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională cât și un proces educațional organizat astfel încât să traverseze barierele obiectelor de studiu, în care predarea , învățarea și evaluarea sunt vizualizate , reflectând unitatea lumii reale.

Nivelul integrării interdisciplinare a conținuturilor e o formă superioară a monodisciplinarității și constă în suprapunerea unor elemente ale diverselor arii curriculare, care se efectuează în comun. O temă aparținând unui anumit domeniu este analizată din perspectiva mai multor arii curriculare, care își păstrează structura și independența conceptuală. Exemplu: Subiectul activității: *Obiceiurile și tradițiile de iarnă.*

Acest subiect este analizat din perspectiva mai mult arii curriculare: a) povestirea despre tradițiile și obiceiurile de iarnă specific localității noastre (educație pentru limbaj și comunicare) b) interpretarea colindelor (educație pentru muzică – limbajul muzical); c) aplicații din hârtie *Sorcova* (educația artistico-plastică – limbajul artistic). Competența profesională a cadrului didactic constă în selectarea interdisciplinară a conținuturilor, să se axeze *nu pe aria curriculară* (Astăzi voi realiza *educație pentru limbaj și comunicare*, dar mâine *educație pentru muzică* etc), *ci pe tematica activităților* care vor contribui la dezvoltarea integrală a personalității copilului - cognitivă, afectivă și psihomotoră. Astfel organizarea conținuturilor în această manieră se bazează pe interesul și conduitele mentale ale copilului din perspectiva unei integrări efective a conținuturilor într-o singură temă în cadrul procesului educațional.

În cadrul activităților de *Educație artistico-plastică* , în baza unui desen realizat de către copil se poate face *verbalizarea acțiunilor* (ex: *Ce a-i desenat pe foaie? Cum se numește personajul tău?* etc.), astfel se realizează dezvoltarea deprinderilor de exprimare prin activizarea vocabularului, se pot corecta greșelile și/sau tulburările de comunicare depistate. În astfel de activități copiii nu conștientizează efortul intelectual, pentru că aceste activități sunt atractive pentru ei, le satisfac necesitățile de mișcare și de cunoaștere. Copiii trebuie să fie stimulați să descrie desenele sau picturile executate de ei, să motiveze



alegerea culorilor, astfel se exersează deprinderile de comunicare verbală. Această verbalizare relevă totodată perceperea și denumirea corectă a componentelor desenului realizat. În activitățile de „Educație pentru munca artistică” (activități de creație și de construcție), copiii transferă cunoștințe și deprinderi dobândite în alte activități. În astfel de activități, copiii exersează deprinderi de comunicare, pot însuși cuvinte noi, sensuri noi ale unor cuvinte cunoscute. Prin urmare, se dezvoltă creativitatea și imaginația lor.

Printr-un efort interdisciplinar, procesul de învățământ trebuie să valorizeze, din punct de vedere educativ, întreaga realitate înconjurătoare a copilului, oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante dar și permițând realizarea sintezelor, sesizarea dinamicii lumii văzute ca un tot, ca un întreg, formate din sisteme și subsisteme interdependente. Printr-o abordare globalistă li se oferă copiilor cât mai multe situații pentru ca aceștia să ajungă la o riguroasă sistematizare a materiei, la corelarea și concentrarea logică a cunoștințelor în jurul unui sistem redus ca volum, dar esențial, de noțiuni, de legi, de principii fundamentale. Altfel spus, accentul este pus pe codurile de referință și interpretare. În continuare vă prezentăm avantajele și barierele în organizarea interdisciplinară a conținuturilor:

Avantajele organizării interdisciplinare a conținuturilor	Bariere în organizarea interdisciplinară a conținuturilor
<ul style="list-style-type: none">✓ permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;✓ asigură un progres epistemologic prin transgresarea limitelor ariilor curriculare și conexiunea între acestea;✓ contribuie la dezvoltarea învățării active în rândul copiilor;✓ asigură o cunoaștere globală, de tip integrator;✓ dezvoltă gândirea sintetică și analitică a copiilor;✓ permite realizarea transferurilor de metode, limbaje și concepte între diferite discipline;✓ stimulează creativitatea și contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare ale copiilor;✓ permite copiilor să acumuleze informații despre fenomene, procese, obiecte care sunt interrelaționate și să formuleze puncte de vedere clare, sintetice, cuprinzătoare;✓ crește gradul de implicare a copiilor;✓ potențează dimensiunea formativă a procesului formativ-educativ.	<ul style="list-style-type: none">✓ insuficienta pregătirii cadrului didactic pentru realizarea unui demers interdisciplinar;✓ nerespectarea particularităților de vârstă ale copiilor;✓ deficiențe în structurarea conținuturilor și organizarea procesului educațional;✓ corelarea haotică și inefficientă a informațiilor corespunzătoare ariilor curriculare vizate în demersul interdisciplinar;✓ transmiterea dezorganizată și neclară a noilor cunoștințe, ceea ce îngreunează activarea cunoștințelor anterioare;✓ neadaptarea cunoștințelor și demersului interdisciplinar la nivelul de înțelegere al copiilor.

Pentru a realiza cu succes proiectarea interdisciplinară a conținuturilor la domeniu „Dezvoltarea limbajului și a comunicării” cadrul didactic trebuie să respecte următoarele condiții: să posede o cultură generală temeinică și să cunoască bine metodologia ariei curriculare „Educație pentru limbaj și comunicare” cât și a celorlalte arii curriculare din acest domeniu; să selecteze o temă comună diferitor arii curriculare, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare la un grad mai înalt; să structureze logic și interdisciplinar conținuturile unei activități; să formăm abilități de comunicare – premise de competență care trebuie să devină fundamentale pentru studierea tuturor celorlalte domenii; să utilizeze adecvat mijloacele de învățământ moderne pentru sprijinirea învățării interdisciplinare atât în grupuri mari cât și-n grupuri mici (centre de interes), și individual; să-i motiveze pe copii să rezolve probleme provocatoare, să investigheze, să interpreteze și să clasifice ceea ce i-ar putea ajuta în procesul cunoașterii și înțelegerii; să le formeze copiilor sisteme de premise de competențe transversale sau transferabile de la o arie curriculară la alta, alături de competențele specific fiecărei arie curriculare. În contextul schimbărilor care au loc în societatea contemporană se impune în desfășurarea actului formativ-educativ o abordare centrată pe latura formativă, pe formarea premiselor de competențe. Combinarea

modelului constructivist cu abordarea interdisciplinară oferă copilului o viziune globală asupra fenomenelor și proceselor studiate. Totuși, cadrele didactice în instituțiile noastre preșcolare, sunt foarte receptive la practicarea demersului interdisciplinar deoarece participă activ la seminarele de dezvoltare profesională și posedă competențe pentru fiecare domeniu, iar pe de altă parte depun un efort mai mare ca să organizeze o activitate interdisciplinar decât o activitate desfășurată în mod tradițional.

Interdisciplinaritatea nu complică procesul educațional, ci duce la adâncirea și extinderea conexiunilor dintre ariile curriculare. Activitățile interdisciplinare au un profund caracter formativ, contribuind la formarea unei noi atitudini față de cunoaștere. Copiii încep să cunoască viața și lumea sub aspectele lor variate prin transferul cunoștințelor în viața reală.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A., Coroi E., Cemortan S. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier, 2008. 94 p.
2. Cemortan S. et al. Metodologia proiectării procesului educației la copii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro SRL), 2011.
3. Hainaut L. Interdisciplinaritatea și integrarea. Probleme de organizare a conținuturilor. Programe de învățământ și educație permanentă. Pedagogia sec. XX. București: E.D.P., 1981.
4. Mitu F., Antonovici S. Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar. București: Humanitas Educational, 2005. 125 p.
5. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău: Imprint Star, 2010.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Татьяна КОНОНОВА, кандидат педагогических наук, преподаватель
Государственный университет имени «Алеку Руссо», Бельцы, Молдова

Abstract: The article discusses the project method as one of the most widespread interactive pedagogical technologies used in the higher education system of the Republic of Moldova. The author of the article proposes her own definition of project method which aims at mastering foreign languages. She also examines the objectives of this method, generalizes practical experience and didactic research, and therefore suggests and describes the stages of implementing this project method.

Метод проектов как педагогическая технология приобрел огромную популярность в XXI веке в современной педагогике и представляет собой один из наиболее широко распространённых методов интерактивного обучения в системе высшего образования Республики Молдова.

В то время, когда современная образовательная парадигма обучения иностранным языкам в ВУЗе сталкивается с рядом противоречий – необходимостью реализации компетентностного подхода, с одной стороны, и небольшим количеством учебных часов для формирования ключевых филологических компетенций (языковых, страноведческих, лингвострановедческих и др.), недостатком устной практики, низкой мотивации студентов, с другой стороны – метод проектов способствует созданию языковой среды, обучению способам организации познавательной деятельности, самостоятельному планированию учебного времени студентов, формированию умений переносить полученные знания в реальные жизненные ситуации.

Авторский коллектив монографического исследования «Технология проектов в профессиональной деятельности педагога» отмечает, что метод проектов является одним из средств обучения, позволяющих педагогу соразмерить единство знаний обучающегося с опытом, пониманием, возможностью реализовать их на практике в соответствии с личным интересом.

Он позволяет не только осваивать предметное содержание, но и формировать многие личностные качества обучаемых, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи [2, с. 5].



Концептуальную основу метода проектов составляют, согласно исследованию Н.Ф. Яковлевой, идеи прагматистской педагогики (от лат. *pragmatismus* – дело, действие) – педагогического течения, известного также под названиями «прогрессивизм» (или «прогрессивное воспитание»), «инструментализм», «экспериментализм».

Прагматистская педагогика зародилась в недрах философии прагматизма, связанного с именами Ч. Пирса и У. Джемса, и свое окончательное формирование получила в трудах Д. Дьюи и его последователей – У.Х. Килпатрика, Э. Коллингса [5, с. 10-11].

В современных педагогических исследованиях метод проектов трактуется как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3, с. 3].

Похожее определение представлено в статье Турчен Д.Н. «Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий»: Метод проектов – это система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных или групповых действий обучающихся [4, с. 4].

В нашем исследовании метод проектов определяется как форма организации учебного процесса, ориентированного на профессиональное владение иностранным языком посредством комплекса действий студентов в их определенной последовательности, координируемых преподавателем для разрешения поставленной тематической проблемы/тематических проблем в ходе исследовательской деятельности, результатом которой выступает разработанный дидактический продукт.

Из этого следует, что в основе метода проектов лежит развитие познавательной и творческой активности, критического и аналитического мышления, способности ориентироваться в информационном пространстве и совершенствование профессиональных языковых компетенций.

В спектре современной парадигмы обучения иностранным языкам исследователи-методисты выделяют приоритетные задачи [1, с. 191-192]:

- использование иностранного языка как средства развития личности студента за счет развития общекультурных компетенций самообразовательной деятельности;
- использование изучаемого языка в качестве средства общения не только на бытовом, но и профессиональном уровнях, что предусматривает создание естественной, приближенной к реальным жизненным ситуациям языковой среды, формирующей реальную потребность в использовании изученного материала для личного и профессионального общения на иностранном языке;
- создание условий, поддерживающих субъектную позицию студента в образовательном процессе;
- вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс за счет применения интерактивных методов обучения.

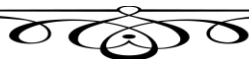
Наше исследование показало, что, не существует единого мнения относительно методики реализации метода проектов. Одни методисты предлагают следующие этапы:

- планирования;
- подготовки;
- проведения проектов (Л.В. Бескровная, Е.Г. Маслова).

Другие рассматривают 6 этапов (Л.Н. Горобец, Г. Меандров), Ю.С. Васильева и И. Ю. Щемелева выделяют 5 этапов.

Обобщив исследовательский педагогический опыт, мы предлагаем следующие этапы успешной реализации метода проектов в преподавании иностранных языков в ВУЗе:

- I. Организационно-подготовительный этап (планирование проекта в рамках изучаемой темы теоретической или практической дисциплины, определение цели и задач, выдвижение идеи/идей, обсуждение идеи/идей студентами под руководством преподавателя, аргументация своего мнения, распределение обязанностей, формирование микрогрупп/индивидуальной работы).
- II. Поисково-исследовательский этап (сбор и изучение необходимой информации, работа с источниками информации на основе определенных цели и задач: *анализ, синтез,*



сопоставление, обобщение, развитие и обоснование выдвинутых идей, формулировка выводов).

III. Отчётно-оформительский этап (промежуточный контроль, обсуждение способов оформления проекта).

IV. Презентативно-оценочный этап (презентация результатов проекта в группе, подведение итогов представленного проекта и оценка в соответствии с достигнутой целью, разрешенными задачами, уровнем развития идеи/идей, лингвистической и стилистической правильностью, креативностью и четкостью презентации).

Практический опыт автора статьи, а также анализ изученных дидактических исследований позволяет утверждать, что метод проектов является инновативным путем формирования профессиональных компетенций студентов-филологов, описанных в современных учебных программах Республики Молдова. Метод проектов позволяет наиболее эффективно подготовить лицензиата к обучению в магистратуре за счет развития всего комплекса профессиональных компетенций, а именно:

- умение выражать свои мысли в устной и письменной речи;
- навыки монологической, диалоговой и дискуссионной формой профессионального общения;
- умения анализа, синтеза, сопоставления, обобщения изученной информации и ее усвоение;
- повышение мотивации студентов к изучению иностранных языков;
- творческие способности;
- умения работать как в коллективе/ группе так и самостоятельно;
- развитие личностных качеств студентов;
- развитие критического мышления;
- развитие самостоятельности, ответственности и дисциплинированности;
- навыки свободного пользования иностранными языками как средством профессионального общения.

Библиографические ссылки:

1. Васильева Ю.С., Щемелева И.Ю. Опыт проектной деятельности в реализации компетентностного подхода при обучении языку специальности. В: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков, 2010, № 2, с. 190-201.
2. Недюрмагомедов Г.Г. и др. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога. Монография. Курган: Издательство КГУ, 2013. 317 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. В: Иностранные языки в школе, 2000, № 2, с. 3 – 10.
4. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий. В: Науковедение, 2013, № 6.
5. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. Учебное пособие. Москва: «Флинта», 2014. 144 с.

METODA PROIECTELOR – TEHNOLOGIE A MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CLASELE PRIMARE

Aliona BRÎȚCHI, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Jana CAPCEC, educator,
Grădinița nr. 2 „Ясне сонечко”, Novoselița, Cernăuți, Ucraina

Abstract: This article reflects the Project Method as a strategy of the theoretical and practical provocation of effective educational management in primary classes.

Odată cu modernizarea sistemului educațional cresc și aspirațiile pentru educarea unei personalități creatoare, capabile de a se adapta condițiilor societății în continuă schimbare. O importanță deosebită pentru dezvoltarea personalității elevului în sistemul de învățământ este asigurată de



tehnologiile educaționale moderne. După cum susține I. Cerghit „din multiplele tehnologii educaționale abordate în contextul învățării centrate pe cel ce învață *învățarea prin cooperare, metoda proiectului, învățarea pe niveluri, „portofoliul elevului”* și-au dovedit eficacitatea pe parcursul a mai mulți ani în diferite țări ale lumii” [2].

Practica ne demonstrează că un copil din mediul școlar care nu are deprinderi de a stăpâni *tehnicile de activitate intelectuală independentă* încă din clasele primare, în clasele mai mari se plasează în rândul celor cu însușire insuficientă. În paradigma educațională modernă elevul din cadrul educațional devine subiectul activității cognitive, și nu obiectul influenței pedagogice, care reflectă cele mai importante obiective ale *Strategiei de modernizare a educației* [Apud1]:

- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea încrederii în sine și capacitatea de auto-organizare a elevilor;
- dezvoltarea capacității de a activa constructiv prin cooperare;
- de a educa toleranța, respectul pentru opiniile altora;
- formarea capacității de a susține un dialog, de a căuta și găsi compromisuri semnificative.

Profesorii dețin un rol important în dezvoltarea creativității elevilor lor. Dacă dorești ca elevii să fie creativi, trebuie să-i convingeți că ei pot fi mulțumiți. Mulți profesori cred că creativitatea poate fi dezvoltată corect, dar pentru aceasta trebuie să ai un program de dezvoltare a aptitudinilor, conceptelor, atitudinilor, conținând metode de evaluare. Factorii care în opinia mea stimulează creativitatea sunt [4]:

- stabilirea unor sarcini interesante, care să trezească entuziasmul elevilor;
- predarea cu măiestrie;
- încurajarea întrebărilor, reprezintă un aspect esențial al dezvoltării creativității. Ei au nevoie de a cerceta pe măsură ce pot provoca, explora, întreba, ei devin tot mai fermi în forțele proprii;
- deseori pentru a instrui „aprinde” imaginația, elevilor, folosesc la lecții demonstrația, exemplu, experimentul, descoperirea, modelarea;
- sporirea încrederii în sine, aprecierea ideilor și lucrărilor elevilor este un factor crucial pentru dezvoltarea creativității lor. elevii trebuie să simtă că ei valorează ceva.

D. Patrașcu [4] consideră că în activitatea educativă termenul de proiect capătă două sensuri. Primul sens, proiectul exprimă intenția care însoțește un demers educativ într-o situație delimitată și pentru un interval de timp specificat („aici și acum”) într-o manieră riguroasă. Al doilea sens, proiectul se constituie ca succesiune de momente, etape, pași, modalități de acțiune pentru a da viață intenției care efectuează o activitate cu scop educativ.

Competențe necesare elevului la realizarea proiectului [Ibidem]:

- de a se documenta și de a procesa informația;
- de a perfecționa continui propriile realizări;
- de a generaliza și de a face concluzii respective;
- de a lucra cu diverse ghiduri și dicționare;
- de a genera idei; de a găsi multiple variante de rezolvare a problemei;
- de a prognoza consecințe ale unei sau altei opțiuni;
- de a susține un dialog (discurs), de a asculta și a-l auzi pe conlocutor;
- de a prezenta argumentat punctul său de vedere;
- de a merge la compromisuri și de a prezenta laconic ideile sale.

În procesul lucrului cu caracter creativ, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă diverse bariere ale producției creative: perceptivă – dificultăți în definirea problemei; emoționale – teama de a greși, fixarea la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în răs de colegi; culturale – lipsa cunoștințelor [4].

Două idei par să fie de bază în procesul dezvoltării creativității: „Omul poate fi creativ în orice gen de activitate” și „A crea nu este un avantaj al geniilor, ci o calitate prezentă la diferite niveluri de competență”. Sarcina profesorului este să-i creeze elevului posibilitatea de a se manifesta, stimulându-i gândirea creativă, independentă.

De exemplu, în cazul principiului de stimulare a gândirii creative, întrebările /sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informații. Prin încercări și erori selective se construiesc și se reconstruiesc modelul ale situației cu diferite grade de abstractizare. Dacă unul dintre criteriile aptitudinilor creativ-literare e capacitatea elevului de a manifesta o atitudine personală față de

problematica, personajele operei literare, de a înțelege concepția scriitorului despre lume, cel de-al doilea constă în priceperea lui de a găsi cuvântul cel mai potrivit, mai adecvat, mai expresiv, care l-ar ajuta să-și exprime gândurile, sentimentele, să aprecieze totodată și măiestria scriitorului în acest sens [Ibidem].

A simți cuvântul scriitorului a avea auz literar. O atenție deosebită acord și exercițiilor cu caracter de stilizare. Propun câteva dintre ele: să dezvolte o temă recomandată de profesor în stilul unui scriitor, ori a unei școli literare; să reproducă replica unui personaj; să scrie în numele personajului îndrăgît o scrisoare unui alt personaj din operă; să recunoască autorul după fragmentul propus – după replica personajului.

Având ca repere obiectivele sistemului educațional, profesorul are ca scop primordial *adaptarea tehnologiilor didactice moderne la schimbările continue ale mediului educațional*, concretizate în [4]:

- a ajuta elevii să asimileze tehnici de lucru care vor extinde cunoștințele dobândite în mod independent, și anume: să caute informația operativ, să o structureze, să identifice algoritmul optim de procesare cu informația;
- a promova dezvoltarea potențialului creativ al elevilor;
- a crea condiții elevilor pentru auto-dezvoltare și auto-evaluare;
- a contribui la formarea competențelor comunicative prin dezvoltarea capacității de a lucra în echipă.

Obiectivele enumerate mai sus sunt puse în aplicare de către profesor în cadrul programelor educaționale constructiviste, care definesc scopul, obiectivele, suportul metodologic, principiile de utilizare a programului și criteriile de evaluare a eficienței acestora [1].

Metoda proiectelor asigură o învățare diferențiată, bazată pe experiență, individualizată, în cadrul căreia copilul experimentează lucruri noi, apoi își însușește algoritmul învățării. Copiii sunt permanent influențați de suportul informațional mass-media, profesorilor revenindu-le sarcina de a sintetiza, aranja și corecta aceste informații în cadrul activităților formale. Se împletește astfel învățarea spontană cu cea dirijată. Această metodă oferă posibilitatea de a respecta ritmul individual de dezvoltare a fiecărui elev, cadrul didactic stabilind obiectivele de învățare, dar și tehnicile specifice prin care va urmări realizarea acestora.

Din cele menționate se desprinde o altă componentă importantă în organizarea strategiei – *timpul*. Învățătorul trebuie să fie foarte vigilent în utilizarea timpului cu maximă eficiență. I. Cerghit [2, p. 255] susține că învățarea bazată pe proiecte este întotdeauna orientată spre activitatea independentă a elevilor, fie activitate individuală, în grup sau în perechi, efectuată într-o anumită perioadă de timp.

Componenta temporală definește organizarea sistemică a activităților - *calendarul activităților*, fiind importantă prin faptul, că va asigura repartizarea orelor de studiu individual și de cercetare-evaluare pe zile, săptămâni sau chiar semestre prin stabilirea termenelor și duratei de învățare. Activitatea diferențiată și individualizată urmărește tocmai valorificarea la maxim a timpului elevilor dar și eliminarea deficiențelor, a decalajului de cunoștințe dintre elevi, în scopul apropierii nivelului de cunoștințe, a prevenirii și eliminării eșecului școlar.

Activitatea realizată prin metoda proiectelor, menționează C.-L. Oprea [3], *trezește curiozitatea elevilor de acumulare a cunoștințelor noi care, la rândul lor, își vor găsi utilitatea în viața cotidiană*. Pentru implementarea acestui principiu, este necesar să fie puse în discuție probleme reale, situații cunoscute și importante pentru elevi, rezolvarea căror impune aplicarea atât a cunoștințelor dobândite anterior, cât și a cunoștințelor noi căpătate în timpul realizării proiectului. În acest caz învățătorul poate sugera elevilor noi surse de informare sau, pur și simplu direcționează gândirea lor pentru cercetarea independentă. Realizarea *metodei proiectelor* ca tehnică de cercetare în practică conduce la schimbarea rolului și funcției profesorului. Proiectele sunt bazate pe relații subiect-subiect între toți participanții din procesul educativ.

Deci, putem spune că *profesorul are rolul de consultant, partener, nu-l conduce pe elev către învățare, dar numai îl însoțește*. Din *reprezentant de cunoștințe* învățătorul se transformă într-un *organizator de activități cognitive* pentru elevi. Se schimbă și climatul psiho-pedagogic în sala de clasă, deoarece profesorul trebuie să-și reorienteze activitatea sa educativă și activitatea elevilor din cele două, trei sau patru clase simultane în diferite tipuri de activități independente a elevilor, prioritate având activitățile de cercetare, de descoperire cu caracter creativ [Apud 1]. Pentru organizarea activității la proiect, elevii sunt puși în situații de confruntare cu diverse dificultăți din viața cotidiană, pe care le

depășesc atât intuitiv, cât și prin aplicarea cunoștințelor dobândite independent pentru atingerea scopului înaintat.

Din aceste considerente activitatea elevilor în proiect este clasificată după următorii criterii: după activitatea dominantă a elevilor, după unități de conținut, după durată.

Tabelul 1. Clasificarea tipurilor de proiecte [Ibidem]

Variante de proiecte	Particularități	Modalități de prezentare
I. După activitatea dominantă a elevilor		
1. Proiecte practic-orientative	Vizează interesele sociale ale participanților la proiect.	Scopul proiectului este determinat în prealabil, iar însuși proiectul poate fi utilizat în activitatea de zi cu zi a clasei de elevi, a școlii.
2. Proiecte de cercetare	După structură sunt asemănătoare cu cercetarea științifică.	Include justificarea actualității temei alese, desemnarea sarcinilor de cercetare, înaintarea ipotezei și verificarea ulterioară a acesteia, dezbateră rezultatele obținute.
3. Proiecte de informare	Orientate spre colectarea informațiilor despre obiectul, fenomenul cercetat cu scopul de a generaliza și prezenta publicului.	Rezultatele acestor proiecte pot fi publicate în mass-media, pe Internet, pe medii informaționale de socializare create de clasă și școală.
4. Proiecte creatoare	Presupun atitudine cât mai liberă și netradițională în prezentarea rezultatelor.	Se realizează sub formă de almanahuri, teatralizări, jocuri sportive, lucrări artistico-plastice, filme video etc.
II. După unități de conținut		
1. Monoproiecte	Se realizează în cadrul unei discipline sau a unei arii curriculare, însă se poate utiliza informația și activitățile din alte domenii de cunoaștere.	Astfel de proiecte pot fi literar-artistice, științifico-naturale, ecologice, lingvistice, sportive realizate în cadrul activității de clasă.
2. Proiecte interdisciplinare	Se petrec în cadrul activităților extracurriculare.	
III. După durată		
1. Mini proiecte	Se încadrează într-o oră academică sau mai puțin.	Cele mai productive sunt la orele de limbi străine.
2. Proiecte de scurtă durată	Se solicită 4-6 lecții.	Lecțiile sunt folosite pentru a coordona activitatea participanților din echipă, în timp ce activitatea principală de selectare a informației, confecționarea produsului și pregătirea prezentării se realizează în cadrul activităților extracurriculare și la domiciliu.
3. Proiecte săptămânale	Se realizează în grupuri mai mari timp de o săptămână.	Realizarea acestui proiect necesită 20-25 ore cu implicarea și participarea profesorului. Este posibilă îmbinarea lecției cu activitatea extrașcolară.
4. Proiecte anuale	Se realizează atât în grup, cât și individual.	Asociația științifică a elevilor. Proiectul anual totalmente se desfășoară în afara orelor de clasă.

Așa cum s-a mai precizat, Ioan Cerghit [2], accentuează că *adevăratul proiect pune subiectul într-o situație autentică de cercetare și de acțiune*, în care acesta se vede confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete care are o finalitate reală. Pentru elevii din clasa cu regim simultan orice subiect/temă devine un proiect de cercetare din considerentul dominantei activității individuale. Ancorarea disciplinelor în orarul unei zile cu subiect tematic creează oportunități de motivare pentru

elaborare de proiecte interdisciplinare, constituie o provocare, un îndemn la căutare, reflecție, în raport cu posibilitățile elevilor.

Circumstanțele actuale din societate și educație fac ca profesorii din cadrul învățământului să caute noi strategii pentru activitatea educativă. În activitatea de învățare e necesar să ținem cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Obiectivul prioritar al școlii este formarea la elevi și părinții acestora competențe de auto-dezvoltare necesare pentru adaptarea la realitățile mediului ambiant. Prin toate acestea, *metoda proiectelor* se constituie drept cel mai prețios instrument de auto-educație [1].

Referințe bibliografice:

1. Brițchi A. Strategia învățării pe bază de proiect – condiția eficienței învățământului simultan. In: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, 2015, nr. 3, p. 195-203.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
3. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 314 p.
4. Patrașcu D. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 256 p.

UTILIZAREA METODEI „VERBALIZAREA ARTISTICĂ A MUZICII” LA LECȚIA DE PIAN

Alexandrina BĂNZARI-ANTOHI, profesor de pian, gradul didactic I
Școala de Muzică „George Enescu”, Bălți, Moldova

Abstract: The article discusses the use of specific didactic-artistic methods in the children's music school at the piano lesson. The author believes that the method of "artistic verbalisation of music" will contribute to the efficiency of the piano teaching process, enriching the emotional-artistic side of the lesson and favoring the technical side of the piano study process.

Problema „verbalizării” conținutului artei muzicale a fost și rămâne centrul unor dispute de-a lungul anilor în cercurile filozofilor, muzicienilor, pedagogilor. Până în prezent nu s-a venit la o concepție unanimă în cercetarea problemei date și actual se fac cercetări asupra problemei în cauză în domeniul pedagogiei muzicale. Această problemă a atras atenția multor cercetători din domeniul muzicologiei și pedagogiei muzicale: A. Serov, V.N. Șațkaia, B. Asafiev, N.L. Grodzenskaia, Dm. Kabalevski, A. Sohor, V. Donose, G. Bălan, I. Gagim etc.

Renumitul compozitor și muzicolog Dm. Kabalevski scria: „Am simțit foarte acut importanța cuvântului în instruirea muzicală. Încă odată m-am convins, că nu sînt adept cu cei ce afirmă că pentru perceperea ei nu sînt necesare „discuții”, „lămuriri”, că orice cuvinte despre muzică duc la „simplificarea” și „vulgarizarea” ei, că distrage atenția ascultătorului de la însăși muzica și duce în domeniul asociațiilor „pseudomuzicale” [5, p. 7].

Renumitul pedagog rus A. Artobolevskaia menționa: „...cît de vaste cunoștințe nu ar poseda profesorul, cît de bine nu ar interpreta la instrument, dacă el nu posedă *cuvîntul*, *intonația* este inapt să imagineze, nu este în stare să-i simtă pe cei cui se adresează” [8, p. 3].

Marele pianist și pedagog rus H. Neuhaus spunea: „...pentru a obține succese în lucrul asupra imaginii artistice a creației muzicale cu elevul, este nevoie de a-l dezvolta (pe elev) *muzical*, *intelectual*, *artistic*. Pe lîngă multiple capacități interpretative necesare de dezvoltat, H.Neuhaus evidențiază *necesitatea dezvoltării capacității de a povesti prin cuvinte*, ce se petrece în lucrarea muzicală; „de a-i dezvolta fantezia lui prin metafore, imagini poetice, asociații cu fenomenele naturii și ale vieții, mai ales cu fenomenele vieții sufletului omului, de a-i tălmăci limbajul muzical al creației muzicale” [9, p. 27].

Domaniul învățământului muzical-artistic complementar, pe lîngă utilizarea principiilor, obiectivelor și metodelor didactice generale de instruire și educație, operează cu metodele ei specifice. Una din aceste metode este metoda „*caracterizării poetice a muzicii*” (I. Gagim), care mai poate fi numită și metoda „*verbalizării artistice a muzicii*” [3].

Metoda „*verbalizării artistice a muzicii*” se aplică la lecția de pian la toate etapele de lucru asupra lucrării muzicale (analiză-descifrare a textului muzical, analiza imaginii artistice a creației



muzicale, aprofundarea în textul muzical, lucrul asupra dificultăților tehnice, interpretarea creației muzicale etc.)

Folosirea acestei metode se va face dozată în dependență de:

- ✓ particularitățile de vîrstă ale elevului;
- ✓ pregătirea generală;
- ✓ nivelul de inteligență;
- ✓ pregătirea muzicală;
- ✓ nivelul de cunoștințe despre muzică.

În utilizarea metodei „*verbalizării artistice a muzicii*” se va miza pe **aspectul emoțional-expresiv** al limbajului verbal și al stilului **plastic-emoțional** al limbajului vorbit. Limbajul folosit în această metodă va avea amprenta „artisticului”, se va ridica la nivelul *cuvîntului artistic*. Această metodă conține în sine aspectul *limbajului poetic*, format din figuri de stil (epitetul, metafora, personificarea, comparația etc.); va produce asociații, va trezi emoții și va stimula imaginația elevilor.

Metoda se aplică în două aspecte:

- ❖ aspect „tehnic”: *cunoștințe despre muzică*
 - noțiuni și termeni muzicale;
 - informații despre compozitor;
 - „biografia” creației muzicale.
- ❖ aspect „**emoțional-artistice**” – folosirea procedurii de „verbalizare” a muzicii și anume caracterizarea „poetică” prin utilizarea *tropilor poetice și a figurilor de stil*:
 - a) epitetul;
 - b) metafora;
 - c) hiperbola;
 - d) personificarea;
 - e) comparația.

Pentru obținerea unui proces efectiv de predare a muzicii la lecția de pian în clasele mici se aplică metoda „*verbalizării artistice a muzicii*” în :

lucrul asupra formării și dezvoltării aparatului pianistic:

„Morișca” – rotirea brațului, antebrățului, poigneului înainte și înapoi;

„Vulturul” - imitarea zborului vulturului cu participarea întregii mâini de la umăr.

lucrul asupra emisiei sunetului la pian:

„Lebăda” - așezarea „lebedei” pe apă, scufundarea liberă și adîncă a degetelor în claviatură.

lucrul asupra studierii și interpretării hașurilor la pian:

„Vrăbiuța” - sare ușurel de pe o crenguță pe alta – procedeu *staccato*.

„Pasărea” - se așează lent de pe o creangă pe alta – *non legato*.

Cu elevii claselor mari *metoda verbalizării artistice* se folosește la conturarea **imaginii artistice** a creației muzicale prin analiza mijloacelor de expresivitate cu folosirea *limbajului poetic*.

Metoda este folosită în diferite aspecte și scopuri atât de elev, cât și de profesor la lecția de pian.

Metoda „*verbalizării artistice a muzicii*” este o modalitate de:

- ❖ apropiere;
- ❖ „intrare” - analiză;
- ❖ apreciere a creației muzicale de către: 1. profesor; 2. elev.

Metoda „*verbalizării artistice a muzicii*” posedă un rol:

1. estetic;
2. educativ;
3. cognitiv (de cunoaștere).

Așadar, implementarea în practică a metodei „*verbalizarea artistică a muzicii*” la lecția de pian în școala de muzică va duce la:

- formarea deprinderii de percepere activă a muzicii;
- formarea deprinderii de apreciere și reflectare asupra lucrării muzicale (în particular) și asupra artei muzicale (în general);
- stimularea și dezvoltarea imaginației elevului;
- formarea unui bagaj de cunoștințe despre arta muzicală;
- formarea deprinderii de interpretare expresivă și emoțională a creației muzicale;

- „trezirea” emoțională și formarea unei atitudini față de muzica studiată;
- înțelegerea și cunoașterea profundă a artei muzicale.

Referințe bibliografice:

1. Curriculum general pentru învățământul muzical-artistic (școlile de muzică/arte). Bălți, 2010.
2. Donose V. Sinteze estetice. București, 1998.
3. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: ARC, 1996. 223 p.
4. Granețkaia L. Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic. Chișinău: Lira, 2013. 167 p.
5. Kabalevski Dm. Cultivarea cugetului și a sufletului. Chișinău, 1986. 215 p.
6. Tetelea M., Gupalov E. Curriculum disciplinar pentru învățământul muzical-artistic (școlile de muzică/arte). Bălți, 2010. 31 p.
7. Vieru A. Cuvinte despre muzică. Chișinău, 1994.
8. Артоболевская А.. Первая встреча с музыкой. Москва, 1989. 168 с.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва, 1987. 27 с.
10. Серов А. Статьи о музыке. Москва: Музыка, 1985. 162 с.

OPORTUNITĂȚI ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIN REPUBLICA MOLDOVA

Viorica FLOREA, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova

Abstract: In this article I intend to highlight the place and the role of the non-formal education in the educational system of Republic of Moldova. Non-formal education holds an important role in the educational system, which is performed in general educational institutions as well as in public and private extracurricular education institutions (centers of creativity, art and sport schools etc.). The activities conducted in the context of the non-formal education contribute into the formation and development of the pupil's personality. In this way the knowledge acquired in the educational institutions transforms into practical abilities in every day life.

La etapa actuală, procesul educațional la nivel internațional, dar și național, nu se axează doar pe cunoștințele obținute de elevi în contextul învățării formale, adică în cadrul instituțiilor de învățământ specializate: grădinițe, școli, universități etc. În ultima perioadă asistăm la o dezvoltare tot mai accentuată a educației nonformale, care după cum este stipulat în Codul Educației al Republicii Moldova (cap.III, art.36, p. (1)) se realizează în afara „programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ” [8].

Deși educația nonformală, care este benevolă și poartă un caracter mai puțin formalizat, diferă de cea formală, și se caracterizează printr-un sistem educațional bine organizat, structurat și programat, ne-am propus în acest articol să evidențiem locul și rolul educației nonformale în contextul învățământului din Republica Moldova.

Dat fiind faptul, că orice persoană, indiferent de vârstă, se află într-un proces permanent de cunoaștere, proces care poate fi asigurat prin obținerea cunoștințelor în contexte de învățare: formală, nonformală și informală. Această idee ne determină să susținem opinia cercetătorilor contemporani (Sorin Cristea, Constantin Cucoș, Ioan Jinga, Elena Istrate etc.), care consideră că cele trei „forme” sau „tipuri” ale educației se sprijină și se condiționează reciproc.

În continuare dezvoltând această idee, ne vom opri la două teze, una aparținând lui Constantin Cucoș care afirmă: „Cert este că toate cele trei educații „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensiuni și întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ” [4, p. 62] și cea de-a doua susținută de Ioan Jinga și Elena Istrate: „Cele trei tipuri de educație – formală, nonformală și informală – chiar dacă au câmpuri proprii de acțiune în ansamblul procesului de educație, funcționalități diferite, îngăduie nu numai extensiunea, ci și o penetrație și o interdependență” [6, p. 180].



Astăzi, când „idealul educațional al școlii din Republica Moldova 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” [8], instituțiile de învățământ, organizate pe niveluri și cicluri de studii sunt principalii factori educaționali, care trebuie să asigure politica se stat în domeniul educației, ce va conduce la formarea și dezvoltarea personalității în cadrul educației formale, nonformale și informale. În acest sens, am considerat oportun de a evidenția definiția lui Sorin Cristea, care a integrat tendința de abordare socială a educației, la nivel de produs, cu tendința de abordare psihologică a educației, la nivel de proces.

Educația este astfel concepută de autorul menționat mai sus, ca „o activitate de (auto)formare – (auto) dezvoltare permanentă a personalității, deschisă perfecționării în plan intelectual – moral – tehnologic – estetic – fizic, la nivel formal – nonformal – informal” [1, p. 109]. Dacă vom evidenția din această definiție, ideia cu privire la „(auto)formare – (auto)dezvoltare permanentă a personalității”, atunci putem aborda și conceptul „educației permanente” sau „educația pe tot parcursul vieții”, care deasemenea poate fi realizată în contextul educației formale, prin intermediul instituțiilor de învățământ specializate (școli de diferite tipuri și nivele) sau organizații publice sau private, și educației nonformale, prin intermediul instituțiilor de învățământ extrașcolar publice și private (centre, palate și case de creație, școli de artă, sport), instituții culturale, asociații profesionale, culturale etc. Suntem de acord cu opinia lui Sorin Cristea, care are în vedere că „la nivelul pedagogiei postmoderne, conceperea educației permanente ca direcție de evoluție a educației, premisă a educației de calitate alături de autoeducație și de valorificare deplină a educabilității” [2, p. 489].

În această perspectivă, autorul subliniază că „educația permanentă reprezintă o orientare valorică asumată la nivel social și individual prin integrarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației (educația: morală – intelectuală – tehnologică – estetică – psihofizică; educația: formală – nonformală – informală), pe tot parcursul vieții (dimensiunea verticală, extensivă a educației permanente) și în fiecare moment al existenței educatului (dimensiunea orizontală, intensivă, a educației permanente” [Ibidem].

Reeșind din idealul educațional al școlii din Republica Moldova, dar și a dezvoltării educației formale, nonformale și informale, a educației permanente, vom evidenția importanța acestora în realizarea „conținuturilor generale ale educației”:

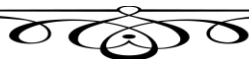
- educația intelectuală;
- educația morală;
- educația estetică,
- educația tehnologică;
- educația fizică.

În această ordine de idei suntem de acord cu semnificația actuală a „conținuturilor generale ale educației”, care în viziunea lui Sorin Cristea „prezintă un set de caracteristici principale comune, determinate de ansamblul valorilor pedagogice generale – binele moral, adevărul științific, utilizarea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică – angajate în proiectarea educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, în perspectiva educației permanente, realizabilă în context deschis, școlar/universitar și extrașcolar/extrauniversitar, dar și postșcolar/postuniversitar, pe tot parcursul vieții” [3, p. 22].

Luând în considerație că procesul educațional are un caracter dinamic și deschis, cercetătorii contemporani tot mai frecvent abordează în literatura de specialitate conceptul de „noile educații”, promovate de UNESCO, începând din anii 1980.

Prin urmare, pentru a răspunde la noile provocări și schimbări de ordin politic, economic, social și cultural a societății contemporane, instituțiilor de învățământ școlar și extrașcolar ca principali agenți educaționali, le revine sarcina de a integra „noile educații” ca conținuturi specifice/particulare în „conținuturile generale ale educației”.

Astfel, „noile educații” (educația pentru pace, educația ecologică, educația demografică, educația economică, educația pentru comunicare și mass-media, educația privind drepturile fundamentale ale omului, educația nutrițională, educația pentru timpul liber etc.) sau cum le menționează Constantin Cucoș „noi tipuri de conținuturi” [4, p. 68], în viziunea lui Sorin Cristea „sunt adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educației (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică), în funcție de particularitățile



acestora, dar și pe implicarea „noilor educații” în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară (formală-nonformală), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane (dezvoltarea economică, tehnologia societății informatizate, educația permanentă, democratizarea școlii, reforma educației...) [1, p. 253]. Evident, că toate aceste provocări survenite din partea societății postmoderne, dar și găsierea unor căi de soluționare a acestora, nu trebuie puse doar pe seama instituțiilor de învățământ și a programelor de instruire formală și nonformală. Acești actori educaționali trebuie să creeze condiții și medii educogene, alături de alți factori ai educației: familia, instituțiile culturale, mass-media etc.

Prin urmare, cum menționează Elena Macavei „crește rolul educației în acele acțiuni menite să rezolve o seamă de probleme acute ale societății contemporane, cum sunt: consumul de droguri, bolile cu răspândire în masă și cele incurabile, securitatea națională, regională și a planetei și alte asemenea” [7, p.73-75].

Pentru a răspunde noilor provocări ale societății și a soluționa aceste probleme, factorii educaționali de decizie trebuie să analizeze „conținuturile generale ale educației”, fără a subestima rolul „noilor educații” ca conținuturi specifice/particulare la nivelul paradigmei curriculumului formal și nonformal. După cum subliniază autorii români Ioan Jinga și Elena Istrate, „școlii, ca principalul agent educativ, îi revine rolul de-a înarma tinerii cu simț critic, cu capacitatea de-a înțelege și răspunde adecvat diverselor provocări din partea societății, de-a deveni tot mai mult agenți ai propriei formări, care să-și organizeze, să-și structureze singuri cunoașterea, să descopere singuri, având formată judecata și responsabilitatea viitoare.

Educația pentru schimbare, participare și democrație își propune responsabilizarea individului, pregătirea pentru afirmare și adaptare, pentru a deveni un bun cetățean, conștient de drepturile și responsabilitățile sale” [6, p. 15-16]. Suntem de acord cu opinia lui Sorin Cristea, care susține că „realizarea și dezvoltarea personalității umane, în toate etapele și domeniile existenței sale psihosociale, angajează resursele formative pozitive ale celor cinci *conținuturi generale ale educației* (morale, intelectuale/stiințifice, tehnologice, estetice, psihofizice), deschise spre numeroase *conținuturi specifice*, confirmate istoric sau/și generale de problemele și provocările naturii și societății aflate într-o continuă schimbare și transformare” [2, p. 613]. Toate aceste provocări la care sunt supuse societățile contemporane au condus la o nouă conceptualizare a conținuturilor generale ale educației în literatura de specialitate, fiind abordate într-un context deschis și dinamic, care în viziunea cercetătorului Dumitru Salade, opinie preluată și de Sorin Cristea sugerează conexiunile necesare între [2, p. 611]:

- c-1] *educația morală și religioasă* – „nucleu al unei adevărate personalități”;
- c-2] *educația intelectuală* – „condiție a formării unei personalități integrale”;
- c-3] *educația și integrarea socioprofesională* – ca „proces complementare”;
- c-4] *educația estetică* – „o componentă a culturii generale”;
- c-5] *educația fizică* – necesară în toate situațiile vieții.

Astăzi, când dinamismul economic, politic, social și cultural i-a amplexat la nivel global, școala nu mai poate fi concepută ca singurul agent educațional în formarea și dezvoltarea personalității copilului. Ca răspuns la toate aceste provocări, școala – ca instituție de învățământ – a înțeles necesitatea inițierii unor parteneriate cu toți factorii educaționali: familia, instituțiile de învățământ extrașcolar, cu diferite instituții culturale etc.

Dacă la nivel teoretic, în literatura de specialitate putem evidenția unele delimitări conceptuale ale formelor generale ale educației, ceea ce ține de: modalități de proiectare, organizare și realizare a activităților didactice și extradidactice, atunci la nivel practic este foarte greu de trasat o graniță între educația formală, nonformală și informală. Acest fapt se datorează relațiilor de complementaritate între cele trei forme ale educației, deoarece cunoștințele dobândite în mediul formal devin niște abilități practice dezvoltate în mediul nonformal. În acest context, este semnificativă și opinia cercetătorului V.I. Guțu care subliniază că „conceptul-cheie al educației nonformale constă în realizarea funcției de complementaritate în raport cu educația formală, care se realizează prin două direcții [5, p. 101]:

- activități organizate în afara clasei: cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări culturale și artistice etc.;
- activități organizate în afara școlii: excursii, vizite, tabere, expoziții, centre de creație etc.



În concluzie, putem evidenția că educația nonformală, alături de educația formală are un rol important în formarea și dezvoltarea personalității umane. De aici și imperativul complementarității sau interdependenței formal-nonformal la nivel de sistem și proces educațional, ca răspuns la noile nevoi de formare și pregătire a tinerii generații. Nu trebuie să confundăm *educația nonformală* cu *educația pe tot parcursul vieții*, care deși au multe elemente comune, printre care caracterul continuu și dinamicitatea procesului educațional, totuși educația nonformală își are rolul și menirea sa în sistemul de învățământ: permite accesul tuturor copiilor la activități educaționale organizate, cu competențe și obiective de învățare specifice, cu implicarea directă elevilor în proiectarea și organizarea activităților, inițierea și promovarea unor proiecte educaționale proprii, valorificarea și utilizarea plăcut și util a timpului liber a copiilor și tinerilor.

Caracteristicile de bază ale educației nonformale: flexibilitate, varietate și libertate la nivelul proiectării-organizării-realizării-evaluării activităților educative nonformale asigură atractivitatea mediului extrașcolar, care spre deosebire de învățământul formal oferă copiilor și tinerilor posibilități de dezvoltare a unor talente, adică a abilităților naturale ale celor implicați în propria dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Litera internațional, 2000. 398 p.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie, vol. 1. București: Didactica Publishing House, 2015. 831p.
3. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației, vol. 4. București: Didactica Publishing House, 2017. 186 p.
4. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a 3-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 534 p.
5. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
6. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL Educațional, 1998. 568 p.
7. Macavei E. Pedagogie. Propedeutică. Didactică. București: Didactică și Pedagogică R.A., 1997. 514 p.
8. Codul Educației al Republicii Moldova. Disponibil: www.edu.gov.md (vizitat 20.04.2017).

PERSONALITATEA ARTISTICĂ A CADRULUI DIDACTIC – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A CULTURII PEDAGOGICE

Iulia POSTOLACHI, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: In this article I would like to mention that the family as well as the school is the main institution through which the educational process is organized and carried out. Education in the broad sense of the formative actions undertaken in human development has at its core the work done in school. We refer to that school that lives and develops in and through the culture of a community, but the teacher is the main figure, who must possess certain abilities or artistic qualities in it. This article focuses on the artistic personality of the teaching staff, which is an indispensable component of pedagogical culture.

„... Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume”, accentuiază A. Damian [3]. Bineînțeles, că și familia ca și școala este instituția principală prin care se organizează și derulează procesul educativ. Educația, în sensul larg al acțiunilor formative întreprinse în dezvoltarea umană are în centrul ei activitatea realizată în școală. Ne referim la acea școală care trăiește și se dezvoltă în și prin cultura unei comunități, dar învățătorul este figura principală, ce trebuie să posede anumite abilități sau calități artistice în ea.

Da, educația este informație, gândire, acțiune și atitudine, dar în același timp educația desemnează relația profesor-elev, o altă abordare educațională, în care se pornește de la nevoile individuale și de la mobilizarea și organizarea tuturor resurselor educaționale pentru a răspunde acestor nevoi. De exemplu, introducerea într-un grup școlar a unui copil este doar începutul integrării acestuia în acel grup. Abordarea presupune identificarea resurselor umane și materiale existente în grupul respectiv și



antrenarea acestora pentru a îmbunătăți practicile existente, în așa fel încât nu numai copilul să fie integrat, ci întreg grupul să învețe și să se dezvolte folosind acest prilej. Multe cercetări în domeniu au reliefat faptul, că formarea cadrelor didactice pentru abordarea în educație o putem identifica prin schimbări de ordin calitativ atât în relațiile cu elevii cât și în resursele educaționale. Practic, educația este o schimbare care privește copilul și actul educației mai atent, cu spirit de observație, manifestă respect, stăpânirea perfectă a emoțiilor, sentimentelor, iubirii și cumsecădeniei, care focalizează intervențiile educaționale pe valorile democratice ale relațiilor sociale și pe ființa umană înțeleasă în sens pozitiv și profund, relativ la potențialul ei. Învățătorul trebuie să se pronunțe prin calitățile artistice, prin personalitatea sa artistică ce sunt necesare în școala, spune E. Vrașmaș, T. Vrașmaș [14]. Educația are nevoie de o cultură, de pedagogi competenți, ce posedă calități artistice inedite.

În acest context, vin cu descrierea personalității artistice a cadrului didactic necesară culturii pedagogice :

1. *Învățătorii sunt plini de răbdare*

Ce înseamnă să fii răbdător? Înseamnă să suporti nenorocirile, dificultățile, supărările fără să te plângi, fără să îți pierzi cumpătul sau să te arăți enervat, să fii înțelegător, să ai o grijă deosebită față de elevii, ce te privesc în fiecare zi cu atâta indulgență. Învățătorii sunt plini de răbdare cu elevii lor, indiferent câte greșeli fac aceștia sau de câte ori trebuie le să explice același lucru, indiferent de dizabilitatea pe care o are. Este minunat faptul că, practicând răbdarea, au de câștigat atât elevii care o fac cât și cel asupra căruia o exercită. A fi răbdător înseamnă stăpânire de sine și disciplină, calitate pe care, odată ce o vede la învățător, elevul va fi stimulat să o dezvolte în el însuși. Datorită răbdării are mult de câștigat și elevul. Prin blândețe, perseverență – și într-adevăr *prin răbdare* – elevii își dezvoltă întregul potențial și își depășesc toate așteptările.

Deci, *răbdarea*, este o calitate ce îi determină atât pe pedagogi cât și pe elevi/studenti

2. *Învățătorii sunt amabili și respectuoși*

Învățătorii știu valoarea și meritul fiecărui elev. Ei caută să înțeleagă fiecare elev și punctul lui de vedere. Și au empatie – altfel spus, încearcă să intre în pielea celuilalt. Își amintesc că au fost cândva ei înșiși învățacei. Învățătorii își tratează elevii cu respect, încearcă să-i înțeleagă și astfel dobândesc ei înșiși respectul lor.

3. *Învățătorii sunt entuziaști*

Ei cu plăcere discută despre cursul, subiectul pe care îl tratează la fiecare oră, zi cu zi. Indiferent de stagiul de muncă, învățătorii sunt plini de înflăcărare și emoție atunci când abordează un subiect. Vorbesc calm, dar plini de entuziasm și chiar cu uimire și bucurie, explicând motivația subiectului predat. Se poate ca ei să predea de 35 de ani disciplina aleasă sau să lucreze în învățământ din 2000, dar își vor împărtăși cunoștințele cu aceeași ardoare ca și când ar face-o pentru prima dată atunci când trebuie să ajute pe cineva. Aceste constatări pot fi completate cu viziunile unor autori, referitor la calitățile artistice, cum ar fi entuziazmul. Entuziazmul pedagogic presupune manifestarea optimismului față de posibilitățile de devenire a naturii umane și o încredere puternică în eficacitatea acțiunilor sale. I. A. Axenti [1, p. 179].

4. *Învățătorii demonstrează, nu impun*

Învățătorii cu un înalt nivel profesional, atunci când expun un concept, neapărat îl și demonstrează. Ei caută modalități de a le oferi exemple elevilor, în clasă, la orele de limba română, matematică, științe sau educația tehnologică, la birou sau pe terenul de sport. Iar atunci când subiectul nu poate fi exemplificat, se desenează diagrame sau schițe și se gândesc la alte modalități creative prin care să își exprime cunoștințele astfel încât elevii să înțeleagă.

5. *Învățătorii sunt creativi*

O necesitate a școlii este faptul că învățătorii trebuie să poată încuraja posibilitățile creative ale elevilor. În așa condiții, învățătorii trebuie să studieze formele gândirii divergente și convergente. În această ordine de idei, V. Mîndîcanu [5, p. 105] abordează această problemă. Pregătirea învățătorilor capabili să instruiască elevii în mod creativ, se cere, în primul rînd, utilizarea metodelor activ-participative, care oferă învățătorului posibilitatea de a exersa rolul de mediator între elevi și lumea înconjurătoare, permite elevilor să întreprindă unele experimente, să contribuie la educarea creativității prin angajarea elevilor în gîndirea flexibilă și originală, să pună în fața elevilor sarcina de a alege cea mai optimă cale de rezolvare a unei probleme. Chiar dacă acest fenomen a fost evidențiat de marii învățați ai omenirii putem să adăugăm, că „potențialul creativ al pedagogului poate fi sondat și apreciat dacă el stimulează evoluția gîndirii elevului spre performanțe creative” V. Mîndîcanu [5, p. 96].



De punctat este și faptul că, o altă calitate pe care ar trebui să o aibă un bun cadru didactic este *creativitatea*. „Profesorul creativ oferă posibilitatea elevilor de a-și spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovând o atitudine deschisă, respectă opiniile celorlalți, întărește constant convingerea elevilor că pot emite idei valoroase, antrenându-i în procesul de evaluare, comunicându-le criteriile de evaluare și oferindu-le timpul necesar exersării propriilor capacități. Pentru a stimula activismul și creativitatea elevului, profesorul însuși trebuie să fie un tip creativ și activ, să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă în acest sens.” [11].

6. *Învățătorii sunt optimiști și învățătorii surâd*

Învățătorii au încredere în forțele proprii. Și cred și în ceilalți. Ei caută tot ce este mai bun în ambele părți și atitudinea lor reflectă fidel aceasta. Cadrele didactice sunt optimiste, nu pesimiste. Învățătorii știu să suradă, sunt corecți și cu un înalt nivel profesional.

Harekrushna Behera, din Unchahar, India, dascăl și îndrumător personal, scria în lucrarea sa intitulată „*Învățătorule, surâzi?*” următoarele: „Surâsul este expresia iubirii. Este pur și simplu un magnet care atrage totul către el... Fiecare dorește unui surâs... Un învățător ajunge la inima elevului cu atingerea magnetică a surâsului. Surâsul creează încredere, iar elevii învață doar atunci când încep să își iubească profesorul...” menționează Theresa Ecaterina A Thomas Hanganu [13].

Surâsul oferă o serie întreagă de avantaje. Te face să pari mai atrăgător. Poate schimba starea de spirit a cuiva. Oamenii de știință consideră că surâsul poate îndepărta stresul și ar putea stimula sistemul imunitar. Este important ca un dascăl să suradă, pentru că creează o interacțiune dintre profesor - elev și transmite un mesaj de încurajare. Numai în acest caz se înlesnește un climat favorabil de învățare pentru majoritatea elevilor. Iată de ce învățătorii surâd.

7. *Învățătorii își stimulează elevii*

De fapt, învățătorii simt că bagajul de cunoștințe nu este o cantitate de lichid care trebuie turnată în mintea elevului. Dobândirea cunoștințelor și înțelegerea acestora sunt procese active și nu pasive. Învățătorii stimulează creativitatea. Știu să comunice și sunt excelenți povestitori. Dar în aceeași măsură sunt buni ascultători. Pot să mențină permanent contactul vizual cu auditoriul. Profesorii nu lecturează pur și simplu și nici nu le dau elevilor o stivă sau un morman de cunoștințe. Cadrele didactice trebuie să își stimuleze elevii și să îi implice activ în procesul de învățare.

8. *Învățătorii posedă vocație și talent pedagogic*

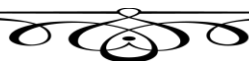
Calitățile învățătorului de vocație se regăsesc în lucrările lui V. Mîndîcanu [5, p. 98], unde se menționează, că talentul este expresia unor calități psihosenzoriale antrenate și manifestate în diverse domenii: pedagogie, muzică, matematică etc. Dacă omul face cu ușurință ceea ce la alți oameni întâmpină greutate, înseamnă că dînsul și-a descoperit talentul, iar capacitățile pe care le posedă îl ajută să obțină succese vizibile.

La cele expuse mai sus I. A. Axenti [1, p. 178] ne confirmă, că prin vocație se înțelege convergența tuturor eforturilor pedagogului spre anumite manifestări, în direcția cărora el simte că se realizează pe sine și are sentimentul propriei libertăți. Din acest unghi de vedere, un profesor model în școală ar trebui astfel să își formeze un stil pedagogic democratic și nu autoritar, să țină cont de nevoile elevului, nu numai de obligațiile lui, să aibă acea vocație pentru cariera lui, vocație ce înseamnă atât motivație interioară, cât și dragoste pentru copii [12]. Suntem ferm convinși de faptul că educatorul este omul „care împins de vocația sa interioară își consacră activitatea, viața sa spre a realiza valori culturale în indivizii tineri” [1, p. 180].

Calitățile învățătorului de vocație se regăsesc în lucrările lui I. Axenti [Ibidem], V. Fotescu [4], V. Babii [2], V. Mîndîcanu [5, 6, 7], R. Cioc [10], unde ne accentuează, că profesia de educator trebuie să fie însușită numai de cei care simt vocația de a crea valori din copiii ce le sunt încredințați, de unde și se deduc calitățile artistice necesare unui învățător model: *dragostea de copii, înrudirea cu sufletul copilului, puterea de înțelege pe copil, de a intui posibilitățile de dezvoltare a acestuia, tăria de caracter, umorul etc.*

9. *Învățătorii creează un mediu plin de căldură*

Empatia înseamnă intuiție, înțelegere. Numai un cadru didactic empatic poate să patrundă în lumea interioară a elevului sau a studentului și ar putea să privească lucrurile (și) din perspectiva sa. Înseamnă, că profesorul trebuie să-și cunoască cât se poate de bine fiecare elev și să preconizeze care dintre ei va manifesta anumite dificultăți în anumite situații, menționează Theresa Ecaterina A Thomas Hanganu [13].



Cadru didactic crează atmosfera în clasă, care constituie un factor ce influențează comportamentul de învățare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil, unei conlucrări fructuoase între profesori și elevi, a unui climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă, pozitivă, de exigență și înțelegere, de responsabilitate, reprezintă o condiție principală ce trebuie realizată la lecție [11].

De asemenea, în această profesie este foarte importantă *comunicarea*. Un profesor care știe să comunice cu elevii săi trebuie să fie sociabil, dezinvolt, deschis, să aibă abilități de relaționare dezvoltate. Un profesor introvertit și închis în sine nu va avea vreun rezultat și nu va impresiona prin nimic pe elevii săi. Este important să poți stabili o relație adevărată, bazată pe comunicare deschisă, respect reciproc și chiar atașament pentru a avea un efect vizibil asupra minților tinere. Printre calitățile unui bun profesor, *dragostea pentru copii* este esențială. Un bun profesor are o vocație interioară pentru comunicarea adecvată a informației, dar el trebuie și să iubească și să înțeleagă copiii. Atitudinea profesorului față de copii pune amprenta asupra relațiilor în clasă, iar dacă acesta le arată elevilor săi dragoste, respect și înțelegere, procesul didactic va fi mult simplificat.

Personalitatea profesorului în condițiile învățământului actual presupune și o serie întreagă de calități artistice, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Profesorul își asumă deci, o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui artistică. În școală profesorul este conducătorul activității didactice care se desfășoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în documentele școlare. Referitor la diversitatea rolurilor pe care le poate exercita profesorul, Anita E. menționează următoarele:

- Profesorul, ca *expert al actului de predare-învățare*: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ.
- Profesorul, ca *agent motivator*, declanșează și întreține interesul, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare.
- Profesorul, ca *lider*, conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten și confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate.
- Profesorul, în ipostază de *consilier*, este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora.
- Profesorul, ca *model*: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile, comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi.
- Profesorul, ca *profesionist reflexiv*, se străduiește tot timpul să înțeleagă și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și să analizeze fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă.
- Profesorul, ca *manager*, supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori.

Profesorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui artistică, mărturisește Teodora Cozma [11].

Sintetizând ideile enunțate, putem confirma că cultura pedagogică a profesorului este determinată de personalitatea sa artistică prin următoarele abilități [9, p. 68]:

- iubește copiii;
- stimulează imaginația, dorința de a cunoaște, curajul de a-și exprima opiniile proprii;
- e blând și bun, empatic cu izbucnirile de joacă, bucurie, rușine sau eșec, dar necruțător cu lenevia și absența;
- nu pedepsește, ci sancționează și corectează;
- nu impune materia de studiu, ci îi convinge pe copii că e cea mai importantă, motivându-i prin cunoștințele sale perfecte;
- fiecare întâlnire cu elevii e bine planificată, regizată iscusit;
- o lecție de calitate e un spectacol inedit, e ca și o sărbătoare captivantă.

Aceste constatări pot fi completate cu viziunile unor autori, referitor la profesia didactică: „... nici o profesiune nu cere posesorului ei atîta competență, dăruire și umanizm ca cea de educator pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decît este omul în devenire ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondînd dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și



evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mine.” [8, p. 188-190] sau „meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nicio alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implicabilă, integrată și plină de farmec” [8, p. 135].

Referințe bibliografice:

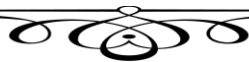
1. Axenti I. Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat din Cahul „B.P. Hașdeu”, 2012.
2. Babii VI., Bularga T. Praxiologia inovativ-artistică. Iași: Artes, 2015. 139 p.
3. Damian A. Pledoare pentru educația incluzivă ca dimensiune socială a învățării. Ediția 19-a. București: Coraș Severin Bocsa, 2010.
4. Fotescu V. Psihopedagogia creativității. București: ProUniversitaria, 2014. 198 p.
5. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: LYCEUM, 1997. 408 p.
6. Mândăcanu V. Profesorul-maestru. Chișinău: Pontos SRL, 2009. 619 p.
7. Mândăcanu V. Etica pedagogică paxiologică. Chișinău: Pontos SRL, 2010.
8. Salade D. Educație și personalitate. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995.
9. Zolotariov E. A vedea cu inima. Manual-suport pentru promovarea reperelor spiritual-morale în practica învățământului modern, vol. 2. Chișinău: Biblioteca „Meșterul Manole”, 2014.
10. Cioc R. Tipul profesorului ideal, din perspectiva unui profesor. Disponibil: Republica.ro/tipul-profesorului-ideal-din-perspectiva-unui-profesor (vizitat 01.04.2017).
11. Cosma T. Profesorul modern-competențe, calități și roluri. Disponibil: iteach.ro/pg/blog/teodora.cosma/read/43800/profesorul-modern-competențe-calități-și-roluri (vizitat 01.04.2017).
12. Pascu A. Despre educație și nu numai. Calitățile psihice și nu numai în profesia de cadru didactic. Disponibil: <https://pascuadriana92.wordpress.com/2015/08/27/calitati-psihice-si-nu-numai-in-profesia-de-cadru-didactic/> (vizitat 01.04.2017).
13. Thomas Hanganu T.E. Cele zece calități ale unui învățător. Disponibil: lumea.catholica.ro/2011/11/cele-zece-calitati-ale-unui-mare-invatator/ (vizitat 01.04.2017).
14. Vrasmaș E., Vrasmaș T. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. Disponibil: www.unicef.ro/wp-content/uploads/educația-incluziva-pt-web.pdt (vizitat 01.04.2017).

ПРИНЦИПЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ДИЗАЙНЕРОВ

Наталья ВАВИЛИНА, старший преподаватель
Кафедра «Дизайн интерьера»,
Академия Музыки, Театра и Изобразительного Искусства, Кишинев, Молдова

Аннотация: Информационно - техническое среда, включающая в себя и передовые технологии, и огромные информационные пространства сегодня дает нам безграничные возможности в области самопознания и самоусовершенствования. Общие требования к формированию компетенций будущего дизайнера под влиянием социума и информационно- технической среды определяются следующими принципами: персонализация, фундаментализм, профессионализм, социализация, междисциплинарная интеграция, модернизация, коммуникативность. Все эти принципы должны применяться одновременно.

Слово *дизайн* включает в себе на сегодняшний день целый ряд понятий. Это - художественно-предметное *творчество*, теория плюс практика, создание и воплощение образа, творческого замысла, идеи. Это необычность, нестандартность деятельности, *искусство* композиции, произведение искусства.



„Искусство дизайна можно рассматривать в качестве творческой деятельности, целью которой является образование гармоничной предметной *среды*, служащей удовлетворению материальных и духовных потребностей человека” [3, с. 50].

Сформировавшееся сегодня информационно-техническое *пространство*, обусловленное техническим *прогрессом* в области информативных *технологий*, повлияло на смену парадигмы развития современного общества. Эта ситуация влечет за собой необходимость изменений в художественной образовательной *системе*. Возникла необходимость в молодых *креативных* умах, способных гибко реагировать на быстрое изменение окружающей их ситуации и умеющих применять современные *технологии*.

Этот социальный заказ заставляет нас, преподавателей высших художественных учебных заведений взглянуть по-новому на *систему образования*, в целом, и на преподавание каждой отдельной дисциплины. Мы не можем базироваться только на старой *системе образования*.

Информационно - техническое *среды*, включающая в себя и передовые *технологии*, и огромные информационные пространства сегодня дает нам безграничные возможности в области самопознания и самоусовершенствования.

Информационный поток, воспроизводимый интернетом уже не остановить. Мы не можем ограничить студента только рамками старой традиционной художественной школы. Но мы должны научить его пользоваться обрушившейся на него информацией, научить выбирать из огромного количества мусора заполонившего социальные сети, только ту информацию, которая даст ему возможность развивать свои знания на практике.

Чтобы осуществить эффективную подготовку студентов к творческой деятельности в области *дизайна* сегодня необходимо разработать *креативную* методическую *систему* обучения студентов основам *дизайна*, с применением в обучении педагогических возможностей формальной композиции, истоки которой созданы школами дизайна Баухауза, ВХУТЕМАСа, и одновременно с этим современные принципы, разработанные европейскими школами *дизайна*, с применением современных *технологий* и практик.

Социальная *среда* оказывала влияние на все периоды развития *искусства*. Сегодня как никогда мы должны сочетать в преподавании основные базовые принципы с новыми *технологиями* их преподавания.

Развитие программного обеспечения позволяет нам использовать в методике преподавания огромное количество визуализационных *программ*. Но использование *программ* не должно перечеркивать применение старых принципов и методов в системе художественного образования. Все эти технические новшества - это всего лишь дополнительный инструмент в руках *дизайнера*. Мы не должны забывать, что одна из основных характеристик дизайнера это его собственный *стиль*.

„*Стиль* -это устойчивое единство образной *системы*, выразительных средств, характеризующее художественное своеобразие тех или иных совокупностей явлений *искусства*, будь то крупная художественная эпоха или отдельное художественное направление или манера отдельного художника, это особенные, характерные признаки, качества формы, закон построения, художественное единство целого” [1, с. 3-8].

Практика применения в проектировании *визуализационных программ* показывает, что еще не сформировавшийся неопытный *дизайнер* начинает заменять творческий процесс на уже готовые парадигмы и схемы, предоставляемые ему в большом ассортименте *программным* обеспечением. Это приводит к типизации проектирования и перечеркивает *креативное* мышление. Еще Николай Рэрих писал что «Всякая нарочитая подражательность не приводит к желательным результатам. И в этом смысле получается какая-то механизация или технократия в чисто внешних приемах» [2, с. 26].

Поэтому современная система преподавания основных дисциплин требует параллельного применения базовых *принципов* старой художественной школы, базирующихся на ручной *графике* в подаче проектируемых объектов с применением новых *визуализационных программ*. Опыт современной практики показывает, что наиболее оптимальный и интересный результат появляется, когда совместно работают человек, умеющий выдать новую идею при помощи ручной *графики* (это могут быть эскизы, выполненные при помощи карандаша, туши либо других изобразительных материалов) и технар, в совершенстве владеющий знанием различных



программ для визуализации его идей. Основной задачей преподавателя на первой стадии обучения определить, какой психотип подходит тому или иному студенту и кем он станет в творческой цепи ведущим или ведомым. Именно для этого необходимо параллельное применение старого и современного *принципа* преподавания. И одно и то же задание студентам необходимо выполнять в различных *техниках* одновременно, для выявления того самого психотипа и дальнейшего определения их *творческого* пути. В это же время должны вестись с постоянным пересечением все специальные дисциплины, чтобы студент понимал взаимосвязь между дисциплинами. Например, если разговор идет о специалисте в области дизайна, то обязательно пересечение проекта и технических чертежей, ему сопутствующих. Причем проект должен выполняться как минимум на семьдесят процентов в ручной *графике* (с применением всех *принципов* композиции преподаваемой параллельно) и только на тридцать процентов в *визуализационной программе* на компьютере (Например, 3D Max). А технические чертежи, сопутствующие проекту, должны быть выполнены в компьютерной *графике* (Например, AutoCAD) Причем преподавание основ композиции тоже должно проводиться с использованием ручной *графики* и компьютерных *программ* одновременно.

Таков алгоритм междисциплинарного и технологического взаимодействия в преподавании проекта, технического рисунка и других специальных дисциплин для молодого *дизайнера*. Отличительной особенностью такого эксперимента является ее интегрированный характер. Содержание учебной дисциплины «Основы композиции» реализует тесные междисциплинарные связи с учебной дисциплиной «проект» и дисциплиной «технический рисунок». При этом дисциплина «Основы композиции» логично и последовательно дополняется соответствующими прикладными аспектами, включенными в содержание курса «колористика» и других дисциплин по специальности.

Основными целями подготовки студентов в учреждениях высшего художественного образования выступают формирование *креативных*, в первую очередь компетентных специалистов, получивших гуманитарные и художественные знания, эмоционально-ценностный и социально-творческий опыт и направленных на исполнение гражданских, профессиональных, личностных задач и функций. Специалист в области *дизайна* должен быть компетентен и убедителен. „От искусства, прежде всего, требуется убедительность” [2, с. 119].

Можно выделить следующие аспекты, влияющие на процесс становления *дизайнера*: психологический, социальный, художественный, эстетический, национальный, технический, утилитарный и педагогический. Психологический аспект - связан с индивидуальным эмоциональным восприятием человека, зависит непосредственно его психотипа. Социальный аспект связан с уровнем развития общественного строя и информационно – технической среды. Художественный аспект связан с изучением различных видов *искусств* окружающих *дизайнера*.

Эстетическая аспект основан в том числе и на предыдущем художественном аспекте и проявляется в художественной уклоне образования.

Национальный аспект - связан с геополитическими особенностями места, где родился и проживает дизайнер, с характерными условиями жизни этого региона, с его национальными традициями и культурой.

Технический аспект связан с использованием тех или иных вспомогательных материалов в процессе обучения, (*программное* обеспечение и различные технические инструменты) и их возможностей. Утилитарный аспект проявляется в необходимости создания объектов в соответствии с потребностями человека. „Образность *дизайнерской* композиции - это художественность в сочетании с полезностью её в быту, в материальности” [3, с. 57]. Педагогический аспект напрямую связан с профессионализмом преподавательского состава высшего учебного заведения, подготовившего *дизайнера*.

Исходя из всего выше перечисленного общие требования к формированию компетенций будущего *дизайнера* под влиянием социума и информационно- технической *среды* определяются следующими принципами:

Персонализация - приоритетный *принцип* образования, обеспечивающий ориентированный на каждую личность непосредственно интуитивный характер образовательного процесса и предназначенный для выявления индивидуальности и способствующий *творческой*

самореализации выпускника в первую очередь как *гармоничной* личности (для применения этого принципа особенно важна интуиция преподавательского состава).

Фундаментализм – *принцип*, способствующий направленности содержания дисциплин социального и гуманитарного модуля на выявление базовых связей между непредсказуемыми и разнообразными процессами окружающего мира, естественнонаучным и гуманитарным знанием. «Там, где знание будет сочетаться с *искусством*, там остается особенная убедительность» [2, с. 33].

Профессионализм - определяющий систему требований к организации учебного процесса высшего художественного заведения, направленных на повышение роли самостоятельной работы студентов в учебное и свободное от занятий время. *Принцип*, моделирующий социальные и профессиональные ситуации и пути их благополучного разрешения, формирующий у выпускников высших учебных художественных заведений навыки профессионально действовать в любых жизненных ситуациях.

Социализация - *принцип*, обеспечивающий формирование у студентов основополагающих социальных навыков и характеристик, выработанных на основе объединения гуманитарных знаний и умений, приобретенных в процессе обучения, межличностных отношений в окружающем социуме и социального опыта с учетом персональных интересов, потребностей и непосредственно возможностей каждого студента.

Междисциплинарная интеграция - *принцип* обучения, основанный на плотной взаимосвязи дисциплин гуманитарного, социального и профессионального направления, реализация которого обеспечивает единение гуманитарного знания и его применение вместе с его социальным характером в будущем профессиональном творчестве выпускника художественного учебного заведения.

Модернизация - *принцип*, основанный на интеграции в процесс *образования* будущего специалиста - *дизайнера* новейших технологий, *программного* обеспечения и постоянно обновляющихся возможностей в области применяемых материалов и средств, для достижения профессиональных результатов в их дальнейшем *творчестве*.

Коммуникативность - один из главных *принципов*, обеспечивающий формирование у студентов основополагающих социально-коммуникационных навыков межличностных отношений, базирующихся на развитии у студента раскованности и одновременно с этим убедительности в изложении своей идеи как в визуальном так и в вербальном формате, с применением знания психологии и методик, опирающихся на изучение различных психотипов человека.

Можно подвести итог. Каким бы ни было влиянием социума и информационно-технической среды, молодой специалист, который хочет достичь высоких результатов в области *дизайна* должен впитывать в себя как губка огромное количество знаний и стремиться к самоусовершенствованию. «Человек, постигший возможности, никогда не может впасть в разочарование, ибо очарование исканий - такая увлекающая высокая радость» [Ibidem].

Библиографические ссылки:

1. Назарова Н.Г. Композиционная и стилистическая целостность изображения. В: Вестник, 2004, №1 (4), с. 3 - 8.
2. Рерих Н. К. Мысли, изречения, афоризмы. «Bons Offices», 2007.176 с.
3. Усманов Б. Ю. Диссертация. Совершенствование методики обучения студентов основам композиции в системе художественно-педагогического образования Курган-Тюбинский государственный университет им. Носира Хусрава. Диссертация. Душанбе, 2014. 242 с. Доступен в интернете: http://www.aot.tj/public/userfiles/avtoreferat/disser_Usmanov/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf (цитировано 04.03.2017).



MANAGERUL ȘCOLAR VS MANAGERUL CLASEI DE ELEVI

Ștefania VOLMER, profesor
C.S.E.I. Nr. 2, Comănești, România
Sorin VOLMER, profesor
Liceul Tehnologic, Dărmănești, România

Abstract: In the given article it is mentioned that pupils' school performances as well as methodological and professional performances of teachers are influenced by the overall activity of the school manager.

Management înseamnă a conduce, a găsi soluții. Această concepție se poate aplica și procesului educațional, unde directorul, sau altfel spus, managerul de școală are dificila misiune de a identifica cele mai eficiente metode de a conduce și promova imaginea școlii.

Datorită contextului social-cultural-politic, statutul și rolul managerului școlar a devenit unul tot mai complex. Managerul de școală trebuie să beneficieze de o instruire potrivită, trebuie să își asume rolul de conducător deoarece de la el se așteaptă decizii, organizare bună, optimizare a procesului instructiv-educativ.

Performanțele școlare ale elevilor, precum și performanțele metodologice și profesionale ale dascălilor sunt influențate de activitatea globală a managerului școlar.

Se poate deosebi două tipuri de manageri în cadrul organizației școlare: managerul instituției și managerul clasei. Capacitatea de a conduce este dată de triunghiul format de competențe, autoritate și responsabilitatea managerială. Diferență de statut și rol între un profesor și director este una extrem de importantă deoarece saltul de la o funcție la altă presupune o oarecare pregătire. În general s-a constatat că cei mai buni profesori devin cei mai buni directori, dar pentru a fi un bun director e nevoie de ceva mai mult decât o bună activitate la clasă. A conduce o clasă de elevi poate fi o performanță dar nu una suficient de mare pentru a conduce o instituție. E nevoie de o calificare specială dobândită și prin participarea la cursuri speciale de management.

Managerul de școală

Directorul de școală nu este doar un manager administrativ, ci el este coordonatorul întregii activități din unitatea școlară, atât în sens administrativ, financiar-contabil, cât și în sensul instructiv-educativ. El se subordonează Inspectoratului școlar, Ministerului, iar într-o anumită măsură și autorităților locale. Pentru a stabili competențele unui manager școlar trebuie să se definească un status (poziția unui manager școlar în cadrul sistemului de învățământ și a instituției școlare) și un rol (felul cum se comportă un manager școlar, precum și așteptările pe care le au de la el cei care-i sunt subordonați sau cei la care se subordonează).

Un director de școală are, în calitate de manager, de îndeplinit mai multe roluri: de reprezentant al statului, de reprezentant al comunității educative, președinte al Consiliului profesoral și al Consiliului de Administrație din unitatea de învățământ, de a stabili, în conformitate cu Planul Unic Managerial scopul și obiectivele didactice; în plan financiar este ordonator de credite; decident, în contextul în care a conduce înseamnă obligatoriu a lua decizii; de organizator în spațiul școlar pe care îl administrează; mediator, fiind obligat să negocieze în rezolvarea unor situații care pot fi și conflictuale. Un alt rol al managerului școlar este cel de evaluator al activității pe care o desfășoară cadrele didactice și elevii. Principalele atribuții ale managerului școlar (director de școală) sunt respectarea funcțiilor managementului.

Cel mai important lucru pentru un director este că actul sau managerial să fie încununat de succes. Pentru că acest lucru să se realizeze este necesară îndeplinirea unor motivații, cum ar fi: propunerea unor obiective raționale; abordarea problemelor în ansamblul lor; identificarea resurselor și a variantelor de soluționare a unor probleme; luarea rațională a deciziilor, alegerea variantelor organizatorice directe și economicoase; recunoașterea propriilor limite și greșeli precum și identificarea soluționării acestora. Desigur e necesară și o permanentă comunicare cu toți partenerii educaționali precum și e un stil managerial adecvat.

Fiecare manager școlar are propria sa personalitate, se manifestă într-un anumit stil și e capabil de un anumit nivel de eficiență. Stilul de conducere trebuie să fie în acord cu personalitatea managerului, să fie diferențiată în funcție de situația pe care o rezolvă, precum și de posibilitățile subalternilor. Un

manager poate fi mai autoritar, altul poate fi mai participativ. Performanțele pe care le pot realiza managerii țin de nivelul lor de pregătire managerială, de capacitățile lor de efort și de disponibilitatea întregii lor personalități față de problemele concrete din comunitatea care așteaptă de la el decizii corecte, sprijin în caz de nevoie, succes în activitate.

Profesorul, managerul clasei de elevi

Profesorul conduce direct și autonom foarte multe activități, fie la nivelul microgrupului de elevi, fie la nivelul claselor, fie la nivelul școlii. El se află într-un continuu raport partenerial cu elevii din perspectivă educațională, formativă. Profesorul trebuie să-și asume un set de responsabilități, având atribuții sporite la nivelul unei clase.

Pentru dascălul din școală de acum și pentru cel din școală de mâine, managementul este și va fi o provocare tot mai mare. Profesorul este implicat plenar în ceea ce se cheamă a fi „managementul schimbării”.

Rolurile pe care le îmbrățișează profesorul, în calitate de conducător, sunt multiple. Potrivit lui D. Hainant, rolurile pe care profesorul le poate activa și utiliza în diferite stadii și forme ale procesului didactic ar fi următoarele: receptor și emițător al diferitelor mesaje, participant în activitățile specifice; realizator, proiectant, organizator, responsabil al unor acțiuni; de decizie, în selecția obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, resurselor; de sursă de informare, model de comportament, purtător de valori; de consiliere, ghidare; de apărare, protecție.

În raport cu toate aceste roluri, profesorul e factorul cel mai interactiv la nivelul clasei, aflându-se în contact nemijlocit cu elevii. În timpul predării lecției el utilizează o anumită strategie, reușind să mențină clasă de elevi într-o situație interactivă, fiecare elev în parte și toți împreună fiind parteneri, într-un proces condus delicat și discret de către omul de la catedra. Niciodată un profesor nu intră la oră exclusiv pentru a transmite informații reci, ci totdeauna, chiar prin ceea ce transmite profesorul este preocupat constant de dezvoltarea și formarea personalității elevilor. Atent fiind, profesorul intervine în situații în care elevul îl solicita, sfătuind, îndrumând sau sancționând. El trebuie să se bucure mereu și constant de atributul obiectivității, atent fiind că în procesul evaluării să nu discrimineze și să nu fie subiectiv. Din punct de vedere moral el este un reper, iar că profesor specialist, impune prin ceea ce știe.

Referințe bibliografice:

1. Boboc A. Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional. București: E.D.P., 2002.
2. Cristea S. Managementul organizației școlare. București: E.D.P., 2003.
3. Gherguț A. Management general și strategic în educație. Iași: Polirom, 2007.
4. Iosifescu S. Elemente de management strategic și proiectare. București: Corint, 2000.
5. Jinga I. Managementul învățământului. București: ASE, 2003. 255 p.
6. Joița E. Management școlar. Iași: Polirom, 2000.
7. Pânișoară I.-O., Pânișoară G. Managementul resurselor umane. Ghid practic. Iași: Polirom, 2004. 328 p.
8. Tudorică R. Managementul educației în context european. București: Meronia, 2007.

Secțiunea VI
VALORILE CULTURII EMOȚIONALE

**AFIRMAREA PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ITALIENE
ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA**

Simona ANDRONE, Pitești, România, doctorandă
Școala doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The article mirrors the arguments regarding the need to study the paradigm of Italian emotional intelligence in Romania and the Republic of Moldova and presents the synthesis of the researches on the Pedagogy of Emotional Culture of some authors from Italy, Romania and the Republic of Moldova.

Paradigma inteligenței emoționale vizează cercetările apărute în jurul anilor 1990 și dezvoltate la ora actuală prin studii de psihologie, sociologie și pedagogia culturii emoționale. Examinând semnificația conceptului de *paradigmă a inteligenței emoționale*, Enrica Amato, profesor de „*Metodologia delle Scienze Sociali*” la facultatea de Sociologie a Universității din Napoli „Federico II”, în lucrarea sa „*Il cocetto di paradigma nelle scienze sociali*” afirmă, că „*paradigma este un ghid care furnizează oamenilor de știință un model ce explică științific lucrurile și contribuie la construcția unor reprezentări despre anumite fenomene ale lumii*” [3].

În epistemologie, la începutul secolului al XIX-lea, conceptul *paradigmă* era folosit pentru a desemna un mod de a gândi în domeniul disciplinelor științifice. În sociologie, unica disciplină multiparadigmatică, termenul *paradigmă* este folosit pentru a descrie ansamblul experiențelor, credințelor și valorilor ce explică un fenomen și condiționează maniera în care poate fi percepută realitatea socială. În filozofie *paradigma* desemnează ansamblul elementelor care formează o modalitate de interpretare a realității, termen folosit de filozoful și istoricul Thomas Kuhn (1922-1996), care în cartea sa „*La structure des révolutions scientifiques*” definește o paradigmă științifică ca un model de practică științifică, soluția clară a unor probleme. Paradigma în viziunea lui Thomas Kuhn reprezintă „ceea ce împărtășesc membrii unei comunități științifice”, „realizări științifice exemplare care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții unei comunități de practicieni” [18, p. 14]. Prin *paradigmă* pot fi construite în același timp: teorii, metode și criterii: „*este ceva mult mai amplu decât o teorie, este o viziune asupra lumii, o fereastră mentală, o grilă de lectură care precede elaborarea teoretică*” [3, p. 6]. „*Liniile paradigmatică ale culturii contemporane explică ideea de a deconstrui și a interpreta fenomenele vieții sociale*” afirmă Alessandro Alberici [1, p. 19].

Începând cu a doua jumătate a secolului XX se înregistrează un proces de accentuare a tendinței de specializare a științelor, fapt care a readus în atenție problematica instituirii pedagogiei culturii emoționale ca știință a educației, care are ca obiect de studiu – educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală în perspectiva creșterii inteligenței emoționale. Deducem că, alegerea paradigmelor se realizează prin cunoaștere științifică care nu poate fi în afara științei. Schimbarea paradigmatică se poate face mai întâi prin stabilirea unui scop, pe care îl are o comunitate științifică, compararea evidențelor teoretice și practice între paradigme și mai apoi prin schimbarea de reprezentări ale comunității științifice privind superioritatea noii paradigme.

Inteligența emoțională și cultura emoțională constituie subiecte de cercetare extrem de mediatizate în Occident și în SUA, paradigma cărora poate fi desprinsă din surse științifice și de popularizare a științei. Inteligența emoțională apare în studiile lui Wayne Leon Paune (1985) cu prima definiție „*abilitate esențială necesară pentru reușita în viață*”; John D. Mayer și Peter Salovey (1993, 2001) care descrie nivelurile de formare a inteligenței emoționale; R. Bar-On (1996) stabilește componentele inteligenței emoționale (*intrapersonal, interpersonal, gestionarea stresului, adaptabilitate, starea generală*); J. Segal (1999), precizează componentele: *trăirea emoțională, acceptarea emoțiilor, conștiința emoțională și empatia*; Daniel Goleman (1995, 2001, 2004, 2008) identifică principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale: *autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia și abilitățile*

sociale, și atenționează asupra necesității de autoformare a competențelor emoționale: autoevaluarea emoțională corectă, perceperea adecvată a emoțiilor proprii și ale celorlalți, gestionarea conflictelor, manifestarea empatiei, rezistența la stres, stabilirea relațiilor interpersonale pozitive. Cultura emoțională este un concept mai larg ca și semnificație ce atrage atenția asupra existenței unui specific etnic, de gen și profesional etc [5].

Pedagogia italiană s-a afirmat ca reflecție filosofică asupra educației, menționa Giuseppe Spadafora, în lucrarea „*La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*” (*Pedagogia între filozofie, știință și politică în secolul XX și dincolo*) [26]. În ultimele două decenii a fost abordată intens tematica ce vizează *emoțiile umane*, mai ales atunci, când s-a constatat că pentru dezvoltarea optimă a personalității nu este suficientă sporirea inteligenței academice, ci mai ales este necesar a dezvolta competențele socio-afective care asigură bunăstarea socială, așa cum arată Howard Gardner în studiile sale despre inteligențele multiple [14]. Influența emoțiilor asupra calității gândirii este dezvoltată de *Giuseppe Flores d’Arcais* (2002) care este unul dintre cei mai importanți exponenți ai pedagogiei italiene, cunoscut mai ales datorită „școlii pedagogice personaliste”. Fericirea depinde mai mult de procesele emoționale, decât de cele intelectuale. [13, p. 205]. Emoțiile constituie raționamente asupra lumii, implicând o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment emoțional. Această apreciere depinde de factori legați de cultura, educația și de personalitatea subiectului. „Natura a dezvoltat emoțiile noastre în decursul unei evoluții de milioane de ani. Ca o consecință a acestui fapt, emoțiile noastre funcționează astăzi ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat”, menționează Roco M., [25, p. 137]. „Orice sursă ar avea, emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului. Din aceste rațiuni viața emoțională este un proces nu doar de reflectare, ci și de valorizare, de interpretare, de semnificare a experiențelor emoționale, în baza căruia oamenii valorifică în conduita sa un anumit sistem de valori afective ce reprezintă gradul său de cultură emoțională și nivelul de educație”, afirmă M. Cojocaru-Borozan [5, p. 6].

Acțiunile de schimbare a societății contemporane au exercitat remarcabile tensiuni asupra valorilor individuale și colective, producând de cele mai multe ori nesiguranță, ambiguitate, problematizare și insatisfacție. Pedagogia postmodernă acordă o atenție deosebită principiului respectării diversității, fiecare individ fiind unic, irepetabil, cu nevoi specifice, cu potențial diferit, valori ce trebuie apreciate. Din aceste considerente „*paradigma actuală a școlii trebuie schimbată*”, astfel ca prin finalitățile și conținuturile sale să se adapteze la cerințele actuale ale societății, să ajute elevul să se integreze social [31].

În societatea contemporană capătă tot mai mare actualitate teme ca: *violența în școală, abandonul școlar, dezintegrarea*, fenomene care fac „să se simtă nevoia urgentă să ne aplecăm spre latura emotivă și să provocăm dimensiunile afective ale minții noastre, dezvoltând astfel, inteligența emoțională”. Din literatura pedagogică desprindem ideea că *profesia de pedagog*, așa cum afirmă G. Freire (2004), necesită un nivel înalt de responsabilitate etică, deoarece, continuă autorul, „ai de-a face cu persoane și nu cu lucruri, în care sentimentele și emoțiile, dorințele și visele pot fi ușor năruite de o dictatură raționalistă. Educatorii trebuie să știe să iubească, excluzând „*arogața intelectuală*”, trebuie să prezinte o *pregătire pentru munca emoțională*, să devină persoane mai bune, adică mai culte” [13, p. 115]. Adevăratul educator inventează și reinventează în fiecare zi strategii de comunicare bazate pe valorile culturii exprimării emoțiilor, este capabil să creeze confort psihologic în orice mediu de comunicare [13, p. 97].

Valoroase investigații asupra inteligenței emoționale descoperim în cercetările lansate în România: M. Roco (2004), care abordează direcțiile perfecționării inteligenței emoționale; I. Fodor (2009) explică influența inteligenței emoționale asupra formării stilurilor de conducere; S. Marcus (1997), demonstrează beneficiile dezvoltării empatiei cadrelor didactice; L. Năstasă (2009) prezintă principalele dimensiunile psihopedagogice de dezvoltare ale inteligenței emoționale ș.a. Apariția modernității este legată de gândirea iluministă și marchează disocierea de fundamentul religios și atașarea la idealurile de egalitate, libertate, fraternitate. Totodată, discursul modernității se întemeiază pe convingerea posibilității de obținere a emancipării progresive a întregii omeniri prin intermediul cunoașterii raționale și libertății de a critica prezentul [26].

Viața emoțională a personalității se reflectă în cadrul relațiilor interpersonale, care ne permit să descoperim intențiile oamenilor cu care relaționăm [19]. Starea de bine din punct de vedere emoțional este foarte importantă în raporturile interpersonale de grup. Mulți copii ajung la școală după ce au



experimentat emoții negative; au trăit și interiorizat *furie, tristețe, gelozie, durere, insatisfacție și agresivitate* [6]. Reieșind din aceste experiențe emoționale profesorul își va construi demersul pedagogic în clasa de elevi. În Italia în primele decenii ale secolului XX apar opiniile critice ale lui Giovanni Gentile (important filozof și pedagog italian, promotorul unei reforme școlare în anul 1923), la adresa pozitivismului. G. Gentile considera pedagogia ca fiind „știința spiritului”, subliniind numai identitatea filozofică a pedagogiei. În Italia, pedagogia reține încă din primele decenii ale secolului XX opiniile lui Gennari, M. și Giovanni Gentile, important filozof și pedagog italian, 1923, care dă viață unei pedagogii fondată în jurul identității spirituale a subiectului uman.” [15, p. 37].

Educația emoțiilor și învățarea disciplinei emoționale începe de la convingerea că „a schimba este dificil, dar este, totuși, posibil” [13, p. 61]. Autorii pedagogi și filosofi vizați explică „alfabetizarea emoțională presupune verbalizarea nevoilor și emoțiilor, înțelegerea emoțiilor celorlalți, astfel încât să se ajungă la gestionarea și la rezolvarea situațiilor conflictuale, creându-se astfel un climat favorabil în grupul de elevi”. Ceea ce determină *reușita socială* a unei persoane nu este atât puterea intelectuală, cât forța emoțiilor, înțelepciunea de a evalua situațiile socio-emoționale, de a nu te lăsa copleșit de furie, de a inhiba propria agresivitate, de a emite semnale emoționale corecte, de sincronizare și armonizare cu ceilalți în relațiile umane [6, p. 283].

Lecțiile emoționale, așa cum afirmă L. Tuffanelli, sunt experiențele emoționale ale persoanei învățate din lectură, științe, studii sociale, etc. De exemplu, citirea ar putea fi folosită pentru a trata subiecte ca *prietenia, conștiința de sine, conștientizarea nevoilor unui prieten* etc. Pot fi folosite lecturi ce tratează fenomene ca *empathia, luarea în considerație a punctului de vedere al celorlalți și grija pentru alții* [27, p.15]. Mediul școlar are un rol fundamental în acest proces, trebuie să nu afecteze trăirile emoționale ale elevului, inserând proiecte de alfabetizare emoțională, pe lângă clasicele materii școlare. Prin cunoștințele dobândite, fiecare va putea să lucreze cu sine însuși, dar și să comunice eficient cu cei din jur. Creșterea continuă a sarcinilor și a consecințelor activității umane, conduc la anumite constrângeri privind viața emoțională, pe care nu întotdeauna le putem depăși fără efecte distructive. Organizarea inteligentă, corectă și eficientă a emoțiilor și sentimentelor noastre pun asupra vieții o altă amprentă, mult mai rațională și iscusită [23].

Teoriile psihologice și pedagogice apărute în secolul XX care vizează *învățarea socială* acordă un rol fundamental studiului umanistic al psihologiei, deoarece astfel se poate pune accent pe potențialitățile umane, într-o viziune pozitivă și de absolută importanță în procesul învățării. Învățarea și formarea nu pot fi desprinse de concepția asupra dezvoltării în context istoric, geografic și cultural. Astfel ideea educației unei persoane trebuie să fie legată de ideea dezvoltării persoanei. Din acest motiv este util de observat cum viziunile asupra dezvoltării individuale, care așa cum am mai spus deja, se extind în zilele noastre și spre vârsta adultă, influențează învățarea. Trebuie să existe o strânsă corelație între dezvoltare și învățare, pe de o parte și concepția umanistică, pe de altă parte, a celui care învață. În ultimii ani, în mediul pedagogic, au fost lansate idei demne de reflecții pedagogice cu privire la învățarea și dezvoltarea socio-culturală, *the age of learning*, prin care A. Alberici argumenta ideea de a învăța, într-un mod paradoxal, cu subiecți colectivi *learning society* [1, p. 167]. În acest sens, M. Polito recomandă, organizarea unor grupuri unde fiecărui participant i se cere să scrie care sunt, după părerea sa, strategiile cele mai eficiente pentru a comunica în clasă. Elevii pot analiza împreună și ajung la concluzii acceptate de toți [23]. În fiecare școală sunt persoane care se diferențiază unele de altele prin caracteristici psiho-afective, din acest motiv este important să existe un climat de solidaritate și respect pentru a se putea crea un grup unit, având scop comun. Elevii trebuie să învețe să gestioneze conflictele care pot apărea din cauza diversității în gândirea colegilor. În cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea se manifestă un viu interes pentru problematica educației emoționale. În Italia, în mod particular, cercetările asupra emoționalității sunt impregnate de încercarea de a găsi soluții pedagogice pentru creșterea nivelului de inteligență emoțională paralel cu dezvoltarea inteligenței academice. Autori precum Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi, Giovanni Maria Bertin, Tina Tomasi, Luigi Volpicelli, Raffaele Laporta, Antonio Santoni Rugiu promovează paradigma pragmatismului lui Dewey. D. Evans în lucrarea sa „*Emozioni. La scienza del sentimento*” analizează raportul între emoție și capacitățile cognitive, explicând că situațiile în care o persoană se poate afla atunci, când gândește sunt două: una când reușește pentru că starea mentală în care se află în acel moment este neutră și alta în care nu reușește, pentru că e stăpânit de o puternică emoție capul devine sclavul inimii. Același autor continuă afirmând, că de-a lungul timpului oamenii s-au interesat despre modul în care emoțiile influențează

capacitățile cognitive. În tratatul său despre retorică, Aristotel afirmă că „*sentimentele sunt condiții care ne fac să ne modificăm și să ne schimbăm judecățile*” [9].

În R. Moldova conceptul de inteligență emoțională este prioritar în centrul atenției cercetătorilor din domeniul științelor educației. Spre exemplu, Iu. Baxan (2001) prezintă investigații abordând problema echilibrului emoțional la cadrele didactice; în teza de doctorat autoarea El. Rusu (2013) descrie procesul de formare a inteligenței emoționale la studenți, cercetătoarea El. Losâi (2016) abordează dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți; studiile S. Chițu (2005) reflectă problema dezvoltării empatiei în relațiile profesor – elevi, impactul inteligenței emoționale în mediul educațional sunt abordate și în cercetările V. Gonciar (2009).

Valoroase investigații asupra culturii emoționale, lansează comunității științifice M. Cojocaru-Borozan (2009, 2011), care dezvoltă semnificativ o nouă știință a educației – pedagogia culturii emoționale, domeniu de cercetare care a devenit aria celor mai importante demersuri metodologice de formare a competențelor socio-emoționale [5]. Rezultatele studiilor teoretice și aplicative ce vizează dezvoltarea emoționalității sunt publicate de M. Cojocaru-Borozan prin lucrările *Psihologia emoțiilor*, *Pedagogia culturii emoționale*, *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale* ș. a., promovând astfel în spațiul din R. Moldova și România un nou domeniu de cercetare – *Pedagogia culturii emoționale*. Coordonator științific al tezelor de doctorat în domeniul pedagogiei culturii emoționale, M. Cojocaru-Borozan ridică probleme de mare actualitate: de exemplu în monografia semnată de C. Zagaievschi (2013) este tratat subiectul „dezvoltării prin comunicare a inteligenței emoționale la adolescenți”, în monografia T. Șova (2014) „*Managementul stresului ocupațional al cadrelor didactice*” autoarea descrie legitățile apariției și mecanismele diminuării stresului ocupațional la debutul carierei didactice prin formarea competenței de management al stresului, pe care o promovează ca și competență profesională; în monografia „Formarea cadrelor didactice prin valorile culturii toleranței” „*Pedagogia toleranței*”, semnată de Țurcan-Balțat L. (2015), autoarea conceptualizează *educația pentru toleranță*, promovând o strategie de dezvoltare a toleranței pedagogice la profesorii școlari debutanți și monografia semnată de Bârsan El. (2017) „*Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*”, apărută recent în care autoarea promovează valori ale culturii emoționale care facilitează interacțiunile comunicative în context școlar în perspectiva afirmării socio-profesionale.

Concluzionând asupra tezelor expuse în articol, subliniem că sistemul ideilor valoroase pentru dezvoltarea pedagogiei culturii emoționale, reflectate în cercetările pedagogice din România și R. Moldova contribuie evident la afirmarea paradigmei actuale a inteligenței emoționale, care prin cunoștințele științifice cu referire la cultura emoțională aduce un plus de valori teoretice la dezvoltarea și promovarea pedagogiei italiene.

Referințe bibliografice:

1. Alberici A. Prospettive epistemologiche, soggetti apprendimento, competenze, in D. Demetrio, A. Alberici, Istituzioni di educazione degli adulti. Milano: Guerini, 2002. 300 p.
2. Albrecht K. Inteligența socială. Noua știință a succesului. București: Curtea Veche, 2007. 336 p.
3. Amaturio E. Il concetto di paradigma nelle scienze sociali. 2000. 205 p.
4. Ciucci E., Toselli M. La regolazione delle emozioni nei bambini di asilo nido: uno strumento per riflettere su quanto incidano variabili personali o di esperienza professionale negli educatori di asilo nido, XXIV Congresso nazionale AIP. Genova, 2011. 220 p.
5. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
6. Collacchioni L. Emozioni, conoscenza e apprendimento, in Manucci A., Collacchioni L. (a cura di), L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni. Pisa: ETS, 2009. 160 p.
7. Cunico M. Educare alle emozioni. Roma: Città Nuova, 2004.
8. De Luca C. Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale. Rubbettino: Soveria Mannelli, 2004. 120 p.
9. Evans D. Emozioni. La scienza del sentimento. Bari: Laterza, 2001. 316 p.
10. Fodor I. Inteligența emoțională și stilurile de conducere. Iași: Lumen, 2009. 152 p.



11. Ford-Martin P. Emotional intelligence. Gale Encyclopedia of Psychology *formativo di tutti gli alunni*. In: Rivista dell'istruzione, 2001, p. 27-39.
12. Frabboni F. Emergenza educazione. La scuola in una societ  globalizzata, Torino: UTET, 2003. 170 p.
13. Freire G. Gadotti em Guimaraes. 2004. 260 p.
14. Gardner H. Multiple inteligen e. Noi orizonturi pentru teorie  i practic . Bucure ti: Sigma, 2007. 320 p.
15. Gennari M., Gentile G. Trattato di pedagogia generale. Milano: Bompiani, 2006. 483 p.
16. Hein S. History and definition of emotional intelligence. 2005. Disponibil: <http://www.eqi.org/history.htm> (vizitat 23.03.2017).
17. Iori V. Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formative. Erickson, 2006. 221 p.
18. Kuhn Th. S.Structura revolu iilor  tiin ifice. Bucure ti:  tiin ific   i Enciclopedic , 1976.
19. LeDoux J. Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni. Milano: Baldini Castoldi Dalai, 2004. 146 p.
20. Marcus S. Empatia  i personalitatea. Bucure ti: Atos, 1997. 192 p.
21. Mariani A. (a cura di), Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretative. Lecce: Pensa Multimedia, 2005, 278 p.
22. Orefice P. Pedagogia scientifica. Un approccio diverso al cambiamento formative. Editori Riuniti Univ. Press, 2009. 325 p.
23. Polito M. Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo. Trento: Erickson, 2003. 249 p.
24. Rim  B. Comunicarea social  a emo iilor. Bucure ti: Trei, 2008. 533 p.
25. Roco M. Creativitate  i inteligen a emo ional . Ia i: Polirom, 2004. 248 p.
26. Spadafora Gu. La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre. Pisa, 2010.
27. Tuffanelli L. Intelligenze emozioni e apprendimenti. Trento: Erickson, 1999. 258 p.
28. Weaver J.A., Morris M., Appelbaum P. (Post) modern Science (s) (Education). Propositions and Alternative path. New York: Peter Lang Publishing, 2001. 312 p.
29. Weber M. Teorie  i metod  in  tiin ele culturii (traducere). Ia i: Polirom, 2001. 184 p.
30. Disponibil: <http://www.trainingmeta.it/1-intelligenza-emotiva-di-daniel-goleman> (vizitat 26.03.2017).
31. Disponibil: www.diariodiscuolait (vizitat 27.03.2017).

**ARGUMENTE PRIVIND NECESITATEA PROIECTĂRII EDUCAȚIEI PENTRU
DEZVOLTARE EMOȚIONALĂ ȘI SĂNĂTATE MINTALĂ LA NIVEL DE PRODUS ȘI
PROCES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR**

Dorina BANCIU, doctorandă
Școala doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The article presents relevant arguments demonstrating the urgent need for design the education at the level of product and process for emotional development and mental health in pre-school education with a view to forming the socio-emotional skills necessary for socializing children in the contemporary world.

În condițiile societ ii contemporane  i ale modernizării educației preșcolare, prioritate au nu informațiile pe care le achiziționează copiii, ci competențele sociale, care ar putea facilita adaptarea acestora la mediul în continuă schimbare, competențele emoționale de in nd un rol semnificativ în asimilarea, acomodarea  i echilibrarea personalit ii în vederea afirmării de sine, integrării  i adaptării la noile schimbări de ordin social, economic, cultural. Din ra iunile menționate *inteligența emoțională* este o totalitate de competențe ca: autocontrolul, g ndire liberă, empatie, conștiințiozitate, optimism,

asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă, care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse [9].

Termenul *inteligență emoțională* presupune un set de competențe în baza cărora persoana poate discrimina și monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, pentru a utiliza informațiile deținute în vederea ghidării propriei gândiri și a comportamentului, în vederea atingerii scopurilor propuse [12]. În fapt, inteligența emoțională este o metacapacitate de care depind maniera și eficiența în care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (QI), cât și alte capacități. Deși mereu supusă redescoperirilor, structura inteligenței emoționale include următoarele elemente principale: competențe personale (*autoconștientizare, acuratețea autoevaluării, self-confidență, self-management, self-control; adaptabilitate, orientarea realizărilor, inițiativă*); competențe sociale (*conștientizare socială, empatie, conștiință organizațională, orientare socială*), abilități sociale (*adaptabilitate*) [9].

Competențele, necesare în acest sens, trebuie formate începând cu vârsta copilăriei timpurii, ideea privind respectul pentru unicitatea fiecărei persoane, pentru nevoile și interesele fiecăruia, acordarea de oportunități pentru educație și dezvoltare, precum și formarea unor personalități autonome, capabile a alege și a decide, tolerante, responsabile, creative și flexibile definesc esența cercetării [1].

Educația pentru dezvoltare emoțională (EDE) este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța (IQ), sănătatea mentală și integrarea socială [11].

Organismele internaționale (UNICEF, UNESCO, OMS, ONU, etc.) acordă o atenție deosebită *educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală*, aceasta fiind factorul predictiv pozitiv pentru dezvoltarea personală la orice vârstă, succesele școlare, dar mai ales pentru experiențele productive ce aduc satisfacții și integrare socială [7]. Educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală este cheia pentru o dezvoltare durabilă, pentru pace și stabilitate, pentru participarea eficientă la construcția socială în sec. XXI [4].

Importanța și relevanța proiectării EDE în învățământul preșcolar, la nivel de produs și proces educației, rezultă din faptul, că în domeniul pedagogiei culturii emoționale proiectarea EDE la vârsta preșcolară a fost puțin cercetată. În Republica Moldova nu este clar stabilită metodologia educației pentru dezvoltare emoțională în învățământul preșcolar. La momentul actual educatorii au nevoie de resurse curriculare pentru proiectarea acestei importante dimensiuni a educației ce asigură sănătatea mintală a copiilor.

Oportunitatea proiectării EDE apare ca stringentă și din considerentele că conținuturile educației preșcolare nu sunt întotdeauna manifeste, acestia fiind greu sesizabile, în literatura de specialitate se utilizează termenul de *conținut ascuns (hidden content)* utilizat pentru acea parte a manifestărilor afective, evocate prin mijloace para - și nonverbale care se transmit implicit prin conduita comunicativă a educatorilor în instituția preșcolară. Este cunoscut faptul, că *în comunicarea pedagogică educator-educat se transmit mesaje explicit și implicit: (a) valori explicite* purtate de personalitatea umană, experiența de viață, valori induse de mediul familial, valori dominante ce țin de contextul socio-cultural, (b) *valori transmise implicit, ce se prezintă ca un câmp axiologic unde se forjează atitudini, se probează noi valori* [2].

Cucoș C. (2005) subliniază că „*nu este de neglijat acest potențial al educației deoarece până la interiorizarea unor conduite, copiii sunt sensibili la influențele implicite ce se exercită asupra lor (pozitive și negative), de care educatori, deaceia aceștia trebuie să fie conștienți și să le utilizeze cu maxim profit pedagogic*” [4].

Acesta este un argument ce consolidează convingerea științifică despre nevoia determinării dimensiunilor metodologice ale proiectării educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală la nivel de produs și proces în învățământul preșcolar pentru a asigura calitate dezvoltării afective a preșcolarilor.

Actualitatea și necesitatea cunoașterii metodologiei de proiectare a educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală se explică prin prezența în comunicarea interpersonală a unui spectru larg de probleme emoționale, care cer în mod imperios studierea particularităților dezvoltării emoționalității la vârsta preșcolară în scopul creării unor premise pentru determinarea strategiilor de dezvoltare emoțională specifice.



Din rațiunile vizate importanța *educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală* rezultă din unul dintre obiectivele-cadru stipulate în „*Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*” pentru aria *Dezvoltarea personală, educația pentru familie și viața socială*, și anume: „*Dezvoltarea imaginii de sine pozitive, a încrederii în sine, dezvoltarea independenței, a respectului de sine și față de alții, a emoțiilor și sentimentelor pozitive față de alții*”.

Această finalitate a educației preșcolare determină necesitatea analizei și dezvoltării curriculumului educației preșcolare din perspectiva contribuției acestuia la formarea inteligenței emoționale a preșcolarilor. În acest sens activitățile educative în instituția preșcolară trebuie orientate spre dezvoltarea competențelor socio-afective, care pot deveni valoroase pentru asigurarea sănătății mentale a copiilor, care se integrează activ în mediul social și cultural din care face parte asimilând modele de viață și experiențe emoționale. Observăm că atât conținuturile clasice ale educației, cât și noile dimensiuni ale educației, prin raporturile de interdependență și complementaritate conferă procesului educativ din învățământul preșcolar caracter complex determinând construcție și dezvoltare curriculară la nivel de produs (ghiduri metodologice pentru educatori și materiale didactice pentru preșcolari) și la nivel de proces (determinarea unor strategii ale ED prin formarea la preșcolari a unor conduite adaptative care i-ar asigura integrarea socială eficientă.

Din această perspectivă scopul studierii EDE implică aprofundarea în domeniul Pedagogia culturii emoționale neabordat prin cercetări în învățământul preșcolar și conștientizarea importanței dezvoltării afective a copiilor preșcolari prin: (a) studierea dezvoltării emoționale și sociale a preșcolarilor, (b) analiza conținuturilor curriculare referitoare la dimensiunea dezvoltării afective și (c) construcție curriculară în vederea educației pentru dezvoltare emoțională a copiilor.

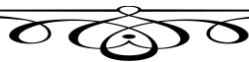
Vârsta preșcolară este cea mai importantă și sensibilă etapă pentru dezvoltarea psihosocială a personalității, rațiuni din care educația pentru dezvoltare emoțională în perioada vizată necesită o deosebită atenție. Sistemul de învățământ este un agent important al socializării copiilor care poate deveni garantul de realizare a drepturilor, al unei existențe demne, al participării active la viața publică [6].

Grădinița este prima experiență a vieții în societate a copilului, constituind un cadru nou pentru copil prin dimensiunile și conținuturile sale, prin variatele activități de o coloratură afectivă intensă și dinamism evident. Adaptarea la acest mediu este de lungă durată, cu eforturi perseverente din partea copilului și a adulților care-l susțin [10]. Din aceste considerente educația preșcolară trebuie privită drept strategie socială de dezvoltare personală pentru păstrarea sănătății mentale, reprezentând unul din factorii necesari pentru asigurarea dezvoltării durabile a societății (Declarația Mileniului, ONU, 2000) [4].

Învățământul preșcolar prevede proiectarea la nivel de produs și proces a activității educative centrate pe copil, în funcție de: (a) nevoile emoționale individuale ale copilului și (b) necesitatea stimulării evoluției permanente a potențialului intelectual prin dezvoltarea afectivă. Educatorul are libertatea de a alege strategiile educaționale care răspund cel mai bine exigențelor educației centrate pe copil. În acest sens, respectarea particularităților și valorificarea potențialului individual reprezintă cerințe esențiale.

Interesul pentru cercetarea EDE este stimulat de tendințele de reconsiderare a metodologiei de proiectare a educației pentru dezvoltare emoțională: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare și dezvoltare a educației în spiritul culturii exprimării emoțiilor la toate nivelurile de învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, (c) interesul manifestat de educatori sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținutului educației preșcolare în învățământul preșcolar.

Vârsta preșcolară se caracterizează prin dezvoltare accelerată în toate planurile: fizic, cognitiv și socio-emoțional. Aceste planuri se află în strânsă interacțiune și pot fi separate decât doar artificial, pentru a fi investigate sau înțelese mai ușor. De exemplu, capacitatea de a inhiba un răspuns (funcție cognitivă) depinde, în mare măsură, de dezvoltarea ariilor cerebrale frontale (aspect fizic) și are consecințe importante la nivelul interacțiunilor sociale, de exemplu așteptarea rîndului (aspect socio-emoțional). Din această cauză, cercetătorii care investighează diverse aspecte cognitive fac acest lucru în strânsă corelație cu funcționarea socio-emoțională, vorbind despre cogniție socială, respectiv funcții cognitive puse în slujba adaptării sociale [1]. Vârsta preșcolară constituie perioada structurării viitoarei personalități; în această perioadă asistăm la progrese remarcabile ale sensibilității tuturor organelor de simț. Spectacolul emoțiilor produce un interes considerabil. Cel ce trăiește o emoție se grăbește să vorbească despre ea. Cei



apropiați îl ascultă și transmit mai departe această povestire. Astfel, epizoadele emoționale individuale se propagă în grup [13].

Preșcolăritatea aduce schimbări importante atât în planul dezvoltării somatice, a celei psihice, cât și în planul vieții relaționale. Apar diferențe de solicitări față de cele ale mediului familial, din partea învățământului preșcolar, diferențe ce presupun noi conduite de adaptare, precum și adâncirea contradicțiilor dintre solicitările externe și posibilitățile interne ale copilului de a le satisface.

Perioada preșcolară, cuprinsă între 3 și 6-7 ani, este definită metaforic „vârsta descoperirii realității externe”, „perioada celei mai autentice copilării”, sau „vârsta grației”. Stadiul copilului preșcolar se caracterizează prin transformări importante în planul dezvoltării somatice, psihice și relaționale. Cadrul grădiniței, în care sunt cuprinși majoritatea copiilor preșcolari, multiplică și diversifică relațiile cu cei din jur, lărgeste orizontul de cunoaștere al copilului, contribuind astfel la dezvoltarea psihică a acestora [1].

Perioada preșcolară se caracterizează prin achiziții intelectuale. Copilul este în plină evoluție a operațiilor gândirii, este un explorator investigând lumea și însușirile sale. Preșcolarii încep să asocieze sentimentele cu situații tipice cum ar fi, de exemplu, recunoașterea faptului că ceva care te împiedică să-ți îndeplinești scopurile sau pierderea a ceva drag te va face trist [17]. Sesizarea conexiunilor dintre sentimente și gânduri la vârsta preșcolară este reflectată și în înțelegerea faptului că emoțiile pot fi evocate și prin intermediul gândurilor despre evenimente trecute. O tendință care se observă la preșcolari este faptul că ei înțeleg mai bine cauzele emoțiilor negative decât ale celor pozitive [1].

În perioada preșcolară, copilul denuște și recunoaște emoțiile proprii și ale persoanelor din jur, acest lucru permițându-i să răspundă adecvat la propriile trăiri emoționale și ale celorlalți. La vârsta de 3 ani, copilul denuște și recunoaște emoții precum: *bucuria, furia, frica și tristețea*, ajungând ca la vârsta de 5-6 ani această paletă de etichete verbale să fie mult mai amplă, fiind incluse de exemplu rușinea, vinovăția sau jena.

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce este cel mai semnificativ, raportarea la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor care este din ce în ce mai frecventă. Din moment ce sunt capabili să vorbească despre emoții înseamnă că pot avea o viziune obiectivă asupra emoțiilor, pot să încerce să înțeleagă propriile emoții și să asculte ce spun alții despre emoțiile lor [17]. Prin urmare, dezvoltarea competențelor sociale reduce factorii de risc asociați cu performanțele școlare scăzute și asigură sănătatea emoțională a persoanei.

În concluzie, studiul argumentelor privind necesitatea dezvoltării afective la vârsta preșcolară a permis a conștientiza valoarea teoretică și aplicativă a proiectării EDE *la nivel de produs* (prin dezvoltarea de curriculum și ghiduri metodologice) și *la nivel de proces* (prin activități educative practice), deoarece formarea competențelor socio-emoționale la copii asigură: *supraviețuirea (funcționând ca un sistem interior de ghidare); luarea deciziilor (constituind o valoroasă sursă de informații); (c) stabilirea limitelor (trasând hotarele necesare pentru protejarea sănătății mentale); comunicarea nevoilor emoționale individuale printr-un vocabular specific (exprimând o gamă de emoții și sentimente); orientarea emoțională (pozitivă sau negativă); autodeterminarea, autorealizarea, autoactualizarea și autoafirmarea prin dezvoltarea personală optimă; perpetuarea în timp atât a valorilor afective și a sistemului de valori create*. Importanța inteligenței emoționale este demonstrată prin asocierea dezvoltării emoționale cu formarea anumitor competențe sociale ce anticipează apariția problemelor comportamentale ale preșcolarilor.

Referințe bibliografice:

1. Cojan L., Țăranu M. Preșcolarul - dezvoltare socio-emoțională. Iași, 2011.
2. Cojocar-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
3. Cojocar-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPSC, 2010. 89 p.
4. Cucuș C., Momanu M., Sălăvăstru D. Educația – provocări la început de mileniu. Iași: „Alexandru Ioan Cuza”, 2005. 438 p.
5. Dumitrescu M., Dumitrescu C. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală. București, 2010. 254 p.
6. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. II. București: Fundația România de Măine, 2006.
7. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.



8. Rusu E. Formarea inteligenței emoționale la studenții pedagogi. Teza de doctor. Chișinău, 2013. 230 p.
9. Sartre J-P. Psihologia emoției, București: Univers enciclopedic gold, 2010.
10. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală.
11. Zagaievschi C. Analiza Curriculumului la Dirigenție în planul dezvoltării inteligenței emoționale a adolescenților. In: Științe Socio-Umane, 2012, p. 108-117.
12. Zagaievschi C. Competențele emoționale – o cheie către puterea personală. In: Univers pedagogic, 2012, nr.1.
13. Dicționar explicativ al limbii române. Disponibil: <http://dexonline.ro/> (vizitat 25.03.2017).
14. Disponibil: <http://en.wikipedia.org/wiki/Emotion> (vizitat 15.04.2017).
15. Educația bazată pe inteligența emoțională. Disponibil: <http://www.asociatia-profesorilor.ro/Educatia-bazata-pe-inteligenta-emotionala.html> (vizitat 29.03.2017).
16. Disponibil: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200607000233> (vizitat 07.04.2017).
17. Disponibil: <http://www.viitorul.org/public/1634/ro/Educatie%20prescolara.pdf> (vizitat 10.04.2017).

ARGUMENTE TEORETICE PRIVIND STUDIUL SOCIOLOGIEI EMOȚIILOR

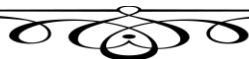
Maia COJOCARU-BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, lector universitar, doctor
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The article describes the theoretical and praxiological arguments on importance and necessity studying sociology of emotions as a science of education explaining sociocultural phenomena in terms of the influence of the emotional experiences of the individuals of a society.

Punctul de plecare în studiul sociologiei emoțiilor ca subiect al cunoașterii științifice este analiza socializării emoțiilor încă din copilărie, etapă favorabilă pentru formarea competențelor emoționale, definite în literatură și ca competențe afective, posibilă prin contribuția părinților și altor educatori implicați în dezvoltarea afectivă a personalității copiilor. Lumea școlii se prezintă ca o „*structură socială*” care acționează într-o „*situație culturală*” specifică [5, p. 38]. În contextul social actual al dezvoltării societăților multiculturale, școala ca instituție socială își sporește funcția de reproducere a valorilor culturii, în general, și a valorilor culturii sociale, în special.

Tendința de a transforma reflecțiile filosofice în cunoștințe științifice despre *rolul emoțiilor în viața socială* a condus la gruparea acestora în sisteme de cunoștințe, validate și prin metodele de investigație specifice care au permis delimitarea de simțul comun al cunoașterii. La nivelul simțului comun și în limbajul curent educația este asociată unui ansamblu de atitudini, comportamente și achiziții pe care individul le face în familie și în principal, în școală. O abordare sociologică a educației plasează fenomenul educațional într-un context social-istoric, fiecare tip de societate caracterizându-se prin anumite particularități ale sistemului educațional bazat pe norme și valori specifice. Sociologia educației este o ramură a sociologiei, al cărei obiect de studiu este un segment al realității sociale, subliniind prin aceasta că se constituie ca o știință distinctă, desprinsă din sociologia generală [4, p. 23].

Sociologia emoțiilor, din perspectiva educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală a devenit aria de continuu interes și obiect de studiu al pedagogiei culturii emoționale, domeniu cercetat de pedagogi, psihologi, sociologi, alți oameni de știință și de cultură. După cum afirmă Buzlan Carmen „*în această perspectivă cu care recepționează, anticipează și se conformează noilor evoluții din sfera cunoașterii științifice a sociologiei emoțiilor, abordarea capitalului uman din perspectivă socială reclamă o tratare mult mai nuanțată în sensul relevării valorilor sociale specifice contemporaneității*”. Autorul subliniază, că în *Raportul Comisiei Internaționale asupra educației pentru secolul XXI la UNESCO*, Jacques Delors menționa, că educația este un *atu* indispensabil, o cale în serviciul dezvoltării



umane, un voiaj interior jalonat de cunoașterea prin meditație și exerciții practice care asigură dezvoltarea competențelor sociale [2, p. 32].

Până în anii 1970 dimensiuni ale sociologiei emoțiilor nu au fost studiate, abia mai târziu sociologii au realizat studii sistematice asupra emoțiilor (Heise 1979, Hochschild 1975, 1979, 1983, Kemper 1978, Shott, 1979). În retrospectivă întârzierea se explică prin faptul, că tot mai frecvent orice experiență umană și relațiile sociale sunt examinate nu doar din perspectiva raționalității, dar și din perspectiva semnificației emoțiilor. Atenția cercetătorilor contemporani, reprezentanți ai științelor sociale, atribuită emoțiilor și rezultatele studiilor acestora au condus la tranziția de la supremația raționalității spre armonizarea dintre IQ și EQ. Treptat „cultul raționalității” este înlocuit prin „cultul emoționalității” deoarece se aduc tot mai multe dovezi științifice că educația emoțiilor aduce încrederea în sine și starea de bine socială.

Acestea au fost începuturile constituirii unor ramuri ale științelor consacrate ca: sociologia și psihologia, care s-au dezvoltat și prin ceea ce noile ramuri: sociologia educației și psihologia educației au oferit ca rezultat al cercetărilor de specialitate. Prin alăturarea termenului *sociologie* științei despre educație a emoționalității se întemeiază un demers bazat pe următoarele idei: (a) unitatea societății umane și conceperea ei ca o totalitate, ca un ansamblu de elemente interdependente ce alcătuiesc sistemul cultural, educațional, moral, economic, politic; (b) interdependențele dintre domeniile distincte ale realității sociale și imposibilitatea cunoașterii uneia fără a ține seama de contextul general [5, p. 55].

Sociologii studiază aspecte ale comportamentului uman, însă au acordat relativ puțină atenție dinamicii emoțiilor, desi după cum afirma Turner J. H., emoțiile sunt „lipici”, care leagă oamenii împreună și generează comunități la scară largă socială și culturală. În același timp, emoțiile determină deciziile oamenilor și îi motivează să schimbe structurile sociale și chiar să conteste stereotipurile și tradițiile culturale. Orice experiență emoțională, interacțiunea comunicativă și disciplinarea emoțională se explică prin mobilizarea și exprimarea inteligentă a emoțiilor.

Deplasarea accentului științific dinspre discursul despre valoarea emoțiilor înspre importanța decizivă a culturii emoționale, a generat dinamica constituirii noii viziuni asupra sufletului uman. Atenția continuă pe studiul emoțiilor este comună antropologiei emoțiilor și sociologiei emoțiilor. Se constată că dependența de emoții, este cu adevărat una dintre trăsăturile unice ale omului este ce contribuie activ la construcția complexă a relațiilor interpersonale și a structurii socioculturale [7, p. 2]. Educația are o funcție socială bine definită prin crearea identității sociale a individului, având ca finalitate socializarea și internalizarea unor sisteme de roluri comportamentale cu transmitere intergenerațională a unor modele culturale. În procesul de socializare, indivizii învață un vocabular emoțional care le permite să denumească senzațiile interne asociate obiectelor, evenimentelor și relațiilor pe care le întâlnesc.

Abordarea biologică a experienței umane, a comportamentului, a interacțiunii și a organizării sociale explică faptul, că acestea sunt legate de mobilizarea și exprimarea emoțiilor, care implică întotdeauna o componentă biologică. Psihologul William James (1884) a argumentat că „emoțiile sunt rezultatul schimbărilor fiziologice”. Gordon S. (1990) consideră că emoțiile sunt compuse din *senzații corporale, gesturi expresive, situații sau relații sociale și cultura emoțională* a unei societăți. În opinia autorului senzațiile corporale, au semnificație atunci, când sunt exprimate în comportamente ghidate de scenarii culturale. Astfel, expresiile faciale, expresiile verbale și gesturile corporale care dezvăluie emoțiile nu sunt atât rezultatul însușirilor biologice innăscute, cât rezultat al forțelor culturale, deoarece acestea constrâng modul în care oamenii răspund unor situații socioculturale. Pentru a define fiecare emoție, membrii unei societăți învață vocabularul (cuvinte pentru emoții), convingerile despre emoții (*spre exemplu, fericirea trebuie exprimată, iar furia trebuie temperată*) și normele despre emoții (*spre exemplu, ar trebui să ne simțim trist la înmormântare și fericiți la o petrecere*). Gordon S. (1989, 1990) apreciază acest complex format din *vocabularul emoțional, credințe, norme și cultura exprimării emoțiilor unei societăți* [Apud 7, p. 4]. Percepția emoțiilor produce schimbări imediate viscerale cum ar fi activarea sistemului nervos care înregistrează efecte particulare, schimbări fiziologice ce conduc la trăirea anumitor tipuri de emoții, indiferent de etichetele culturale. Într-adevăr, una dintre trăsăturile unice ale omului este dependența de emoții necesare pentru a forma legături sociale și a construi o structură socioculturală complexă [Apud 3, p. 4].

Din perspectivă sociologică emoțiile sunt construite social în sensul că ceea ce simt oamenii este condiționat de socializarea persoanei în cultură și de integrarea în structura socială. Ideologiile culturale, credințele și normele pe măsură ce acestea afectează structurile sociale definesc ce emoții trebuie să fie



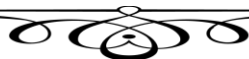
experimentate și cum trebuie exprimate aceste emoții definite cultural. Emoțiile sunt astfel construcții sociale. Acest accent pe „*construirea*” emoțiilor este de înțeles în lumina interesului sociologilor de a explica modul în care emoțiile influențează și sunt influențate de fluxul de interacțiune în structurile sociale reglementate de norme, valorile și credințele culturale. Emoțiile sunt construite social fiind definite de cultură și practică. De exemplu, Steven Gordon (1990) afirmă, că originea emoțiilor nu este în biologie, ci în cultură. Membrii unei societăți învață de la alții vocabularul emoțiilor, comportamentele emoționale expresive, răspunsurile autonome și împărtășesc semnificația emoțiilor asociate cu diferite tipuri de relații sociale [Apud 7, p. 3].

Studiile care se concentrează pe „*viața socială*” de care umanitatea se leagă și în cadrul căreia funcționează se produce în vastul teren al sociologiei emoțiilor. Privind lucrurile prin prisma sociologiei sau a antropologiei emoțiilor, constatăm faptul, că sociologia emoțiilor este o ramură de o importanță centrală a științelor umane care semnaleză punctele vulnerabile ale vieții sociale. Sociologia emoțiilor, așa cum este descrisă în lucrarea lui Gabriel Jderu (2012), arată rolul emoțiilor ca instrument necesar în mediul social, dincolo de valoarea lor de trăire în sine și scoate la iveală implicarea mecanismelor afective în dinamica formării reprezentărilor despre rolurile sociale [4, p. 22].

Examinarea contribuțiilor la fundamentarea sociologiei emoțiilor aduce în prim plan *teoretizări sociologice contemporane privind emoțiile ca o construcție socială, despre viața socială, munca emoțională, socializarea* etc. Cunoașterea sociologică a fenomenelor afective este extrem de marginalizată luând în considerație calea extrem de complexă de la cunoașterea empirică la cunoașterea sociologică științifică a fenomenelor socio-emoționale. Deși e important a recunoaște că emoțiile sunt influențate și restrânse de normele culturale, valori, credințe și vocabular emoțional, există dovezi ce susțin ideea despre universalitatea emoțiilor și expresivitatea acestora în cultură. Emoțiile sunt construite pe bază socială, menționa P. Ekman (1981). În pofida acestor dovezi, substanța emoțiilor variază între diferite tipuri de societate [Apud 5, p. 62].

Din perspectivă sociologică, demersul investigativ arată, că emoțiile implică: (a) activarea biologică a sistemelor-cheie ale organismului; (b) deficiențele culturale și constrângerile culturale construite din punct de vedere social asupra emoțiilor care ar trebui experimentate și exprimate într-o situație concretă; (c) expresia excesivă a emoțiilor și (d) percepții și aprecieri ale obiectelor sau evenimentelor situaționale. De exemplu, spre deosebire de concepția emoțiilor ca și constructe culturale, oamenii au amintiri emoționale inconștiente și, în consecință, activează sistemele biologice și emit indicii în timp ce nu cunosc emoția lor. Perspectiva sociologică de analiză a emoțiilor vizează diverse elemente implicate în producerea fluxului de emoții. Construcția culturală este responsabilă de modul în care sunt exprimate emoțiile. Sociologia emoțiilor oferă explicații corelației dintre sistemul corpului, procesele cognitive și construcțiile culturale [7, p. 23].

Abordările sociologice contemporane ale vieții sociale a personalității evidențiază o pluralitate de aspecte dezvăluind un sistem de idei prin intermediul teoriilor care îl explică. Spre exemplu *teoria muncii emoționale* (Arlie Russell Hochschild, Jonathan H. Turner și Jan E. Stets, 2005) se încadrează în categoria teoriilor culturale ale emoțiilor, a căror trăsătură comună este postularea faptului, că trăirea și exprimarea emoțiilor în societate sunt orientate de normele culturale. Societatea „*ne obligă*” să ne manifestăm emoțiile în expresii acceptate social, adică ne constrânge la respectarea unor norme în legătură cu exprimarea emoțiilor, norme, denumite „*reguli emoționale*” (*feeling rules*) de Arlie Russell Hochschild. Potrivit autoarei, efortul pe care un individ îl depune atât pentru a-și adecva emoțiile la contextul social, cât și pentru a induce sau inhiba sentimentele celorlalți poartă numele de „*muncă emoțională*”. Regulile emoționale pot fi diferite, în funcție de apartenența la grupurile sociale. *Teoria energilor emoționale* (Randall Collins) specifică centrarea pe analiza principalelor instituții sociale - familia, statul și organizarea politică, economia, religia etc. *Teoria maximizării afective* (Michael Hammond) demonstrează rolul pe care capacitatea oamenilor de a trăi emoții îl are în procesele de stratificare socială. Rezultatul acestui proces este *consolidarea unui sistem de relații pozitive care să asigure accesul individului la un „flux constant de emoții pozitive”*. În consecință, la nivelul societății se vor crea și reproduce acele structuri sociale care vor „*maximiza fluxurile de emoții pozitive*” [Apud 7, p. 278]. Deducem, că teoriile sociologice ale emoțiilor aproape întotdeauna presupun că emoțiile ghidează deciziile, atât conștient, cât și inconștient. Oamenii urmăresc liniile de comportament deoarece produc efecte pozitive (emoționale), evitând în același timp acelea care produc efecte negative (emoționale).



Emoțiile sunt astfel giroscopul comportamentului uman, menținându-l pe fir în diverse situații, astfel încât indivizii să poată experimenta pozitiv și să evite experiențele negative.

În funcție de paradigma științifică la care aderă, teoreticienii oferă explicații și interpretări diferite asupra genezei, naturii și procesualității fenomenelor emoționale. În scopul trasării cadrului conceptual relevant pentru problematica sociologiei emoțiilor, sintetizăm cele mai cunoscute teorii sociologice asupra emoțiilor: *teoria întâietății afective, teoria emoțiilor discrete, modelul circumplex al afectelor, teoriile cognitive, teoriile motivaționale și teoriile psihologice umaniste, teoriile psihodinamice, teoriile învățării și comunicării sociale a emoțiilor, teoria evenimentelor afective, modelul celor 5 niveluri ale emoțiilor și modelul infuziei afective în autoeducație* [3, p. 77].

Procesul complex de *autoeducație* vizează cunoașterea valorilor care întemeiază normele sociale. Valorile, deși au un caracter absolut, reprezentând idealul oricărei societăți se regăsesc contextual în normele sociale. Acestea diferă de la o societate la alta, chiar de la o etapă la alta a dezvoltării unei societăți. Ele exprimă modul în care, în funcție de determinările situaționale, de tradiții și obiceiuri, valorile sunt puse în mișcare prin intermediul normelor care reglementează acțiunea socială. Atitudinile față de valori se regăsesc în modalitățile concrete, individuale, care pot fi conforme normelor sociale.

Abordările sociologice contemporane în spațiul rus arată din punctul de vedere al autoarei Andreeva I. N. (2012), „*coeficientul de emoționalitate este un factor prioritar de formare a conduitei prosociale și a orientării pozitive*”. Nivelul înalt al coeficientului de emoționalitate prezice bune capacități sociale, iar nivelul scăzut al EQ generează probleme de conduită, izolare și hiperactivism. Autoarea demonstrează, că *autoreglarea emoțională corelează cu gradul de dezvoltare a capacităților sociale, cu atitudinile pozitive exprimate în mediul social, inhibarea atitudinilor distructive în interacțiunile sociale, determinând creșterea nivelului sensibilității sociale, și constată că problemele sociale ale lumii contemporane care se impun a fi luate în considerație sunt tensiunile sociale, agresivitatea, intoleranța etc. care implică schimbarea reprezentărilor axiologice despre dezvoltarea personală și profesională. Tot mai multă importanță se atribuie umanismului, puterii de voință, sensibilității, căldurii sufletești, eleganței și tandreții în relațiile interpersonale.*

Sociologia emoțiilor este ramura sociologiei care studiază fenomenele socio-afective în derularea sa istorică, raportate la structurile socio-economice și politice ale societății. Aria problemelor vizate se înscrie pe următoarele coordonate: *educația ca manifestare a puterii societății; relațiile educaționale ca tipuri de relații sociale; instituțiile publice și private ale educației; conflictele în educație ca tipuri de conflicte sociale.*

În finalul analizei premiselor teoretice și praxiologice ale constituirii sociologiei emoțiilor constatăm faptul, că această știință despre caracterul sociocultural al emoțiilor se diversifică în domenii de interes, precum:

- a. *raporturile dintre sistemul social și sistemul de învățământ sub aspectul profesionalizării forței de muncă;*
- b. *influențele reciproce dintre sistemul economic și sistemul de învățământ;*
- c. *efectele sistemului de învățământ asupra proceselor de stratificare și mobilitate socială;* d. *factorii care influențează cererea și oferta de educație;*
- e. *contribuția educației și a școlii în dobândirea unui statut social;* f. *rolul educației în procesele de distribuire a inegalităților și de transmitere culturală* [2, p. 33].

Judecând în termeni de sociologie a emoțiilor, afirmația „*educația ca fapt social*” poate fi înțeleasă ca o cauză, dar și ca un efect al altor fenomene sociale, deoarece *educația acționează asupra omului prin acțiuni sociale și devine un fenomen social când antrenează o colectivitate*, devenind un reper, un criteriu de apreciere în analizele sociale. Ca orice fenomen social, educația are o condiționare obiectivă și subiectivă, fiind influențată de *contextul social* în care se manifestă, influențat și el de condițiile materiale, ansamblul politicilor educaționale, etc., dar și de actorii sociali participanți în relație (educatori și educați). Proiectarea devine în aceste condiții o componentă a politicii educative care pornește de la evaluarea stării actuale a educației și identificarea actorilor sociali care realizează acest tip de schimbare. *Educația ca proces social* pune în funcționare actori sociali, măsuri de politică educațională, derulată în timp. *Educația presupune o relație* între cei care participă la proces. Relația între cadrele didactice, pe de o parte și elevii, pe de altă parte, relația dintre educatori și educați, presupune *transparența ca regulă și exercițiu democratic*, ceea ce înseamnă asigurarea unui permanent feed-back între partenerii procesului educativ. Educatorul trebuie să înțeleagă semnificația cunoscutei axiome

conform căreia, *trecutul explică viitorul*, și faptul, că aceasta trebuie înlocuită cu axioma *viitorul este rațiunea de a fi a prezentului*, stimulând astfel, voința omului de a construi dezirabilul și de a ieși de sub domnia viitorilor probabil [5, p. 21].

Referințe bibliografice:

1. Bulgaru M., Onicov V., Isac O. Sociologie. Vol I. Chișinău: USM, 2003. 331 p.
2. Buzlan C. Sociologia educației. București, 2013. 59 p.
3. Cojocaru-Borozan M., Șova T., Țurcan L. Psihologia emoțiilor. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2017. 228 p.
4. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor. Iași: Polirom, 2012. 257 p.
5. Stănciulescu El. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996. 224 p.
6. Ștefan I. Introducere în sociologia educației fizice și sportului. Brașov: Universitatea „Transilvania”, 2005. 134 p.
7. Turner Jonathan H., Jan E. Stets. The Sociology of emotions. Cambridge University Press, 2005. 349 p.
8. Chelcea S. Sociologia emoțiilor: domeniu de cercetare, teorii, aplicații. Disponibil: <https://septimiuchelcea.wordpress.com/about/> (vizitat 18.04.2017).
9. Disponibil: <https://www.polarisoffice.com/d/2RQjInCR> (vizitat 20.04.2017).
10. Introducere în sociologia emoțiilor. Disponibil: <http://m.emag.ro/introducere-in-sociologia-emotiilor-gabriel-jderu-9789734621873/pd/E3PC60BBM/> (vizitat 17.04.2017).

PROBLEMATICA DEZVOLTĂRII ÎNCREDERII ÎN SINE ÎN ARIA CULTURII EMOȚIONALE A VIITORILOR PROFESORI

Valeria BUZENCO, masterandă

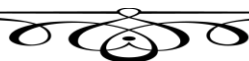
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The concept of self-confidence focuses on the analysis of the relationship with the term of emotional culture of teachers. The results obtained from the experiment demonstrate and emphasize the stringent need of self-confidence as a component of emotional culture, claiming the opportunity to modify and optimize the behavior of pedagogical students from the perspective of their professional training. It is important that self-confidence is a competence that is formed and can be developed.

Profesia didactică constituie o opțiune de carieră ce implică urmarea unui traseu al formării profesionale conform unor paradigme ale competențelor profesionale care se impun ca imperative în domeniul educațional.

Cultura emoțională a profesorului este percepută ca o entitate integră și complex, în curs de dezvoltare, necesară pentru a înțelege întreg repertoriul de probleme afective și pentru crearea mecanismelor dezvoltării emoționale pe termen lung [4, p. 73]. Reprezentativ studiului nostru este modelul structural al culturii emoționale propus de cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan „cultura emoțională a cadrelor didactice este o **subcomponentă a culturii profesionale**, formațiune dinamică ce reflectă **unitatea dimensiunilor intrapersonale** cu următoarele componente structurale subordonate: **imaginea de sine (considerația de sine și alții, asertivitatea)**, componenta **motivțional-normativă (principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale didactice)**, **cognitivă (cunoștințe și experiențe emoționale)**, **conotativă (semnificații atribuite conduitelor emoționale)**, și **dimensiunea comunicativ-relațională** având următoarele componente: **discursivă (vizînd funcționalitate strategiilor discursive aplicate)**, **managerială (arta gestionării emoțiilor)**, **integratoare (ingineria emoțională declanșînd premise ale inteligenței sociale- aptitudini sociale de autorealizare, autonomie și inserție maximă)**, **axiologică (valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic)** [4, p. 78].

Profesorul și educații își formează cultura emoțională în baza modelelor culturale acceptate și promovate social. Dacă „**cultura**, în general, **permite depășirea dificultăților, orientează în ansamblul cerințelor și interdicțiilor sociale, oferă instrumente de lectură a contextului, asigurînd articularea la normele și valorile sociale**”, atunci **cultura emoțională creează premise pentru inserția profesională a**



viitorilor pedagogi, **succesul în viața și angajarea satisfăcătoare în câmpul social** [3]. Gordon St., definește cultura emoțională ca „*un set de credințe, norme, valori, vocabular și alte resurse, ce se referă la viața emoțională a personalității*” [6. p. 5].

Pornind de la ideea că „profesorii reprezintă cultura (cultura emoțională) și devin apoi producători de cultură”, **ne-a interesat în cercetare cum se manifestă încrederea în sine** (una dintre valorile culturii emoționale) a profesorilor în proces de formare, atât în plan intrapersonal, cât și în plan interpersonal în mediul educațional [7].

Încrederea în sine reprezintă componenta ce apare la nivel intrapersonal, dar care se reflectă la nivel interpersonal prin comportamente, relații, atitudini, manifestări afective în planul comunicării generate de probleme intrapersonale.

Accentul în clarificarea semnificației **conceptului de încredere în sine** se centrează pe analiza raportului cu termenul de cultura emoțională a cadrelor didactice.

În scopul determinării structurii și **conținutului încrederii în sine ca și componentă pe dimensiunea intrapersonală a culturii emoționale**, a înțelegerii problemelor cadrelor didactice din acest punct de vedere și a determinării mecanismelor de formare a acestei competențe emoționale au fost studiate conexiunile interne ale modelelor comportamentale în dinamică, prezentate în două planuri de analiză: **structurală și funcțională**, stabilite în **valori emoționale specifice încrederii în sine**.

În vederea analizei noțiunii de **încredere în sine**, am luat ca temei viziunea mai multor autori, reprezentând o competență necesară în lumea contemporană. **Încrederea în sine** este parte componentă în definirea EQ a mai multor autori.

Cercetările actuale demonstrează, că inteligența emoțională este un predictor de încredere al succesului profesional într-o măsură mult mai mare decât IQ-ul, competențele emoționale având rol prioritar în activitățile educaționale în raport de competențele intelectuale.

În Tabelul 1 este reprezentată **clasificarea competențelor emoționale**, realizată de Goleman D. (1998), „*Working with Emotional Intelligence*”.

Tabelul 1. Clasificarea competențelor emoționale

Competențe emoționale personale	Competențe emoționale sociale
Autocunoașterea (conștiința de sine)	Conștiința socio-politică
Conștiința emoțională	Empatie
Auto-evaluarea obiectivă a sinelui	Asertivitate
Încrederea de sine	Toleranță
Autoreglarea (Managementul emoțiilor)	Abilități sociale
Autocontrol	Comunicare
Conștiinciozitate	Managementul conflictelor
Adaptabilitate	Contruirea de relații
Inovativitate	Colaborare și cooperare
Automotivare	Lucru în echipă
Ambiție	Implicare
Inițiativă	Optimism
	Influență

Competențele emoționale personale, la nivel de **autocunoaștere** (dimensiune a IE), se reflectă în conștientizarea și înțelegerea emoțiilor, înțelegerea diferențelor dintre gânduri, emoții și comportamente, **încrederea în sine** se exprimă prin **înțelegerea consecințelor unor comportamente, încrederea în forțele proprii, puterea susținerii propriilor păreri chiar dacă nu sunt acceptate de majoritate, capacitatea de-a lua decizii, în ciuda unor presiuni sau incertitudini**.

La nivel de **autocontrol** sau gestionarea emoțiilor, (dimensiune a IE), competențele emoționale se manifestă prin: controlul impulsurilor, managementul furiei, dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovare, disciplină. La nivelul **automotivația** (dimensiune a IE), competențele emoționale vizează utilizarea productivă a emoțiilor, punerea acestora în serviciul unui scop, prin: stabilirea și îndeplinirea obiectivelor, optimism și speranță în fața obstacolelor și a eșecurilor, inițiativă, dorința de a reuși, perseverență, dăruire [10, p. 72].

În definirea conceptului de **încredere în sine**, reprezentativă este lucrarea autorilor Francois Lelord și Cristophe Andre „*Cum să te iubești pe tine însuși*”, care menționează că „*a avea încredere în*

sine, înseamnă a considera că ești capabil să acționezi într-o manieră adecvată în situații importante”.
 Autorii desemnează **încrederea în sine** ca fiind un „**ingredient**” important în formarea stimei de sine.

Stima de sine se fondează pe trei elemente



Fig.1. Încrederea în sine ca și componentă a stimei de sine

Între cele trei componente ale stimei de sine există legături de interdependență: **iubirea de sine** (a te respecta indiferent de ceea ce ți se întâmplă, a asculta de nevoile și aspirațiile tale) facilitează incontestabil o concepție despre **sine pozitivă** (a crede în capacitățile tale, a te proiecta în viitor) care, la rândul său influențează favorabil **încrederea în sine** (a acționa fără teama excesivă de eșec și de judecata altuia) [5, p. 24].

Conceptul *stima de sine* ocupă un loc important în cercetările occidentale, în special în Statele Unite, unde cuvântul *self-esteem* face parte din limbajul curent. În Franța, se abordează termenul *amor propriu*, dând astfel dovadă de interes pentru raportul cu sine însuși. Verbul „a estima” provine, de fapt, de la latinescul *estimer*, „a evalua”, a cărui semnificație este dublă: în același timp, „a determina valoarea” și „a avea o părere despre” [Ibidem, p. 27].

În urma studiului și procesării diverselor opinii ale autorilor specializați în domeniu, deducem că încrederea în sine nu este înășută ci, este **realistă și predictibilă**, deoarece se sprijină pe rezultate concrete obținute în trecut, pe experiențele reale pe care o persoană le-a trăit și permit să prezică rezultatele la care se așteaptă în viitor. Ea se bazează pe **conștientizarea propriilor cunoștințe și competențe** într-un anumit domeniu, pe **rezultatele pozitive obținute anterior și este întreținută prin abordarea treptată a altor experiențe** în scopul de a transfera competențele, precum și pentru a desoperi alte competențe de care nu eram conștienți [11].

Autorul celor mai recente cărți de formare a încrederii în sine, Tracy Brian, asociază formarea acestei abilități unei figuri cu inele concentrice. „Personalitatea ta este formată din cinci inele, pornind de la centru și care radiază spre exterior la cercul următor cu credințele și valorile tale în viață”, acestea reprezentând și **componentele încrederii în sine**.

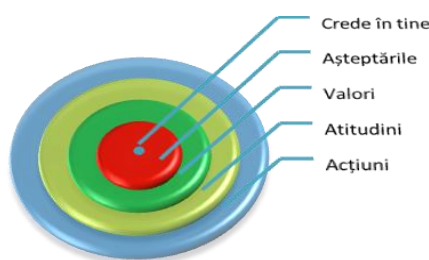
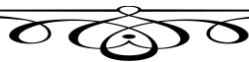


Fig.2. Componentele încrederii în sine (după Brian Tracy)

În acest sens, se menționează că **încrederea în sine** este un subiect foarte important, noțiunea de „**self-confidence-încrederea în sine**” este un obicei ce poate fi dezvoltat acționând ca și cum ai avea deja **încrederea în sine** pe care dorești s-o ai [1].

Ca reper conceptual reprezentativ în cercetarea vine și noțiunea încrederii în sine, propusă de David H. Maister, Charles H. Green și Robert M. Galford, „**Încrederea presupune să fii înțeles și să ai capacitatea să acționezi în conformitate. Etapele de consolidare ale încrederii presupun un anumit risc. Riscul nu este antitetiv încrederii, ci parte integrantă a acesteia. Asumând un risc construiești încredere. Există două tipuri de risc: riscul de- a face un lucru greșit și riscul de a nu face acel lucru. Majoritatea se teme de primul tip de risc, însă dintr-o acțiune eronată putem învăța, putem fi iertați. Dar să nu faci un lucru adecvat în mod normal presupune ignoranță (sau aroganță) deliberată pe parcursul unei perioade de timp îndelungate și indică lipsa curajului personal.**” În cartea „*Consilierul de Încredere*” (2014), autorii analizează noțiunea de încredere și ne prezintă o ecuație a încrederii în care au fost prezentate



patru componente care stau la baza încrederii: *credibilitatea (C)*->*cuvinte, a fi de nadejde (N)*->*actiuni, apropiere (A)*->*sentimente, egocentrism(E)*->*motive. Iar ecuatia este următoarea: $I=(C+N+A)/E$, $I=încredere$*

Credibilitatea (C)– presupune cunoștințe + prezența (cum arătăm, acționăm, reacționăm și vorbim despre cunoștințele noastre). *A fi de nadejde(N)* – presupune un comportament consecvent, coordonare repetată între promisiuni și acțiune, congruența fapte-vorbe. *Apropierea(A)*– împartășirea lucrurilor personale într-o anumita situație. Se referă la cine suntem noi. Dintre toate componentele încrederii, este cea care pare sa dea greș foarte ușor. *Egocentrismul(E)*– presupune protejarea propriilor interese, orientarea asupra propriei personale. Concluzionăm că pentru a forma încrederea presupune să te descurci foarte bine în toate cele patru domenii corespunzătoare fiecărei componente [12].

Ecuția lansată de autori este reprezentativă și actuală, componentele încrederii în sine fiind: *credibilitatea, a fi de nadejde, apropierea, egocentrismul*, aflate în raportul egalității permite formea încrederii și dobândirea succesului în activitatea profesională și personală. Nathaniel Branden, autorul lucrării „*Cei șase stâlpi ai încrederii în sine*”, definesc *încrederea în sine ca senzația interioară, intrapersonală, de putere pentru îndeplinirea propriilor dorințe. Această senzație ne permite să acționăm. A avea încrederea în sine este o chestiune de supraviețuire*, spune psihologul american vizat [10].

În urma sintetizării cercărilor relevante în domeniul pedagogiei culturii emoționale a profesorului pe dimensiunea încrederii în sine, am formulat concluziile:

- *încrederea în sine* este componentă pe *dimensiunea intrapersonală a culturii emoționale* și se încadrează în structura formării *stimei de sine*;
- *încrederea în sine*, componentă a culturii emoționale este importantă și din rațiuni de *competitivitate*, într-un mediu studențesc de ambiguitate și schimbare;
- *încrederea în sine* este senzația *interioară, intrapersonală*, care formează instrumente pentru îndeplinirea propriilor dorințe. Aceasta senzație ne permite să *acționăm*;
- reușita intelectuală și *succesul* la studenții pedagogi este influențată evident de *gradul de dezvoltare a încrederii în sine*;
- *încrederea în sine* este *predictibilă*, deoarece se sprijină pe experiențele reale pe care o persoană le-a trăit și permit să prezică rezultatele la care se așteaptă în viitor;
- sporirea *încrederii în sine* corelează pozitiv cu *integrarea profesională a cadrelor didactice*;
- emoțiile necontrolate, lipsa autoaprecierii și a încrederii în sine pot să-i determine chiar și cei mai inteligenți studenți pedagogi să se comporte stupid în circumstanțe destul de lejere.

Autoevaluarea neadecvată a încrederii în sine (atât supra-, cât și sub-) se atestă adesea la profesorii debutanți în carieră, fapt ce creează erori și atrage după sine regresul profesional. Menționăm în acest context al analizei *problemele emoționale ale cadrelor didactice pe dimensiunea încrederii în sine* care se reflectă la nivel intrapersonal în raport cu problemele afective în comunicarea interpersonală [2].

- lipsa de originalitate emoțională, agitație și apatie;
- ritm scăzut de adaptare la câmpul educațional;
- lipsa perseverenței;
- superficială încredere în sine (în cazul intervenției care se permanentizează, acesta se dezechilibrează, scade eficacitatea, iar stima de sine se prăbusește);
- stima de sine prea mare (scade pericolos vigilența indivizilor aflați în situații competitive);
- conflicte intra/interpersonal;
- rezistență scăzută la stres;
- nedezvoltarea competenței sociale;
- incoerență în acțiuni,
- dificultatea de a conștientiza, de a trăi și exprima sentimentele.

În studiul Elenei Rusu, în lucrarea „*Formarea IE la studenții pedagogi*”, este elucidată puterea pe care o au sentimentele asupra luării deciziilor, care, de cele mai multe ori, influențează esențial manifestările comportamentale ale studenților pedagogi [8, p. 93].

Conștiința de sine, autocunoașterea realistă, incapacitatea de a vorbi despre sentimentele proprii, fuga de realitate, autocritica și *exprimarea încrederii în sine*, s-au dovedit a fi competențe afective dificil de format studenților pedagogi. Se afirmă că estimarea corectă a încrederii în sine influențează luarea deciziilor importante în viață, identifică relațiile între ceea ce *simte –gândește – spune - face*, asigură o

adaptare mai bună în diverse circumstanțe și modelează semnificativ comportamentul studentului pedagog. Foarte des în mediul studentesc se observă percepții la extreme, false, nerealiste asupra propriei persoane.

Alte studii privind succesele și insuccesele în vederea formării încrederii în sine ale unor studenți au fost efectuate timp de mai multe luni de către Langston și Cantor (1989), care au constatat că acei care nu s-au bucurat de succes au perceput contextele și „obligațiile” interpersonale sensibil. Astfel, studenții mai puțin abili social în a stabili relații au perceput situația în cauza ca negativă și au raspuns în termeni de *anxietate socială*, adoptând *strategii limitate și conservatoare*, cautând *riscul de a fi respinși*, comportament ce a determinat din partea celorlalți formarea unei impresii nefavorabile despre aceștia [9].

Pentru a măsura nivelul încrederii în sine la viitoarele cadre didactice, în cercetarea noastră am aplicat *testul lui Rosenberg* la nivelul a două dimensiuni: *încrederea în sine* și auto-dezaprobararea. Testul a fost realizat pe 30 de studenți absolvenți a UPS „Ion Creangă”, facultatea de Pedagogie și Filologie. Rezultatele sunt prezentate în tabelul de urmează:

Tabelul 2. Nivelul dezvoltării stimei de sine

Rosenberg Self Esteem Scale						
Nivelul	Stima de sine scăzută		Stima de sine medie		Stima de sine înaltă	
Punctajul	2	6.6%	21	70%	7	23.3%

Pentru fiecare punct din „Self Esteem Scale” am atribuit valori ale încrederii în sine. Analiza rezultatelor a evidențiat faptul, că majoritatea subiecților nu-și cunosc stările, preferințele, resursele și intuițiile – ca și efectele lor asupra comportamentului propriu și a celorlalți. Valorile care trebuie dezvoltate în sensul formării încrederii în sine sunt: *spontaneitatea și reglarea voluntară, abilitatea a fi încrezător și a avea valoarea de sine, orientarea spre succes, integritatea, respectul de sine și gândirea pozitivă* astfel un număr foarte mic din subiecți ai eșantionului experimental au demonstrat formarea suficientă a acestor valori.

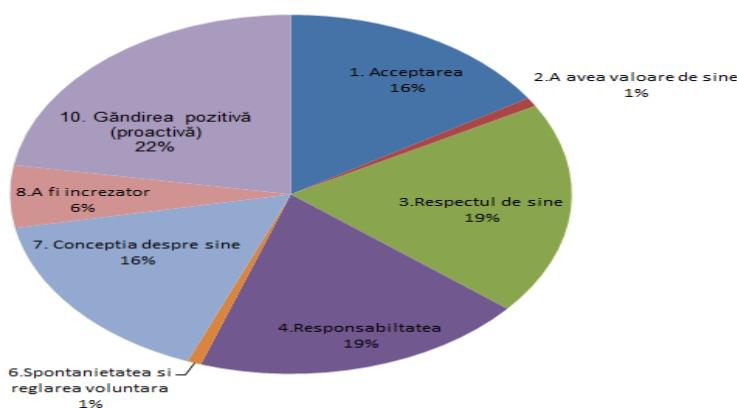


Fig.3. Valorile încrederii în sine la studenții pedagogi

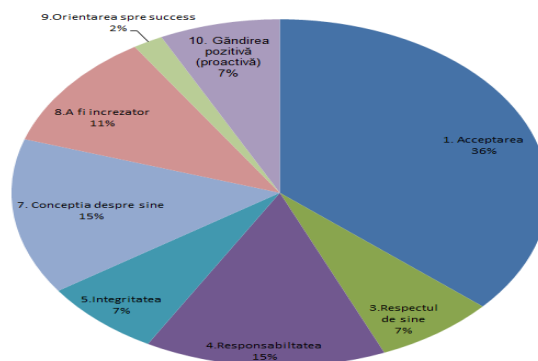
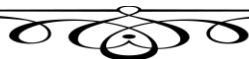


Fig.4. Valorile încrederii în sine la studenții filologi



Analiza datelor obținute în cadrul experimentului au sesizat nevoia stringentă a formării încrederii în sine ca și componentă a culturii emoționale, revendicându-se oportunitatea modificării și optimizării comportamentelor studenților pedagogi din perspectiva pregătirii lor profesionale.

Pentru formarea eficientă a încrederii în sine a cadrelor didactice **recomandăm formarea următoarelor capacități emoționale:** *acceptarea responsabilităților de a fi curajoși, a fi încrezător și a avea valoarea de sine, a fi orientat spre succes, a dovedi integritate personală/profesională, a avea respectul de sine și gândirea pozitivă, formarea și exercitarea încrederii în forțele proprii, raportarea mesajului la sentimentele și interesele reale, coerența între vorbe și fapte, stabilirea scopurilor în concordanță cu valorile tale, acceptarea responsabilității de a face schimbări, comunicarea asertivă, cooperarea permanentă, deschiderea spre noi experiențe, independența și flexibilitatea, respectul și considerația pentru propria persoană, acceptarea și corectarea greșelilor, motivația pentru atingerea scopurilor și a succesului, valori în care trebuie să investești din anii de studenție, să culegi experiențe pozitive, ceea ce va forma încrederea în sine și a succesul în cadrul activității didactice.*

În vederea îmbunătățirii încrederii în sine am elaborat recomandări și sugestii pentru viitoarele cadre didactice: depășirea situațiilor dificile prin formarea strategiilor de schimbare a stereotipurilor de regresivitate a încrederii în sine la nivel intrapersonal și a creșterii funcționalității acestora la nivel interpersonal. „Știința de carte dezvoltă încrederea în sine la oameni”, spunea marele Dostoievski în „*Amintiri din casa morților*”.

În concluzie, încrederea în sine se bazează pe rezultate mici, deci nu este altceva decât suma unor mici succese repetate precum și realitatea de zi cu zi ce ne arată că: persoanele care au rezultate - au încredere crescută în sine, persoanele care au încredere în sine, aduc și rezultate, din toate caracteristicile persoanelor care au încredere în sine se păstrează corelația: *Încredere în sine > Rezultate - Rezultate > Încredere în sine.*

Referințe bibliografice:

1. Brian T. Schimbând gândirea, îți schimbi viața. București: Curtea Veche Publishing, 2006. 332 p.
2. Cojocaru-Borozan M. Condiții definitorii pentru dezvoltarea culturii emoționale a viitorilor pedagogi. In: Pedagogia umanistă în contextul culturii învățării. Materialele conferinței științifico-practice internaționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009, p. 77-84.
3. Cojocaru-Borozan M. Valori ale culturii emoționale promovate în învățământul superior. In: Priorități actuale în procesul educațional. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2010, p. 10-15.
4. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: IȘE, 2010. 239 p.
5. Francois L., Cristophe A. Cum să te iubești pe tine însuși. București: Trei, 2015. 304 p.
6. Gordon St. Instutional & Impulsive Orientations in Selectively Appropriating Emotions to Self. York: Greenwood, 1989. 115 p.
7. Hostim L. Strategia succesului profesional. Iași: Ed. Gheorghe Asachi, 2000. 217 p.
8. Rusu E. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Teză de doctor. Chișinău, 252 p.
9. Kernis M. H. Efficacy, Agency, and Self-Esteem. 187 p. Disponibil:<file:///C:/Users/Lena/Desktop/nathanielbrandoncei6stalpiaiiincrederiinsine130317074841-phpapp02.pdf> (vizitat 25.05.2015).
10. Imaginea de sine, stima de sine și încrederea de sine. Disponibil: http://www.sfatulmedicului.ro/Psihologie-si-psihoterapie/imaginea-de-sine-stima-de-sine-si-crederea-in-sine_34 (vizitat 12.09.2015).
11. Lorelad. Ecuția încrederii. Disponibil:<https://margelederoua.wordpress.com/2014/03/13/ecuatia-increderii/> (vizitat 27.04.2015).



AXIOLOGIA EMOȚIILOR DIN PERSPECTIVA ROLULUI STRATEGIC AL CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN SCHIMBAREA SOCIALĂ

Maia COJOCARU-BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
Aurelia BEȚIVU, doctorandă
Școala doctorală „Științe ale educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The study of the axiological repertoire of the values of the social culture generates philosophical and pedagogical reflections on the cultural knowledge that manifests itself in practice through the configuration of the values of the emotional culture, determining the evolution of the social culture. In this context, the reflexive intervention of domains belonging to the pedagogical field can potentiate and support the long-expected paradigm change in addressing the research of emotional axiology. The contradictory nature of human nature has generated in the meantime the formation of an existential style that produces the long-term change of the paradigm in the field of relationship between research and social practice, the values of social culture being the product of its research and its transferability at social level through the amplification of existential values, the expression of the plenitude of life, of truth and virtue.

Studiul repertoriului axiologic al valorilor culturii sociale generează reflecții filosofice și pedagogice privind cunoașterea culturală care se manifestă practic prin configurația valorilor culturii emoționale determinând evoluția culturii sociale. După cum menționează C. Albuș, evoluția și progresul societății sunt strâns legate de geneza și funcționalitatea valorilor. Configurarea ideii de valoare s-a făcut treptat o dată cu sporirea experienței practice și spirituale a omenirii, judecata de valoare reprezentând o constantă a spiritului uman dintotdeauna [1].

De fapt ideea de valoare este implicată în primele cunoștințe pe care omul le-a căpătat despre mediul înconjurător și despre sine, configurând acel determinism care a conturat știința, filosofia și cultura în general.

Pornind de la ideea că: exprimarea emoțiilor constituie o necesitate umană, trăirile emoționale specifice persoanei constituie premisa orientărilor valorice ale acesteia, iar cunoașterea persoanei devine posibilă prin explicația expresiilor emoționale și a sentimentelor pe care le trăiesc persoanele în mediul social. Important în construcția discursului științific privind schimbarea socială devine cercetarea pedagogică a axiologiei emoțiilor, rolul strategic al căreia este investigarea valorilor emoționale și a impactului emoțiilor asupra promovării valorilor culturii existențiale.

Axiologia, știință despre originea și dezvoltarea orientărilor valorice, este o bază științifică și metodologică de înțelegere a relației dintre valori și emoții. Fundamentul valorilor umane de bază sunt emoțiile, deoarece pentru a aprecia ceva, trebuie să ne raportăm emoțional la acel ceva [Apud 12].

Emoțiile constituie un fenomen biologic complex care include mecanisme psihologice, biologice, endocrinologice și biochimice, ce acționează secvențial, dar instantaneu. Grație complexității emoțiilor sunt cu implicații în toate domeniile activității umane și mai cu seamă în cultură, sociologie, artă, medicină [7].

Kenneth T. Strongman (2003) remarcă multiple perspective și dimensiuni ale înțelegerii emoției. Aceasta „pătrunde viața, este precum un subtext a tot ceea ce facem și spunem. Se reflectă în fiziologie, expresie și comportament, se împletește cu partea cognitivă, umple golurile dintre oameni din punct de vedere cultural și interpersonal” [Apud 8, p. 19]. Constatăm faptul, că descifrând semnificația emoțiilor exprimate în comunicare, putem cu ușurință să înțelegem oamenii.

Din examinarea literaturii de specialitate consacrate emoțiilor, rezultă existența unei serii de teorii care explică manifestarea acestora [Ibidem]:

- managementul emoțiilor;
- perspectiva dramaturgică;
- reflexivitatea;
- emoțiile primare *versus* emoțiile secundare;
- emoții instituționale;
- emoții impulsive;
- munca emoțională;

- simpatia;
- construcția socială a emoțiilor;
- elementele componente ale emoțiilor ș.a.

Sumarizând ariile de gândire și analiză ale emoțiilor, autorii Francois Lelord și Christophe Andre menționau, că „fiecare din aceste teorii se distinge față de celelalte prin importanța pe care o acordă unui anumit aspect privind emoțiile, dar fără a nega interesul prezentat de celelalte aspecte” [Apud 8].

Tabelul 1. Cele patru mari teorii asupra emoțiilor (după Lelord și Andre, 2001/2003)

Curent teoretic	Deviza	Fondator sau reprezentant de marcă	Consiliere
Evoluționist	Simțim emoții pentru că ne sunt înscrise în gene.	Charles Darwin(1809-1882)	Să fim atenți la emoții: ele ne sunt utile.
Psihologist	Simțim emoții pentru că corpul nostru simte emoții.	William James(1842-1910)	Să ne controlăm corpul și așa ne vom controla emoțiile.
Cognitivist	Simțim emoții deoarece gândim.	Epictet (55-135 d. Hr)	Gândind astfel ne vom controla emoțiile.
Culturalist	Simțim emoții deoarece sunt determinate cultural.	Margaret Mead (1901-1978)	Să fim atenți la societatea în care ne aflăm înainte de a exprima sau interpreta o emoție.

Din aceste categorii de teorii importante pentru a explica fenomenele vieții afective, ne vom raporta la curentul culturalist pentru a determina valoarea emoțiilor și rolul acestora în schimbarea socială produsă de cercetarea pedagogică. Aici putem menționa o dublă perspectivă de interpretare a problemei: valoarea potențată de emoție, întrucât contextul emoțional este determinant pentru valoare și emoția ca valoare, pentru că desprindem valori ale culturii emoționale.

Evenimentele din spațiul social și privat influențează apariția emoțiilor, devenim, astfel, tributari procesului de socializare și învățării sociale, care la rândul-i constituie un indicator important în stabilizarea emoțiilor. Anturajul în care suntem este saturat de stimuli care exercită asupra noastră influența socială și modifică, întărește sau elimină anumite atitudini și controlează emoțiile și sentimentele care sunt o componentă fundamentală a acestora.

Astfel se explică faptul, că socialul este responsabil de modul în care asimilăm cultura și felul în care aceasta contribuie la formarea unor scopuri, idealuri, așteptări care se pot reflecta sau nu în structura personalității noastre. Socialul potențează menirea pe care o avem în viață și elaborăm emoții contextuale. Socialul e semnificativ și pentru formarea limbajului și mecanismele de codificare și decodificare ale conținuturilor afectiv-atitudinale. În procesul de elaborare a valorilor emoționale, cultura, rolurile și statuturile sociale și limbajul sunt componentele fundamentale ale existenței umane. Procesul în care căutăm echilibrul între ceea ce simțim față de propria persoană și față de cei cu care interacționăm este factorul central al stărnirii, evoluției sau involuției noastre în plan emoțional, social, și spiritual [Ibidem, p. 22-23].

În această ordine de idei, rezultă că emoțiile sunt ireductibile, întrucât fac parte din viața noastră, definesc existența și oferă informații despre comportamentul, atitudinile, despre ceea ce gândim și simțim sau vrem să transmitem celor cu care interacționăm. Compleșiți de emoții luăm decizii la care reflectăm, apoi, asupra propriilor acțiuni trecute, prezente și viitoare [8, p. 57]. Reieșind din ideea enunțată anterior, putem afirma, că emoțiile sunt mai puternice ca rațiunea, întrucât emoția dirijează comportamentul social, fapt demonstrat prin deciziile persoanei din perspectiva motivelor acțiunii. Comportamentele prosociale, conforme unor valori societale, sunt adoptate ca urmare a trăirii unor emoții, inclusiv emoții negative [9, p.68]. Însă, șantierul cercetării nu par să accepte ușor faptul că emoțiile sunt latura fundamentală a existenței noastre ca ființe sociale.

Actualitatea dezbaterilor științifice despre *axiologia emoțiilor* este circumscrisă pe fundalul *axiologiei* ca știință ce presupune studiul sistematic al originii, esenței, clasificării, ierarhizării și funcției sociale a valorilor, valoarea fiind expresia și rezultatul consolidării atitudinilor emoționale și sociale. Înțelegerea rațională a vieții și a lumii formează obiectul științei; a face știință înseamnă a descoperi



cauzele care guvernează natura. În acest sens este de remarcat *viziunea antropologică* a lui Max Scheler care își are temeiuri ce țin de metafizică, de psihologie, de sociologie, etică, precum și de teoria cunoașterii. În centrul meditației metafizice, gânditorul german așează factorul emotiv, sentimentul, acesta fiind considerat determinant pentru ceea ce este ființa umană. Perspectiva fenomenologică asupra vieții emoționale, pe care Max Scheler o configurează, are în vedere diferite stări, precum: iubire și ură, simpatie și resentiment etc. Otto Pöggeler subliniază că Max Scheler „...a atras atenția asupra unor fenomene emoționale precum iubirea, ura și rușinea, însă nu a făcut din aceste fenomene obiect al cunoașterii, întrebând numai asupra felului în care cunoașterea își află, în aceste fenomene, fundamentul său.” [Apud 1, p. 53].

După părerea sa, lumea morală are ca fundament sentimentul și nu rațiunea; pe linia aceleași distincții se situează și raportul dintre gândire și viață. Ceea ce dă existență fenomenului etic este starea de spirit. În acest sens, gânditorul german va sublinia următoarele: „dacă principiile morale își au sursa într-o categorie de sentimente asimilabile la organele prin care ne sunt revelate valorile și dacă etica se ridică din axiologie și din cunoașterea existenței, înțelegerea fenomenului etic ne cere să ne întrebăm asupra naturii valorii, asupra deosebirii ei față de existență și să tindem a degaja caracterul original al sentimentului valorii”.

Max Scheler descrie o strânsă legătură între axiologie și etică. Autorul este de părere că avem de câștigat din experiența valorilor prin sentiment care, în configurarea existențială a ființei umane are un caracter primar. Valorile reprezintă fundamentul oricărei morale, deoarece, în funcție de valorile consacrate de o societate, de modalitatea de apreciere și de criteriile luate în considerare are loc ființarea lumii morale.

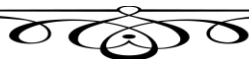
Pornind de la importanța afectivității în abordarea axiologică a fenomenelor existențiale, Max Scheler consideră că valorile reprezintă „obiecte intenționale ale sentimentului” și vor stabili o tablă de valori în funcție de gradele iubirii, precum: iubirea spirituală a persoanei, iubirea vitală ori pasiune etc. Dintre valorile avute în vedere sunt menționate următoarele: *valorile spirituale care privesc binele și frumosul, valorile vitale care se referă la sănătate și demnitate și valori ale sacralului cum sunt umilința și venerația.*

Un rol important în transformarea și reformarea unei morale, arată Max Scheler, revine resentimentului. Așa cum se știe, ideea resentimentului este veche, existând în meditația tuturor vremurilor. În mod deosebit însă o găsim abordată la moraliztii francezi și la Friedrich Nietzsche. Acesta din urmă este de părere că sursa judecăților de valoare morală se află în resentiment și că acesta este cel care a generat morala și iubirea creștină [Apud 1].

R.G.Lottse, la fel ca majoritatea filosofilor post-kantieni, credea că fără emoțiile subiectului, valorile nu există așa încât nu pot aparține lucrurilor de la sine, dar asta nu ar însemna că valorile sunt doar subiective. În judecățile de valoare se exprimă cultura umană, capacitatea sa de înțelegere adecvată și experiențele emoționale [Apud 13].

În general, putem spune, că o personalitate organizează activitățile sale nu doar reeșind din evaluările emoționale, dar, de asemenea, având în vedere toate experiențele din trecut, cunoștințele, convingerile, tot sistemul de nevoi percepute în acel moment. Nevoile, în cele din urmă, determină lupta ființei umane pentru anumite valori, în procesul căreia și apar valorile ca mijloc de orientare cu izbândă în această luptă [11].

Timp îndelungat sentimentele erau interpretate ca fiind fenomene neutre la aspect de valoare. Însă, de obicei, aceasta nu este o neutralitate. În acest caz, sentimentele apar ca experiență, care să permită persoanei să înțeleagă semnificația personală a ceea ce se întâmplă. Experiența directă a importanței evenimentelor și situațiilor apar ca emoții: emoții pozitive – plăcere, bucurie, încântare, dragoste, etc.; emoții negative – frica, ura, durerea, etc. Lumea emoțională a omului este foarte complexă, în detaliu o studiază psihologia. În filozofie, lumea emoțiilor a studiat-o existențialismul, prin existențialism se înțeleg de multe ori nu emoțiile situaționale (afectiuni, pasiuni), dar structura stabilă a ființei umane. Emoțiile umane sunt influențate de întreaga experiență a vieții sale. Există mai multe cazuri, atunci când o știre scurtă, uneori, exprimată într-un cuvânt, a provocat moartea unei persoane [14]. Emoțiile sunt un mecanism de reglementare a activității, atunci când o nevoie umană are fundamentare emoțională, acest lucru conduce la o judecată de valoare. În baza evaluării apare motivația care se transformă în obiective specifice [ibidem].



Sociologul rus Мирошников Ю.И. identifică din multitudinea activităților de cunoaștere pe cea științifică, întrucât anume această activitate de cunoaștere deseori este independent de caracteristicile de valoare. Abordarea autorului nu dezvăluie doar bazele emoționale și normative ale activității științifice, dar afirmă necesitatea unei zone, cum ar fi psihologia științei, care ar trebui să fie o direcție a filosofiei științei, la granița cu axiologia, la fel cum astăzi axiologia se intersectează cu antropologia filosofică, etica, estetica, filozofia religiei [Apud 15].

Axiologia emoțiilor este susținută de interdisciplinaritatea la nivelul relațiilor dintre psihologie și filosofie, integrată în zona științelor socioumane, dar și al teoriei și practicii pedagogice în zona axiologiei educației, întrucât obiectivele specifice ale axiologiei educației vizează aprecierea valorilor (posibil de realizat prin raportarea la emoții), conștientizarea statutului valorilor (implică înțelegerea acestora ca obiecte ideale constitutive), interiorizarea valorilor consacrate pedagogic, psihologic și social (implică valorile psihologice fundamentale cognitive, dar și necognitive concentrate la nivelul *atitudinilor afective*, motivaționale și caracteriale), ierarhizarea corectă a valorilor, angajarea valorilor în rezolvarea situațiilor conflictuale (implică promovarea tuturor valorilor pozitive, confirmate, interiorizate la nivel de atitudine caracterială corectă, susținută psihosocial, inclusiv, prin sentimente consecvente în timp) [3].

În linii mari, două tendințe principale au dominat dezbaterile filosofice contemporane despre emoții. Fie că emoțiile au fost văzute ca simple simțuri afective necognitive, sau și acest lucru pare să fi fost tendința în ultimele două decenii - emoțiile, spre deosebire de sentimente, sunt conceptualizate ca un tip special de judecăți, în principal datorită naturii lor intenționate, adică faptul că emoțiile sunt îndreptate către sau conțin obiecte.

În contextul acestor idei „calitatea afectivă a personalității, trebuie apreciată în baza valorilor culturii emoționale exprimate în conduita comunicativă, iar dezvoltarea emoțională presupune parcurgerea traseului de la orientarea valorică a individului spre consolidarea trebuințelor superioare în aspirații valorice” [2].

În lumina celor de mai sus, se pare că, astăzi, problemele care apar în câmpul axiologiei, precum cele care privesc procesul de reevaluare al valorilor, se explică prin transformările pe care le cunoaște societatea, transformări determinate de cauze economice și politice, toate acestea impunând necesitatea unei susțineri ferme a valorilor și a unor criterii corecte de evaluare. În practica socială, numai acest demers de stimulare al valorilor și de protecție al lor reprezintă treptat și pe termen lung calea spre normalitatea corpului social și a acțiunilor sale.

Cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de creație socială superioară cu funcția de investigare sistemică, strategică, inovatoare, prospectivă a educației. Realizarea cercetării pedagogice presupune valorificarea experienței sociale și individuale [4].

Demersurile de cercetare, în spațiul teoriei și practicii educaționale, presupun abordarea interdisciplinară a ființei umane sub aspect de afectivitate, dezvoltarea pleneră a omului fiind imposibilă neglijând sfera emoțională și determină interdependența sferei cognitive, sferei emoționale și sferei comportamentale.

Noua paradigmă a educației, rezultantă a cercetării științifice și culturale, inclusiv cea pedagogică, este „orientată spre dezvoltarea afectivă ca structură supradotată și ca nucleu tare al competenței sociale” [Apud 2, p. 5]. „Cercetarea științifică a fenomenelor existențiale implică atât aspecte cognitive, cât și cele emoționale” [Ibidem].

În acest context, intervenția reflexivă a domeniilor aparținând câmpului pedagogic poate potența și susține schimbarea de paradigmă, mult așteptată, în abordarea cercetării axiologiei emoțiilor. Caracterul contradictoriu al naturii umane a generat în timp formarea unui stil existential care produce schimbarea de paradigmă pe termen lung în domeniul raportului între cercetare și practica socială, valorile culturii sociale constituind produsul cercetării și transferabilității acesteia la nivel social prin amplificarea valorilor existențiale, expresia plenitudinii vieții, a adevărului și virtuții.

Referințe bibliografice:

1. Albuț C. Elemente de antropologie, etică și axiologie. Disponibil: <http://www.sim.tuiasi.ro/wp-content/uploads/C.-Albut-Etic.pdf> (vizitat 06.05.2017).
2. Cojocaru-Boroșan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2012. 240 p.



3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
4. Cristea S., Cojocaru-Boroșan M. et al. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Didactică și Pedagogică, 2016. 306 p.
5. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor. Iași: Polirom, 2012. 257 p.
6. Mulligan K. From appropriate emotions to values. In: The Monist, „Secondary Qualities Generalised”, 1998, p. 161-188.
Disponibil:
https://www.unige.ch/lettres/philo/files/3214/2644/0989/mulligan_FROM_APPROPRIATE_EMOTIONS_TO_VALUES.pdf (vizitat 06.05.2017).
7. Olinescu R. Despre emoții și stres. București: 100+1Gramar, 2004. 302 p.
8. Rujoiu O. Psihosociologia emoțiilor. București: ASE, 2012. 208 p.
9. Shapiro L. Inteligența emoțională a copiilor. Iași: Polirom, 2012. 376 p.
10. Асташкин А., Макеева Е. Аксиологический и когнитивный потенциал эмоций. In: Молодой учёный. Международный научный журнал, 2016, nr. 10 (114), p. 1080-1082.
11. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1978. 272 с. Disponibil:
<http://libarch.nmu.org.ua/bitstream/handle/GenofondUA/30139/098cf80a1a800bef5dd2b5673ed9f709.pdf?sequence=1> (vizitat 25.05.2017).
12. Мороз В. Эмоции как аксиологический фактор развития креативности студентов университета. In: НАУКОВЕДЕНИЕ, 2015, том 7, nr. 1. Disponibil:
<http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN115.pdf> (vizitat 07.05.2017).
13. Disponibil: <http://filosofedu.ru/index.php/filosofija-konspekt-lekcij/67-aksiologija-uchenie-o-cennostjah> (vizitat 03.05.2017).
14. Disponibil: <http://www.studfiles.ru/preview/5561043/page:27/> (vizitat 19.05.2017).
15. Disponibil: http://www.uran.ru/gazetanu/2008/03/nu06/wvmmu_p7_06_032008.htm (vizitat 23.05.2017).

EDUCAȚIA UMANULUI ȘI OMENESCULUI LA PREȘCOLARII DE 6-7 ANI DIN PERSPECTIVĂ ETNOPEDAGOGICĂ

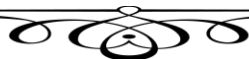
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova
Tatiana ZANOI, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova

Abstract: The main purpose of the research is to highlight the importance of humane and human education in preschools upbringing of 6-7 years from ethnopedagogical point of view or fitting ethnic patterns. Ethnopedagogy systematizes the knowledge of a given nation concerning children education, Folk wisdom reflected in religious teachings, fairy tales, legends, stories, epics, songs, riddles, proverbs, sayings, games and toys etc. in the style of life of the family and community, the traditions and the ethical and philosophical visions that make up a pedagogical frame with huge pedagogical potential, which has an impact on the process of forming the general children culture.

Civilizația unui popor constă cu deosebire în dezvoltarea acelor aplecări umane în genere, care sînt firești tuturor oamenilor, fie aceștia mari sau mici, săraci sau bogați, acelor principii care trebuie să constituie fundamentul, directiva a toată viața și a toată activitatea omenească (M. Eminescu) [12].

Conceptul de umanism (derivă de la lat. „humanus” – omenesc) a fost evocat pentru prima dată de Cicero, în timpul Republicii romane (106-43 î.Hr.), pentru a exprima opoziția dintre „omul uman” (educat) și „omul barbar” (needucat) [13].

Termenul de umanism în sens generic definește toate concepțiile orientate antropocentric, care recunosc valoarea și demnitatea omului, afirmă credința în posibilitatea lui de cunoaștere și creație, în capacitatea afirmării acestuia ca personalitate, teoriile despre condiția umană, locul și rolul omului în societate [In: „Repere pe drumul gândirii”, 1976, p. 302].



M. Heidegger consideră (în „Scrisoare despre umanism”) că – „a medita și a te îngriji ca omul să fie uman și nu ne-uman, inuman, adică în afara esenței sale”, pentru că omenescul omului constă în esență.

Umanizarea este rezultatul pregătirii individului pentru viața eternă prin [10]:

1. cunoașterea de sine și a vieții înconjurătoare (dobândirea culturii);
2. stăpânirea de sine (dobândirea virtuții);
3. năzuința spre Dumnezeu (pietatea).

În lucrarea sa „Didactica Magna” (1632), Comenius susține ideea umanizării omului prin educație. Omul dacă vrea să fie om – scria el – „trebuie să se cultive”, căci fără educație, ființa umană recade în sălbăticie.

Principiul după care trebuie să se conducă educația ar trebui să fie principiul conformității cu natura, ceea ce înseamnă începerea educației la timpul potrivit și urmărirea unui progres treptat, dar și respectarea legilor dezvoltării naturii umane, astfel încât „tot ce trebuie învățat trebuie să fie distribuit corespunzător treptelor de vârstă, astfel încât să nu se predea nimic ce ar depăși capacitatea de înțelegere respectivă” („Didactica Magna”, cap XI) [Ibidem].

Ca fenomen social, educația este o acțiune umană specifică, ea își schimbă finalitățile, conținuturile și funcțiile odată cu schimbările societății pe care o influențează la rândul ei [5].

Educația ca proces complex, este ansamblul influențelor exercitate asupra indivizilor umani, de regulă copii și tineri, în evoluția și dezvoltarea lor, de către alți indivizi umani, de regulă adulți, indiferent dacă aceste influențe sunt intenționate sau spontane, explicite sau implicite, sistematice sau întâmplătoare, dar având un rol, mai mare sau mai mic, în formarea individului ca om social. Existența și manifestarea omului ca om se datorează educației.

Educația, având drept finalitate formarea personalității umane, vizează obiective majore, precum: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură și valorizare trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre național, spre specificitatea universalității [2, p. 90].

Educația la începutul dezvoltării societății era un fenomen relativ simplu, în mare măsură nediferențiat de celelalte fenomene socio-umane. În aceste condiții nu se poate vorbi de apariția pedagogiei. Educația, integrată fenomenelor socio-umane, se desfășura în mod empiric, fără teorii și strategii de realizare specifice. Cele ce ofereau „educație”, pregătind tinerii pentru activitatea social-utilă erau procedeele generale de muncă - de culegerea fructelor, de pescuit, de vânat etc. Pe măsura diferențierii activităților sociale, a efectuării unor acțiuni specifice de educare a tinerei generații pentru activitatea social-utilă, au apărut și unele „îndrumări, procedee educaționale”, concretizate îndeosebi în anumite proverbe, zicale, povețe (povestiri) etc. cu semnificații educative care serveau pregătirii tinerelor generații pentru viață, pentru activitatea practică. Aceste „îndrumări educaționale s-au dezvoltat treptat, ca urmare a generalizării experienței educaționale, constituind ceea ce specialiștii numesc *pedagogia populară* (folclorică)”.

Cuvântul „pedagogie” vine din grecescul „paidagogos” (conducător de copii) [5].

Comenius a fost cel ce a încercat să determine problemele și ideile de bază ale fenomenului educativ popular. Un argument convingător sînt principiile enunțate în *Didactica Magna*, care aduc mai degrabă a proverbe. Spre exemplu, *Natura nu face nimic fără temelie sau rădăcină, Natura așează rădăcinile în adâncime, Natura pornește de la ușor la greu*. Putem lesne observa, în aceste afirmații, principiile unei concepții populare, care, în esență, se aseamănă cu principiile didacticii contemporane [4, p. 45].

Prin urmare, pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei exprimă conștiința pedagogică a poporului, înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană care este un proces firesc, parte integrantă a vieții poporului, *proces de revitalizare a valorilor naționale*.

Pedagogia populară, ca model valoric, constituie fundamentul *formării culturii generale umane* [2, p. 90].

În decursul vieții omul treptat se include în sistemul complex al relațiilor sociale. Această interacțiune a omului cu societatea cuprinde completarea deprinderilor simple cu cele de un grad mai complex, mai dificil ce țin de cultura populară.



Pedagogia populară veritabilă s-a constituit în baza unei experiențe de educație transmisă din generație în generație. Această experiență empirică s-a transformat în obiceiuri și tradiții, într-o cultură educațională bine conturată. Poporul, bazându-se pe ideile populare și tradițiile educației, în convorbiri, aduce exemple din viață pentru a argumenta o zicătoare sau un proverb, care se folosesc pentru a lămuri situații concrete de viață ca generalizare a factorilor, întâmplărilor, fenomenelor pedagogice.

Normele de conviețuire, de comportare a oamenilor unii față de alții, precum și față de societate, n-au apărut spontan, de la sine, ele au fost elaborate de popor pe parcursul mai multor veacuri și transmise noilor generații. Multe din normele morale sînt expuse în Sfînta Scriptură. Ele au drept scop de a realiza similitudinea omului cu Dumnezeu, confruntat cu indivizii reali, cu interesele și necesitățile acestora. Educația în spiritul tradițiilor populare, din perspectiva ideilor etnopedagogice, ajută oamenii să înțeleagă că fiecare dintre ei constituie o parte a societății și că i se solicită o atitudine față de toți membrii societății. O astfel de poziție în societate influențează soluționarea pozitivă a problemelor în societate.

Un concept etnopedagogic care presupune dezvoltarea și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni și cu societatea este educația morală. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate în context etnopedagogic. Morala se manifestă ca modalitate de viziune generală a lumii, ca cel mai eficient mijloc de reglementare a contradicțiilor dintre *bine și rău, frumos și urît, sfînt și pîngărit*. [Ibidem, p. 92-93].

Trăsături-le și proprietățile caracteristice unei personalități în viziunea lui N. Silistraru includ: fondul pozitiv al moralei – cinstea, colectivismul, dragostea de muncă, neîmpăcarea cu imoralitatea; fondul situativ – condițional – compromisul, viclenia, șiretlicul, neprihănirea; fondul negativ – egoismul, lenea, minciuna, ticăloșenia.

Orice cultură etnică, stimulând dezvoltarea spirituală a generațiilor, depune eforturi sporite pentru ca fiecare individ să fie educat în baza *tradițiilor culturale și istorice*. În acest sens, pedagogia populară este o comoară nepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general-uman, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății [6, p. 93].

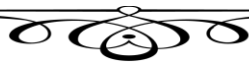
Pătrunzînd în esența tradițiilor, obiceiurilor, datinilor neamului nostru, remarcăm tendința poporului de a educa tînăra generație conform unui model de om virtuos (om de omenie). Omenia este valoare pe care omul și-o dorește, și-o cultivă, începînd cu „școala celor șapte ani de acasă”. Anume pe această calitate complexă (morală, estetică, intelectuală) se și clădește personalitatea umană [4, p. 46].

Dincolo de legi, raportul de omenie e un raport de la om la om, ca între părtașii aceleiași umanități nu într-un mod strict separat, ci oarecum comun. De aceea, omul de omenie consideră suferința și jignirea semenului său ca o suferință și ca o jignire proprie, pentru că atinge o umanitate care este și a lui. Omenia e contrariul individualismului, al nepăsării de ceilalți, e contrariul chiar al unui individualism prin care nu s-ar fi urmărit interese egoiste, ci simpla nepăsare față de ceilalți sau afirmarea de putere gratuită în stil nietzscheian. „Mă omenesc” față de cineva înseamnă că îi acord atențiune și cinstire aceluia, mă feresc să-l tratez într-un mod grosolan, așa cum ar merita, poate. De la omenesc, nu e decît un pas pînă la omenie. Nevoia de a fi bun, generos, de a dărui, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții. De a adopta în comportamentul propriu prezumția de solidaritate cu ceilalți oameni. Omenia este o sinteză de însușiri care configurează personalitatea de înaltă ținută morală.

Omul moral apare, în concepția poporului, ca împlinire a destinului individual, premisă a armoniei sociale. „Credincioșii au o morală simplă, pozitivă, o cumînțenie înnăscută, o cumsecădenie deasupra oricărui reproș, o omenie recunoscută. Virtuțile sunt practicate din convingere, păcatele sunt excepții condamnabile. O întregă literatură folclorică scoate în evidență virtuțile și condamnă corosiv patimile în expresii lapidare și memorabile, adeseori gnomice. Fără teoretizare, selecția lor devine o morală de rînd, succintă și eficace” [11].

Omenia este preceptul prin care tradiția noastră propune un model de frumusețe morală. Tradiția omeniei — în ce privește mentalitățile și semnificațiile poate supraviețui doar în măsura în care oamenii sînt receptivi și la dimensiunea ei sensibilă, revigorînd-o în conduite, stiluri de gîndire și participare afectivă. Trăsăturile definitorii ale civilizației contemporane (viteza, ca dimensiune existențială; concurența; progresul tehnic; inovația continuă în toate sferele de activitate; urbanizarea excesivă ș.a.) remodelează facultățile umane de valorizare, percepere și pricepere a lumii și vieții.

În drumul spre omenie, fiecare om are nevoie de modele, adică persoane (numai nu idoli) care pot servi ca exemplu în viață. În familie, la școală sau în comunitate oamenii caută modele de comportament



ca reper în formarea personalității lor. Alegerea modelelor trebuie să aibă drept criteriu valorile necesare unui om educat [3, p. 165].

Educația populară este, de fapt, educație socială. De-a lungul istoriei, omul a fost și rămâne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri, în corelație cu cunoștințele empirice, controlată de practica vieții, alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare [6, p. 182].

S. Stoian definește aspecte ale „fețelor idealului educativ” popular. Acestea ar fi *La început a apărut munca* (educația în și prin muncă), *Ce e bine și ce e rău* (educația morală), *Ce e frumos, e frumos* (educație estetică), *Tare ca fierul / iute ca oțelul* (educație fizică), *Apa trece / pietrele rămân* (educație patriotică). Aceste „fapte” constituie conținuturile educației în manualul nescris al pedagogiei populare [Apud 4, p. 46].

Trei probleme și-a pus omul din popor în legătură cu educația: necesitatea - *Este nevoie să tai pom / și să cioplești om*, posibilitatea - *Se scoate miere din orice floare* și permanența - *Viața este scurtă / învățătura – lungă*, aspecte confirmate și dezvoltate mai târziu de știința pedagogică. Putem afirma cu certitudine că poporul crede ferm în necesitatea educației, o crede posibilă, adevăr exprimat prin intermediul folclorului că omul este „apt” pentru educație pe tot parcursul vieții.

În educația populară se utilizează metode de educație: arătarea lucrului (demonstrarea exemplului), sfatul (explicația), întrebarea și răspunsul (conversația), aprobarea, dezaprobarea, pedeapsa. Educatorul popular folosea și ghicitorile ca metodă de instruire, experiență milenară de la care pedagogul de azi are adesea multe de învățat, or, ea este un joc colectiv sau individual ce verifică, momentan, inteligența, abilitatea și orizontul cultural al copiilor [Ibidem].

Etnopedagogia teaurizează și sistematizează cunoștințele poporului despre educația și instruirea copiilor, înțelepciunea populară, reflectată în învățăturile religioase, basmele, legendele, poveștile, epopeile, cântecele, ghicitorile, proverbele, zicătorile, jocurile și jucăriile etc., în modul de viață a familiei și a comunității, tradițiile și viziunile etico-filozofice, propriu-zis pedagogice, adică – întregul potențial pedagogic, care are impact asupra procesului de formare a culturii generale a copiilor.

Etnopedagogia studiază factorii educativi proprii culturilor populare, transmiterea cunoștințelor în culturile populare, procesele educative informale în culturile populare, folclorul copiilor ca instrument de formare a capacității de comunicare și de socializare a copiilor și de continuare a tradițiilor. Etnopedagogia dezvăluie modelele și metodele educației populare, împărtășirea cunoștințelor în comunitate intra- și intergenerații [1, p. 23].

N. Silistraru evidențiază următoarele metode de educație recunoscute în popor: explicația, cerința populară, dorința, rugămintea, sfatul, aluzia, aprobarea, mulțumirea, reproșul, interzicerea, binecuvântarea, moștenirea, aprobarea, dezaprobarea, etc. [8, p. 101].

Această enumerare vorbește despre îndreptățirea importanței muncii, prezența siguranței în obținerea rezultatului final – atitudinea conștientă față de muncă ca elemente ale educației interculturale.

Prin folclor accedem la valorile inestimabile ale poporului, precum și metodele, formele și procedeele de educație specifice lui. Mijloacele pedagogiei populare, precum sunt, spre exemplu, proverbele și zicătorile, au un impact considerabil asupra formării ținutei morale a copilului. La fel, este cunoscut și faptul că ghicitorile constituie un inestimabil mijloc de formare a gândirii creative a lui, iar repertoriile vocale și coregrafice, obiceiurile și tradițiile populare etc. facilitează educația estetică a copilului [9, p. 83].

Concepția pedagogie populară reflectă experiența de veacuri a poporului în domeniul educației și instrucției tinerei generații și este întruchipată în creația populară orală. Educația copilului se înfăptuiește în primul rând sub influența pedagogiei populare și a experienței de viață acumulată în familie.

În pedagogia populară se întruchipează caracterul poporului, concepția lui despre bine, frumos, muncă, aspirațiile lui umaniste, iar folclorul arată cum se răsfrâng în sufletul poporului diferite momente ale vieții, cum simte și gândește el. Fără a se constitui în mod sistematic, pedagogia populară ne oferă informații prețioase despre viața și concepția despre lume și viață a poporului nostru, despre problemele educației și instruirii, despre familie, părinți și copii, prietenie și dragoste, reflectând o bogată practică și preocupare pentru creșterea copiilor [1, p. 22].

Valorile etnopedagogice sunt într-adevăr modelul de început al formării personalității copilului.

La 6-7 ani copilul, în concepția poporului nostru, e destul de mare pentru a putea face anumite mici servicii adulților, pentru a avea grijă de „cel mic”, pentru a îndeplini anumite îndatoriri gospodărești, și destul de mic pentru a i se îngădui să se joace și a i se trece cu vederea ceea ce nu face sau nu face destul



de bine din ceea ce i se cere, ca și faptul că este uneori „îndărătnic”. Vîrsta rațiunii, spunea Aristotel, își face apariția cînd copilul merge spre 7 ani- odată cu rațiunea începe moralitatea, ca și arta de a trăi.

Copilul de 6-7 ani manifestă, în ansamblu, o mai mare adaptarea la mediul sociouman și dispune de un nivel mai înalt de dezvoltare a inteligenței și acestea, ca urmare a înțelegerii mai adecvate a lucrurilor și situațiilor și a raporturilor de cauzalitate în producerea evenimentelor.

Personalitatea copilului se dezvoltă concomitent în mai multe direcții: intelectuală, afectivă, volitivă, morală și fizică. Corespunzător *obiectivului învățămîntului preșcolar*, și anume, dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, conținutul acestui nivel de educație instituționalizată vizează formarea de cunoștințe, priceperi, deprinderi și obișnuințe, atitudini [Ibidem, p. 26].

Prin contactul direct cu obiectele și fenomenele și în relațiile cu semenii în cea mai mare parte, sunt dobândite cunoștințele preșcolarului, fiind expresia propriei experiențe de cunoaștere și umanizare. Ele au o mare încărcătură intuitivă, abstractizarea și generalizarea situându-se la un nivel primar de evoluție. Cunoștințele empirice, ca achiziții primare ale cunoașterii, domină universul de cunoaștere al copilăriei timpurii.

Odată cu preocuparea pentru informare, învățămîntul preșcolar urmărește și formarea de priceperi, deprinderi și atitudini necesare dezvoltării personalității copilului.

Prin exerciții sistematice și îndelungate, priceperile dobîndesc componente automatizate, devin deprinderi ușurînd în mod esențial desfășurarea activităților copilului. Când deprinderile se consolidează în așa măsură încît devin o necesitate interioară, avem de-a face cu obișnuințe. Foarte importante pentru preșcolarul mare sunt obișnuințele legate de igiena personală și a mediului apropiat și cele legate de comportament civilizată în relațiile cu ceilalți. Mult invocații „cei șapte ani de-acasă” își au justificarea tocmai în importanța pe care pedagogia populară o acordă formării deprinderilor și obișnuințelor de bună creștere și bună-cuviință, deprinderi și obișnuințe care, odată formate în familie, vor dura toată viața [1, p. 27].

Formarea atitudinilor ocupă un loc aparte între sarcinile educației preșcolarilor de 6-7 ani. Atitudinile se formează în procesul conviețuirii și al cunoașterii empirice și științifice fiind o modalitate relativ conștientă de raportare a omului la diferite laturi ale vieții sociale, la valori și la propria persoană. Atitudinea exprimă de fapt o judecată de valoare față de ceea ce intră în sfera preocupărilor persoanei [7].

La nivelul preșcolarului, în dependență de receptivitatea copilului față de tot ceea ce-l înconjoară, de tendința lui de a imita comportamentele celor mari și de spiritul viu al gândirii lui creative, atitudinile îmbracă forme de manifestare foarte diferite.

În procesul socializării preșcolarul mare își formează importante orientări valorice.

Pe măsura socializării, copilul devine, în același timp, tot mai independent, are propriul său bagaj de cunoștințe, atitudini și valori pe care le exprimă într-un stil propriu. Un factor deosebit de important pentru formarea personalității copilului este încredințarea, respectiv, asumarea unor responsabilități. Copilului i se încredințează anumite sarcini, pe măsura puterilor lui, și este ajutat să se achite de ele: ajutor în gospodărie, participare alături de adulți la anumite activități, pentru a-i da adultului la îndemână scule sau obiecte casnice etc., ceea ce-i produce satisfacție și-i dă sentimentul utilității, îi sporește încrederea în forțele proprii și respectul de sine.

Cu privire la preșcolarul mare, suntem îndreptățiți să afirmăm că are capacitate de a aprecia valoric realitatea – desigur, realitatea accesibilă lui. El este capabil să identifice binele și răul, frumosul și urâtul, dreptul și nedreptul. Argumentul invocat frecvent în sprijinul aprecierilor valorice este autoritatea adultului: pentru că așa a zis mama/tata/doamna educatoare. Este capabil să înțeleagă anumite reguli și învață să le respecte în împrejurările jocului și ale activităților organizate în grădiniță. Îi displace să fie numit „rău” și ține la imaginea lui, pe care o vrea pozitivă chiar punând pe seama altuia fapte reprobabile săvârșite de el. Dorește să facă lucrurile bine și așteaptă încurajarea și aprobarea adulților [1, p. 30].

Idealul de om în concepția tradițională este și omul înțelept. În jurul acestui ideal planează relaționările lui cu divinitatea, cu natura, cu semenii și cu sine.

În orientarea valorică a copiilor prioritate au relațiile cu adulții, relațiile cu ceilalți copiii, deprinderile de ordine, deprinderile de comportare civilizată în viața socială, îngrijirea bunurilor proprii și a celor comune, vorbirea frumoasă, participarea la activitatea din grădiniță, ajutorul dat părinților și educatoarei, grija față de plante și animale.



Înțelepciunea populară este întruchipată în special în proverbe și zicători, se adresează minții; creațiile epice și lirice se adresează sufletului, simțirii. Și unele și celelalte conțin numeroase idei ce pot fi folosite conștient și sistematic în procesul instructiv-educativ ce se desfășoară în instituțiile preșcolare.

Tradițiile, transmise din generație în generație (povețe, sfaturi, folclor literar în general) și prin practica tradițională (obiceiuri și datini) sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un nesecat izvor de inspirație pentru pedagogia cultă [Ibidem, p. 36].

Caracterul spontan al tradiției nu înseamnă nici pe departe că ea ar fi și inconștientă, ci, dimpotrivă, transmiterea ei a fost întotdeauna intenționată. Însuși procesul de formare a tradiției presupune o acumulare *selectivă* a experienței, iar transmiterea ei nu se datorează numai imitației, ci *intenției* ca obiceiurile și practicile să fie *duse mai departe* pentru că *așa e bine, așa trebuie, așa am apucat din bătrâni*. Elementele tipizate se îmbogățesc mereu prin contribuții noi, determinate de atitudinea celor care transmit.

Tradițiile au apărut și s-au cristalizat treptat din experiența de viață a oamenilor și s-au constituit și transmis în decursul istoriei. Ele sunt o memorie colectivă în care se reține, se întipărește, se păstrează și se reproduce o experiență socială seculară. Fără îndoială că în transmiterea experienței tradiționale esențială este imitația. Copilul și tânărul *văd* obiceiuri și ritualuri, *participă* la el, *aud* cântece și snoave și le memorează pentru că se repetă și pentru că *așa fac cei mari*. Dar copilului și tânărului *i se și explică* ce și cum trebuie făcut. Cât privește argumentarea (de ce *trebuie?*), aceasta constă, prin excelență, în tradiția însăși: *așa se cuvine pentru că așa am învățat din bătrâni*.

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, începând din primii ani de viață, la nivel popular și se continuă pe tot parcursul vieții în comunitățile sociale din care face parte și, într-un mod sistematic, în instituțiile școlare. Educația însăși este o tradiție, o învățătură în sens larg. Faptul că ea devine la un moment dat o activitate socială specializată și instituționalizată iar tradiția nu, faptul că educația prin școală este organizată și sistematică, iar tradiția acționează spontan, nu-i micșorează acesteia din urmă rolul formativ asupra personalității copilului [1, p. 37]. Înțelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educație. În ceea ce ne privește pe noi, românii, „cel mai mult pot ajuta folclorul și folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele și zicătorile, și alături de ele, făcând parte din familie, ghicitorile și jocurile pentru copii”. În concepția poporului român *omul de omenie* întrunește toate virtuțile general-umane: bunătate, cinste, demnitate, frumusețe sufletească, hărnicie, curaj, destoinicie, respingerea nedreptăților etc.

Omul de omenie este, prin excelență, de o moralitate neîndoielnică. Povețele pe care părinții le dau în permanență copilului, direct sau aluziv, sunt partea teoretică a pregătirii lui pentru a deveni un om de omenie. Practic, părinții îl ajută *să ducă lucrul început până la capăt*, să vorbească și să tacă la timpul potrivit, să respecte pe cei vârstnici, să fie drept, cinstit și demn, să prețuiască și să făptuiască binele. „Lamura, chintesența omeniei, treapta superioară pe care acesta o poate realiza, în exemplare alese, este înțelepciunea, iar tipul de om în care se concretizează această calitate este înțeleptul. Noțiunea de înțelepciune și tipul înțeleptului, cu toată evoluția lor în vreme, sunt, în gândirea populară, categorii ale filosofiei populare, tot ceea ce a putut da mai mult această filozofie. Și și-a păstrat această amprentă, chiar sub pana filosofilor culți, care n-au uitat modul de gândire care-i stă la bază” [Ibidem]. O deosebită grijă manifestă poporul pentru formarea morală a preșcolarilor. Cultul binelui este prezent în toate categoriile de producții folclorice. Binele – obiect al înțelepciunii este considerat ca inseparabilă de forța morală, de încordarea energetică a voinței care domină afectivitatea. Binele e „fără de preț”, el există în mod absolut, excluzând orice comparație, compromis sau aproximație.

Basmele, miturile și legendele sunt pline de fapte bune ale eroilor, aceștia reușind în acțiunile lor datorită calităților pe care le au, puse în slujba binelui și împotriva răului. Proverbele și zicătorile, au o bogată semnificație morală. Laconismul proverbelor, limbajul metaforic de o mare forță sugestivă le face atractive, iar analogia cu fapte reale le face accesibile. Firește, copilul nu surprinde întotdeauna și dintr-o dată sensul figurativ, fapt care pretinde explicații pertinente din partea adultului. Zicătorile vin să sublinieze adevărul cuprins în expresii menite a caracteriza succint și plastic anumite fapte de viață și să sporească valoarea unor reguli de conduită. Ele au un pronunțat caracter didactic. Proverbelor și zicătorilor, pe drept cuvânt, li se mai spun: *cuvinte adevărate, vorbe cu tâlc, vorbe înțelepte, vorbe din bătrâni, vorbe vechi*.

Proverbele și zicătorile rezultate din procesul de cunoaștere a mediului, înconjurător și a relațiilor lui obiective demonstrează o atitudine dialectică a maselor populare față de realitate [6, p. 41].



Pedagogia tradițională este „acea pedagogie care nu este scrisă nicăieri, dar care totuși există sub o altă formă. Sunt reguli de educație, care se moștenesc din generație în generație și care, privite din perspectiva unui timp îndelungat, ne apare ca făcând corp cu întregul sistem de viață a unui popor și al unei epoci. Aceasta este propriu-zis pedagogia poporului, a întregului popor, la orice popor, o existență deasupra animalității și este, într-un fel, mai mult de valoare decât pedagogia cultă. Pe câtă vreme aceasta asigură creșterea unei minorități (privilegiate), pedagogia tradițională păstrează condițiile înseși ale existenței omenești. Oricât de vagă și de rudimentară ar părea ea omului de știință modern, pedagogia tradițională își are totuși un corp de principii și o evoluție” [1].

Referințe bibliografice:

1. Avram I. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii de 6-7 ani din perspectiva etnopedagogică. Teză de doctor. Chișinău, 2005. 175 p.
2. Lutenco L., Buzenco A. Valori etnopedagogice ca modele de formare a culturii populare la elevi. In: Artă și educație artistică, 2013, nr.2 (22), p. 90-98.
3. Patrașcu D. Cuget și zbucium asupra lumii-genului-neamului-familiei-omului-numelui-creдинței-educației. Chișinău: Garomont-Studio, 2014. 267 p.
4. Saulea A. Dinspre pedagogie pentru pedagogie. In: Confluente Bibliologice, 2006, nr.4, p. 45-47.
5. Silvaș A. Fundamentele pedagogiei și teoria și metodologia curriculumului. Curs pentru uzul studenților, 2008. 64 p.
6. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: CEP al USM, 2003. 191 p.
7. Silistraru N., Golubițchi S. Formarea preșcolarului ca subiect valorizator. In: Grădinița modernă. Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova.
8. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p.
9. Vacarciuc M. Impactul etnopedagogiei asupra formării culturii generale a elevilor. In: Artă și educație artistică revistă de cultură, știință și practică educațională, 2012, nr. 2 (20), p. 81-84.
10. Disponibil: <http://alumniamp.ase.ro> (vizitat 03.04.2017).
11. Ecouri ale proverbelor lui Solomon în cultura populară românească. Disponibil: <http://www.crestinortodox.ro/religie/ecouri-proverbelor-solomon-cultura-populara-romaneasca-69593.html> (vizitat 20.03.2017).
12. Eminescu M.: Echilibrul. Disponibil: <https://secareanu.wordpress.com/tag/civilizatia-unui-popor/> (vizitat 05.04.2017).
13. Minulescu I. Umanismul – teorie și proiect al realizării umane. Disponibil: <https://lectiadefilosofie.wordpress.com/2013/07/06/umanismul-teorie-si-proiect-al-realizarii-umane/> (vizitat 08.04.2017).

MANAGERUL ȘCOLAR – LIDER EMOȚIONAL

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. Effective leaders do not rely solely on strategies, visions and ideas but appeal to emotions. An Emotional Responsibility Manager is the basic function of management. The main responsibilities of a leader are to instill enthusiasm, optimism and passion for future projects, as well as to cultivate an atmosphere of cooperation and trust. Emotional intelligence is the one element that allows a leader to fulfill these fundamental responsibilities. Leaders have always played a primordial emotional role. Great leaders impress by eliciting passions and bringing out the best in people. The leader acts as group's emotional guide.

Succesul oricărei organizații este asigurat, în mare măsură, de competențele managerului, și, în deosebi, dacă acesta este lider instituțional. Un lider adevărat stimulează angajații spre creștere personală și profesională, nu se bazează doar pe strategii, viziuni și idei, ci face apel și la emoții. Gestionarea emoțiilor creează condiții de realizare eficientă a strategiilor organizaționale, iar responsabilitatea emoțională a managerului constituie funcția de bază a conducerii.

Cercetările în domeniu au demonstrat că primii lideri ai umanității și-au dobândit poziția în mare măsură datorită faptului că maniera lor de a se impune era convingătoare la nivel emoțional. De-a lungul

istoriei, în toate culturile, liderul oricărui grup uman a fost întotdeauna acela la care ceilalți au găsit siguranță și claritate, atunci când s-au confruntat cu amenințări sau atunci când au avut de îndeplinit o sarcină. Or, liderul se manifestă ca o călăuză emoțională a grupului [1].

În opinia noastră, sarcina principală a liderilor este de a crea un climat socioemoțional benefic în organizație, acest lucru fiind posibil dacă liderul deține capacitatea de rezonanță afectivă – abilitatea de a induce claritate în emoțiile umane personale și ale angajaților. De aceea inteligența emoțională este considerată cheia succesului managerial.

În acest context apar o serie de întrebări: Ce calități trebuie să dețină un manager pentru a fi lider emoțional? De unde se va inspira un manager pentru a deține puterea emoțională în organizație? Cum poate inspira angajații la devotament profesional? Ce strategii va folosi pentru menținerea climatului socioafectiv colectiv în instituție? Am subliniat deja faptul că lideri în organizație pot fi mai mulți – important este ca managerul să devină lider. Atunci când managerul evocă emoții pozitive la subalterni, aceștia devin mai responsabili și sunt mai încrezuți în acțiuni și comportamente profesionale. Specialiștii numesc acest fenomen *efect de rezonanță afectivă*. Pe de altă parte, atunci când managerii provoacă reacții negative, apare efectul de *disonanță afectivă*, subminând climatul emoțional colectiv. Cu cât este mai puternică coeziunea grupului, cu atât mai ușor se vor transmite sentimentele legate de viața emoțională. În această ordine de idei, deosebim două tipuri de lideri emoționali: *liderul disonant* și *liderul rezonant* [4]:

Liderul disonant – nu se interesează referitor la emoțiile și sentimentele angajaților, deseori este generator de emoții negative. Ca rezultat al incapacității managerului de a sesiza emoțiile colectivului, apare disonanța afectivă ce conduce la rezolvarea problemelor inter și intrapersonale și nu la dezvoltarea organizației. În cazul instituțiilor de învățământ, cadrele didactice sunt dezechilibrate emoțional și nu-și realizează la nivelul așteptat atribuțiile funcționale, efectele fiind resimțite atât de administrația școlii, de elevi, de părinții acestora, cât și de agenții educaționali din comunitate.

Liderul rezonant – este preocupat de emoțiile și sentimentele angajaților orientându-i spre echilibru emoțional și spre deținerea competenței de management al stresului ocupațional. În relații cu angajații este sincer, echilibrat emoțional, promovează comportamente bazate pe valori general-umane și profesionale.

Rezumând, conchidem că un manager care este lider emoțional trebuie să balanseze acțiunile și emoțiile proprii și pe cele ale angajaților prin aceasta demonstrând inteligență emoțională. În opinia lui D. Goleman [3], inteligența emoțională este crucială în activitatea managerială. În figura ce urmează sunt reflectate rezultatele studiului realizat de autorul menționat cu referire la importanța inteligenței emoționale.

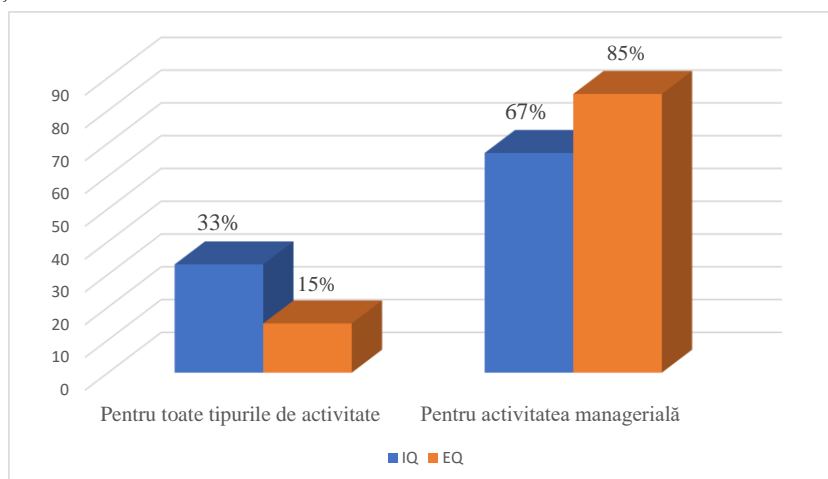


Figura 1. Importanța inteligenței emoționale [3].



Analizând figura precedentă, constatăm că în orice organizație există persoane, inclusiv manageri, care nu numai că nu-și pot exprima în cuvinte emoțiile, sentimentele, stările, dar nu-și pot da seama ce simt, nu fac distincția între două emoții diferite. Ca urmare, ei nici nu pot recunoaște emoțiile altora, iar orice aluzie la sentimente le produce disconfort emoțional.

Există manageri pesimiști, cărora fiecare eșec le întărește convingerea că nu sunt buni de nimic, ceea ce îi face să obțină rezultate din ce în ce mai proaste. Ei consideră că sunt ei înșiși vinovați pentru greșelile lor, și de vreme ce e ceva în neregulă cu ei, vor greși întotdeauna. Acesta este un raționament opus celui pe care îl are un manager optimist, care crede că eșecul lui s-a produs din cauza unor condiții care pe viitor pot fi schimbate.

Există și manageri pe care nimeni nu-i agreează, care sunt respinși în mod constant. Acești manageri nu se pot integra într-un grup nou, nu pot susține conversații, sunt fie foarte timizi, fie plictisitori, ei nu recunosc semnalele pe care anagații le transmit, nu se pot racorda la dispoziția generală a colectivului de muncă, orice ar face pare ciudat și nelalocul lui [5].

Am inventariat câteva dintre cazurile în care problemele emoționale se pot dovedi dezastruoase pentru o carieră managerială de succes. Aceste situații scot foarte bine în evidență importanța emoțiilor și, mai ales, importanța gestionării lor în vederea unei vieți profesionale și personale mai bune. Or, să ai inteligență emoțională înseamnă să dai inteligență emoțiilor tale, să le trăiești în mod inteligent.

Specialiștii în domeniul evidențiază *cinci elemente componente ale inteligenței emoționale*, care, fiind dezvoltate, conduc la manifestarea echilibrului emoțional, a rezistenței la stresul ocupațional, a culturii emoționale, la adaptarea socioprofesională și, nu în ultimul rând, la succesul în carieră.

D. Goleman (2005) consideră că fiecare dintre elementele componente ale inteligenței emoționale are specificul său pentru managerii școlari – lideri emoționali, și anume [3]:

1. **Autocunoașterea** – managerul școlar își va da seama că este prada unei emoții, chiar în momentul în care o trăiește. Aceasta este abilitatea fundamentală fără de care nu se poate merge mai departe spre emoțiile inteligente. Fiind lider emoțional, are încredere în forțele sale pe care și le evaluează în mod realist.

2. **Autoreglarea** – managerul școlar, după ce conștientizează emoția pe care o trăiește, următorul pas este să o controleze. Deci, în calitate de lider emoțional, este un om de încredere, integru, pe care nu-l sperie ambiguitatea unei situații căreia trebuie să-i facă față și este deschis la schimbare.

3. **Motivația** – controlând emoția, managerul școlar o poate folosi pentru a-și atinge scopurile. Fiind lider emoțional se automotivează pentru a-și atinge obiectivele inhibându-și impulsurile (amânarea recompensei), este optimist și dedicat organizației școlare din care face parte și pe care o dirijează.

4. **Empatia** – managerul școlar, după ce va recunoaște emoțiile angajaților, va ști cum să se comporte în relațiile cu ei. Fiind lider emoțional, va recunoaște și va încuraja talentele celorlalți, fiind sensibil la diversitatea culturală a angajaților și ținând cont de necesitățile fiecăruia pentru a le satisface nevoile de formare/ dezvoltare profesională.

5. **Achizițiile sociale** – dacă managerul școlar știe ce simt angajații și reușește să se racordeze la emoțiile lor, atunci își va putea demonstra calitățile de lider emoțional prin influențarea angajaților, prin crearea în timp scurt și cu efort minim a relațiilor bazate pe stimă și încredere reciprocă, cadrele didactice manifestând satisfacție și plăcere în compania managerului școlar.

Aceste cinci abilități ale managerului școlar – lider emoțional – se întrepătrund și se afectează reciproc. Primele trei privesc capacitățile intrapersonale ale managerului școlar, ultimele două se referă la relaționarea lui cu angajații (capacități interpersonale).

Experiența de conducere demonstrează că pentru crearea armoniei în organizația școlară un rol esențial le revine managerilor cu inteligență emoțională ridicată.

Acești manageri:

- încurajează cadrele didactice să-și valorifice la maxim potențialul individual;
- crează condiții tuturor de a cunoaște posibilitățile instituției pentru a se implica activ în promovarea valorilor organizaționale;
- stimulează gândirea critică și solicită feedback de la angajați;
- recunosc și acceptă realitatea și provoacă cadrele didactice spre luarea deciziilor și asumarea responsabilității pentru deciziile luate;
- apreciază că timpul este cea mai prețioasă resursă de care dispun;
- muncesc calm, cu pasiune și cu încredere în tot ce fac;

- identifică problemele și urmăresc rezolvarea lor cât mai operativă;
- sesizează și utilizează oportunitățile de dezvoltare a organizației școlare.

În concluzie, liderii emoționali nu se nasc – lideri emoționali devin. Or, cei mai buni manageri școlari sunt liderii emoționali, care inițiază și gestionează cu succes schimbarea în instituția de învățământ, sunt persuasivi și competenți în crearea și conducerea colectivului.

Referințe bibliografice:

1. Bar-On R., Parker J. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche, 2011. 508 p.
2. Fodor Iu. Inteligența emoțională și stilurile de conducere. Iași: Lumen, 2009. 152 p.
3. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2005. 432 p.
4. Goleman D. Boyatzis R., McKee A. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche, 2007. 320 p.
5. Țîmbaliuc N. Conducerea bazată pe inteligența emoțională. În: Revista „Economica”, 2014, nr. 1 (87), p. 49-53. Disponibil: <http://irek.ase.md> (vizitat 18.03.2017).

INVIZIBILUL ÎN ARTA DESENULUI PRIN IMAGINAȚIE SPRE DEZVOLTAREA SPIRITUALĂ

Valeriu JABINSCHI, lector superior
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău, Moldova

Abstract: Articolul se axează pe prezentarea noțiunii de invizibil ce devine vizibil prin crearea unei anumite atmosfere ce ține de conținutul ideii sau conceptului filosofic. Cunoașterea reperelor teoretice, a noțiunilor de bază sunt necesare în predarea disciplinei Desenul. Înțelegerea conceptelor și principiilor au un rol însemnat pentru îndeplinirea scopurilor, obiectivelor și finalităților cursului.

Arta a fost tot timpul domeniul care a mirat și miră în continuu, cea care propune și de multe ori dă răspunsuri la diferite probleme, sau care își pune anumite probleme și încearcă să găsească lămuriri sau retrairi, sub diferite forme de expresie, fie prin: literatură, cuvinte, muzică, forme, culoare, mișcarea plastică a corpului, etc. Dar ce/cine mișcă toate aceste lucruri? Care face să pornească acest mecanism, această vibrație creativă. Ar fi corect să spunem că „dragostea – este moderatoarea principală începutului creativ, de aici reeșă că dragostea trebuie să fie conștientă și tinde spre autodeterminare.” [3, p. 84].

Anume impulsul lăuntric este cea ce atinge primele coarde ce pornește aceste vibrații să se materializeze într-un limbaj oarecare de exprimare. În această comunicare ne vom opri la expresiile limbajului plastic a desenului artistic, și anume a începutului feminin, punând în prim plan forma și plastica de expresie.

Stările care nu se văd direct sau nu le putem percepe, retrairile invizibile să devină vizibile. Această problemă a stat, practic, tot timpul în fața artelor. Prezentarea lucrurilor materializarea stărilor lăuntrice sau stărilor psihice informaționale, de la cele mai vechi civilizații ale omenirii. La baza artelor au stat chipurile sacre, de la primele figurine feminine găsite, ce aveau un caracter de cult, la figurinele deja bine stilizate a culturii Cucutene, la reliefele și picturile egiptene, cât și sculpturile perfecte a frumuseții feminine din perioada Grecii Antice, care au proslăvit frumusețea și grația corpului feminin ce avea și o încărcătură spiritual profundă.

Numai dragostea frumusețea și cunoștințe – prezintă – femeia inspiratoarea frumuseții, cunoaște toată puterea, toată sinteza frumuseții [3, p. 53]. În fața artistului stă totodată și problema de a înțelege personal, de a avea o practică spirituală personală ca să fie în stare să se deconecteze de la dimensiunea materială vizibilă și a se conecta la altă dimensiune nematerială, sau o altă formă a materiei ce nu este percepută direct cu ochiul liber sau palpată fizic. Trebuie să activăm alte mecanisme de percepere a altei materii sau dimensiuni.

Cunoștințele despre lumea fizică atât de mult s-a lărgit, că s-au copt până la distrugerea hotarelor personale, poate atinge după dânsule cea mai mică „pulsatie”: o insistență totală de a rupe perdeaua între lumea exterioară și fizicul interior [4, p. 54], dar încercările artiștilor prin diverse limbaje și tehnice ale desenului, de a scoate în evidență anume cea ce nu se vede prin forme plastice, prin imaginația care trece



de dincolo de barierele planurilor fizice reale. Fiindcă desenul este o artă reală și vizibilă ce trebuie să provoace spectatorului anumite: sentimente, emoții gânduri, retrairi.

O. A. Ovsian menționează că: „*Desenul devine obiect de artă atunci când artistul bazându-se pe cunoștințele legităților, își pune în față o sarcină creativă și făcând o integrare artistică tipică, integrând din emoțiile sale – într-o hotărâre originală și convingătoare*” [2, p. 11].

Prin originalitatea prezentării plastice a desenului și expresivitatea liniară, prin tratarea tonală a formelor în una din tehnicile aleasă pentru crearea anumitei atmosfere ce ține de conținutul ideii sau conceptului filosofic, pietismului liric al sugetului vom alege tehnica corespunzătoare pentru redarea ei. Printre primii artiști ai Renașterii Timpurii se întreba care este acțiunea pictorului, răspunsul este bine cunoscut: „... *găsește lucrurile nevăzute ascunse sub umbra celor din natură, și pe care să le înfățișezi apoi, cu ajutorul mâinilor, voind să dovedești că ceea ce nu există - este.*” [1, p. 36].

Din acest argument putem spune că desenul compozițional este un aliaj complicat din viața practică artistică și fantezia artistului. Desenul după imaginație permite de a deschide larg poetizarea chipului. În linii mari putem oferi desenului rolul ca soluție de a afla lumea. Legătura strânsă între desen și practica compoziției caracterizează două etape: fixarea ideii (schiței) și desenul ca realizarea ideii [2, p. 23].

Printr-un desen conștient ne permite influența analitică la întărirea și dezvoltare memoriei care duce la perfecțiunea imaginației. Este important să integrăm armonios educația memoriei și imaginația gândirii. Gândirea ce nu se bazează pe cunoștințe profunde; devin fantezii fără suport [2, p. 27]. Conștientizarea nu numai prin intelect sau mintal, dar anume din cele mai adânci vibrații ale sufletului vom putea crea ceva valoros. Sufletul este atât de însetat să vă însufle vouă fericirea, măreția și frumusețea existenței [3, p. 24]. Anume pentru armonie și frumusețe avem nevoie de o performanță armonioasă la toate nivelele de existență.

Un punct foarte important ce a fost scăpat în procesul de instruire, sau nu s-a tras atenția cuvenită la formarea unui artist profesionist a fost lăsată într-un fel la autoprezentarea individuală a fiecărui student aparte.

Arta este un proces integru de autoperfecționare, dar nu de imitare, precum s-a exprimat unul din cei mai mari filosofi, poet, yogin al omenirii Șri Aurobindo: „*Dacă creația, arta există, dar emite natura atunci trebuie de ars toate galeriile de artă și în locul lor să avem studiouri de fotografii. Pentru că arta exprimă acea, ce Natura ascunde: un tablou mic are o mai mare valoare decât toate pietrele scumpe a milionarilor și comorile împăraților.*” [5, p. 140].

Dacă artistul va emita numai natura exterioară, atunci nu va crea o operă de artă ci va crea un trup, o urâtenie. În realitate adevărul există în dimensiunea invizibilă și nesensibilă de percepția vizuală. De aceea este necesar perfecțiunea spirituală pentru a percepe aceste lucruri, fenomene, vibrații, stări invizibile. Care fiecare artist din orice domeniu le va putea exprima prin arta sa. Din aceasta reesă că: fiecare din artele mari au metodele lor de exprimare și fiecare din ele sunt mai mărețe față de celelalte [Ibidem].

Revenind la artele plastice observăm că anume prin frumusețea proporțiilor și proceselor tehnologice corecte, a tehnicilor și materialelor utilizate, care de obicei arată superficialitatea, sau adevărul exterior, dar care caută adevărul mai profund, ce este de obicei ascuns de ochiul și gândirea obișnuită, de sufletul lor, care nu se află în forma și procesele lor dar se află în sufletul lor. „*Ascuns de ochiul obișnuit și gândirea obișnuită și se deschide pe deplin numai în viziunea desfășurată poetului și artistului în om, care poate să vadă ideea tainică ascunsă a poetului și artistului universal, a creatorului Dumnezeuiesc care se află ca și sufletul și spiritul lor în formele create de el.*” [5, p. 140].

Aceste cuvinte a celui mai mare învățător spiritual, după părerea mea, al omenirii din sec. XX, ne mai demonstrează încă odată că anume prin perfecționarea tuturor laturilor artistului v-om obține o operă de artă, un desen de o valoare atât tehnică cât și artistică cu încărcătură spirituală, totodată prin perfecțiunea măiestriei tehnice v-om progresa și spiritual. Acest lucru ni-l confirmă și o altă personalitate, dintre cei mai mari învățători spirituali al omenirii, care a activat și în domeniul artelor plastice, adeptă lui Șri Aurobindo, Mirra Rișar (Mama)¹¹, menționează: „Arta – mijloc, dar nu rezultat, el – metodă de exprimare.

¹¹ Mama – Mirra Rișar, numele spiritual dat de Șri Aurobindo.

Personalitatea artistului nu are mare importanță, el – agent, canal spiritual; arta lui este mijloc de exprimare a lui cu Dumnezeu, dacă voi în-l priviți pe el în această lumină, atunci *arta* nu se deosebește prea mult cu *yoga*¹².” [5, p. 141].

Din cele expuse mai sus reiese, că un adevărat artist încearcă să vadă natura/model din altă dimensiune a existenței, sau, după cum am mai menționat mai sus, ceia ce spunea Cenino Cenini - lucrurile nevăzute, devin vizibile (că ceia ce nu există - este)¹³, folosind-o în arta sa pentru ași exprima lumea lăuntrică și î-i va permite conștientizarea conceptului despre obiect/model. În general, majoritatea artiștilor se impresionează numai din lumea înconjurătoare, ceia ce nu duce în sine o înaltă sau măreață exprimare. De aceia studenților, la această treaptă de studiu pentru un lucru direcționat necesită un mare efort și voință, mobilizarea tuturor cunoștințelor acumulate și abilitățile existente.

Unul din principalele puncte în procesul de studiu este unul practic cu modelul uman, fiindcă omul este una din figurile centrale în creația artiștilor. Anume desenul este un proces activ care include în sine activitate de gândire complexă bazându-se pe cunoștințele adânci în științele precise și umanitare: geometrie, fizică, biologie, istorie, filozofie, psihologie cât și spirituale.

Pentru însușirea fundamentală a desenului, figurii umane sunt necesare, după cum am mai menționat, cunoștințe profunde în structura lăuntrică a omului, ceia ce necesită și studierea profundă a anatomiei plastice. Aceasta v-a ajuta studentul să treacă de la desenarea superficială a formei exterioară la desenarea conștientă, bazată pe anatomie, pe cunoștințele spirituale și imaginației profesionistă asupra figurii umane.

În concluzie, putem să confirmăm, că de la artă, înainte de toate se cere convingerea prezentării lucrurilor invizibile ce devin vizibile, prin imaginația artistului transferată cu ajutorul limbajul plastic și tehnic al desenului artistic, în opera de artă.

Referințe bibliografice:

1. Cenino C. *Tratatul de pictură*. București: Meridiane, 1977. 210 p.
2. Авсиян О. А. *Натура и рисование представлению*. Москва: Изобразительное искусство, 1985. 152 с.
3. Димитрева Л. *Письма Елены Рерих*. Том 1. Санкт – Петербург: „Институт культурных программ”, 2006. 568 с.
4. Сатпрем Б. А. *Мать. Трилогия новый вид*. Том 2. Санкт – Петербург: Мирра, 2002. 415 с.
5. Шри А. *Практическое руководство по интегральной йоге*. Москва: „Профит Стайл”, 2005. 304 с.

DEZVOLTAREA LA STUDENȚI A PERCEPȚIEI VIZUALE PRIN STUDIUL ÎN DOMENIUL PICTURII MURALE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Ion JABINSCHII, lector superior

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău, Moldova

Doctorand la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Olimpiada ARBUZ-SPATARI, conferențiar universitar, doctor
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The scope of our research is to determine the specific actions for the perception of the monumental art works in the artistic creation of those educated in the superior art study process. Those wishing to practice the mural/monumental painting need to be thoroughly documented with both practical and theoretical knowledge that can be acquired/achieved within the „Composition-Project” course, „Technological Practice. Mural Painting” and „The Technology of Mural Painting”, taught studied at the „Mural Painting” section, of the Faculty of Fine Arts, of the Academy of Music, Theater and Fine Arts.

La ora actuală în Republica Moldova, arta murală se predă, numai, în cadrul Facultății de Arte Plastice (FAP) a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP), precum am mai menționat și în

¹² Yoga – calea către Dumnezeu.

¹³ Vezi Cenino Cenini. *Tratatul de pictură*. Editura Meridiane, București, 1977, 210 p., p. 36.



alte comunicări, conform cerințelor teoretice și practice de formare a personalității incluse în curriculumul de bază. Principala condiție pentru dezvoltarea percepției picturii murale clare și distincte este executarea sistematică a sarcinilor din cadrul cursului: „*Compoziția-Proiect*”, „*Practica Tehnologică. Pictura murală*” și „*Tehnologia picturii murale*”. Modulul/cursul este prezentat corespunzător cerințelor contemporane de predare a picturii murale, în el sunt expuse în lanț metodic mijloacele, metodele și principiile de exprimare plastică prin aranjarea și realizarea compozițională a lucrărilor murale, care stimulează dezvoltarea personalității viitorului monumentalist/muralist.

Disciplinele *Compoziție-Proiect*, *Tehnologia Picturii Murale* și *Practica Tehnologică. Pictura murală*, în contextul relațiilor și interacțiunilor dintre domeniul artei murale și diverse forme artistice plastice și aplicative, este un curs ce presupune o aprofundare a cunoștințelor în vederea formării profesionale practice a artistului monumentalist/muralist, dar și analiza raporturilor structurale dintre arta murală și alte domenii ale picturii, desenului, compoziției și artei monumentale, colaborând dinamic cu arhitectura în ideea interpătrunderii a acestor două arte.

Cursul urmărește soluționarea problemelor ce apar în colaborarea artistului monumentalist/muralist cu arhitectura. Scopul disciplinei este: studiul artei murale dintr-o perspectivă artistică și ambientală, din perspectiva configurațiilor/conlucrărilor dintre acest domeniu și alte domenii vizual-artistice tradiționale și contemporane. Cursul, duce la formarea unei viziuni artistice originale, dezvoltă competențe tehnice și estetice, abordează toate aspectele concepției artistice, de la elaborarea proiectelor până la transpunerea lor în material, pentru a putea fi percepute vizual [4, p. 5].

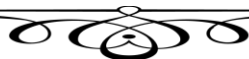
Obiectivele de bază sunt îndreptate/orientate în ajutorul studenților de a conștientiza că:

- în diferite epoci, idealul educativ a fost un model, o construcție abstractă de valori, care constituia „șinta” pe care societatea dorea s-o atingă;
- idealul educativ este legat de filozofie și concepția vieții umane;
- idealul educației moderne este o configurație de valori care ajută omului să se formeze ca personalitate complexă;
- obiectivele-cadru și cele operaționale ale curriculumului stau la baza modelelor și conținuturilor educației unui pictor monumentalist [5, p. 186];
- este necesar să realizeze o sinteză dintre tradiție și inovație, prospectarea unor noi zone vizual-artistice;
- este necesar să adapteze creator posibilitățile oferite de noile tendințe estetice contemporane;
- să formeze studentului o mentalitate profesională adecvată, flexibilitate față de noutățile vizual-artistice;
- este necesar să studieze metodele, tehnicile tradiționale și moderne de executare a lucrărilor practice;
- este necesar să cunoască principiile, tehnologiile de realizare și procesul de creare a operelor artistice;
- este necesar să improvizeze în lucrările practice, obținând prin îmbinarea diferitor tehnici și materiale expresivitatea și originalitatea lucrării;
- este necesar să înțeleagă opera de artă și procesul ei de constituire;
- este necesar să compună în format, ținând cont de volum, suprafață, proporții, ton, ritm, echilibru și integritate;
- este necesar să țină cont de construcția anatomică-plastică;
- este necesar să modeleze forma prin intermediul culorii, clarobscurului și tonului.

Aceasta constituie prima parte din gramatica limbajului plastic recomandat - obiectiv esențial ce/care prevede formarea gândirii compozițional-creatoare, dezvoltată prin prisma percepției vizuale și creației artistice. Modulul „*Practica Tehnologică. Pictura murală*” și „*Tehnologia picturii murale*” dezvoltă, prin lucrul practic realizat metodologic, perceput vizual și îndeplinit în diferite tehnici și tehnologii ale picturii murale, cum ar fi: fresca, sgraffito, mozaicul, vitraliul, pictura în temperă și ulei. Obiectivele generale ale modulului are menirea să formeze, dezvolte și să perfecționeze numeroase capacități profesionale:

a) La nivel de cunoaștere și înțelegere:

- să studieze metodele, tehnicile tradiționale și materialele moderne de executare a lucrărilor practice;
- să cunoască principiile, tehnologiile de realizare și procesul de constituire a operelor artistice;



- să improvizeze în lucrările practice, obținând prin îmbinarea diferitor tehnici și materiale expresivitatea și originalitatea lucrării. Să înțeleagă opera de artă și procesul ei de constituire;
- să compună în format, ținând cont de volum, suprafață, proporții, ton, ritm, echilibru și integritate;
- să țină cont de construcția anatomică și plastică;
- să modeleze forma prin intermediul culorii, clarobscurului și tonului;
- în procesul de lucru să folosească mijloace tehnice și procedee tehnologice profesioniste (calitatea suporturilor și a materialelor utilizate);
- să cunoască specificul spațial al formei (perspectiva spațială și aeriană, clarobscurul);
- să cunoască posibilitățile de redare a formei (linia, culoarea, tonul și conlucrarea lor);
- să folosească procedeele și metodele corecte de redare a formei (anatomia plastică, canoanele clasice);
- să studieze istoria artelor și istoricul tehnicilor și tehnologiilor murale.

b) La nivel de aplicare cognitiv și acțional:

- să utilizeze forme și materiale diferite;
- să aplice în lucrările practice procedee, efecte și metode de lucru tradiționale, dar și moderne;
- să elaboreze lucrări practice cu caracter inovator prin aplicarea cunoștințelor acumulate ca rezultat al studierii istoriei artelor plastice, a desenului și al picturii, executarea lucrărilor la un înalt nivel profesionist;
- să studieze tehnologiile picturii murale;
- să exerseze diverse mijloace de exprimare plastică;
- să valorifice tehnicile și tehnologiile moderne;
- să-și dezvolte simțul formei și al spațiului;
- să-și dezvolte simțul plasticii și al ritmului;
- să studieze elementele compoziționale (linia orizontului, planurile, formele mari și detaliile);
- să fie original și expresiv.

c) La nivel de integrare:

- să creeze independent lucrări de creație, alegându-și tehnica de executare;
- să recurgă la forme de comunicare care vor satisface nevoia de a fi original, cunoscut și apreciat de societate, să găsească afinități și tangențe cu mediul artistic, să lanseze noi idei și modalități de creare a unor opere de artă;
- să-și creeze un echilibru perfect între idee și măiestria artistică, să dea dovadă de caracter în transpunerea proiectului în material;
- să găsească noi posibilități de exprimare plastică a lumii înconjurătoare, în diferite tehnici și tehnologii;
- să-și desăvârșească în permanență discursul său plastic [4, p. 5].

În artă sunt multe surse care servesc dezvoltării proceselor psihice, dar anume tangența dintre percepția vizuală și creația artistică/creativitatea în cadrul cursurilor universitare: sus numite („Compoziția - Proiect”, „Practica Tehnologică. Pictura murală” și „Tehnologia picturii murale”), din cadrul FAP a AMTAP din Republica Moldova, va deschide noi viziuni în plan metodologic a învățământului artistic, care va contribui în cel mai direct mod la promovarea și valorificarea valorilor artistice în domeniul picturii murale/monumentale, din R. Moldova. Direcțiile de soluționare a problemei cercetării vor fi rezolvate prin crearea reperelor teoretico-metodologice pe care le vom structura/elabora/aplica pentru dezvoltarea percepției vizuale la studenți, viitorii artiști plastici ai secției „Pictura Murală”, bazându-ne pe cadrul cursurilor universitare menționate. Formularea concluziilor intermediare în baza studiului de față va facilita la rezultatele inedite în procesul dezvoltării percepției vizuale. Direcțiile formulate a obiectivelor, vor servi procesului de formare/dezvoltare profesională continuă a studenților facultăților de Arte Plastice, în special secției „Pictura Murală” a FAP, AMTAP, care practică instruirea individuală.

Vladimir Guțu și Ludmila Dării susțin că, practica instruirii universitare a validat diverse metode de activitate individuală. Termenul „individuală” evidențiază faptul că această categorie de metode valorizează activitatea intelectuală independentă, personalizată a celor care învață [3, p. 59]. Propunându-și să valorifice potențialul fiecărui student, pedagogia învățării individuale are drept caracteristici principale următoarele elemente:



- se bazează pe stimularea și dezvoltarea reflecției personale a studenților, pe gândirea lor activă, analitică, logică, critică, divergentă, creatoare, imaginativă etc.;
- dezvoltă motivația intrinsecă superioară pentru studii, formează spiritul de independență și de inițiativă, spiritul de observație și de cercetare;
- statutul cadrului didactic este de organizator, de ghid și îndrumător al activității de învățare, cercetare, al procesului de formare a competențelor de autoinstruire ale studenților;
- presupune un curriculum-nucleu pentru toți studenții, dar diferă aplicarea acestuia în atingerea obiectivelor propuse; un curriculum opțional și la libera alegere;
- presupune studiul artei murale dintr-o perspectivă artistică și ambientală, din perspectiva configurațiilor/conlucrărilor dintre acest domeniu și alte domenii vizual-artistice tradiționale și contemporane, ce duc la formarea unei viziuni artistice originale, dezvoltă competențe tehnice și estetice, abordează toate aspectele concepției artistice, de la elaborarea proiectelor până la transpunerea lor în material;
- realizarea unei sinteze între tradiție și inovație, prospectarea unor noi zone vizual-artistice, explorarea și experimentarea și adaptarea creatoare a posibilităților plastice oferite de noile materiale și tehnologii, în acord cu tendințele estetice contemporane;
- realizarea instruirii și educației în concordanță cu concepția creștină despre lume;
- permite individualizarea instruirii prin oferirea posibilității fiecărui student de a desfășura activități în ritm propriu, în funcție de propriile particularități individuale, de potențialul său intelectual, de profilul profesional ales etc.;
- contribuie la formarea competențelor de muncă individuală.

Predarea principiilor fundamentale în cadrul orelor, permite studierea etapizată a schimbărilor, în procesul dezvoltării percepției vizuale la studenți, care este un proces foarte important pentru activitatea umană generală și îndeosebi pentru activitatea artistică a studenților, viitorii artiști plastici monumentaliști.

În concepția lui Ioan Bontaș, fiecare student posedă o doză de creativitate. Creativitatea, ca rezultat al stimulării și activității, înseamnă acumulări de capacități, abilități și posibilități de rezolvare a ceva nou, original, în plan ideal-abstract ca și, după caz, în plan practic, deci inventivitatea ideatică și practică [2, p. 360], folosită în rezolvarea problemei propuse în executarea lucrărilor, prin folosirea tehnicilor și tehnologiilor picturii murale. Cercetările asupra importanței pe care o are imaginația în educație (în deosebi în artele plastice) sau a locului pe care îl ocupă imaginarul (în creația plastică, pentru a putea fi percepută vizual) în formarea identității individului uman (artistului plastic, în cazul nostru - a pictorului monumentalist/zugrav) au avut până la ora actuală un caracter accidental și nesistematic, pendulând între atitudinea de desconsiderare și cea de ignorare, consideră cercetătorul Ștefan Popenici în „Pedagogia alternativă” – care continuă – imaginația ocupă un loc central în gândirea filosofică și estetică, fiind un element ineluctabil conectat cu existența umană, a percepției vizuale. Actuala semnificație a termenului își află sursele în Antichitate, etimologia lui găsindu-se în latinescul *imaginatio*, echivalentul grecescului *phantasia*. La Platon, *phantasia* este o combinație între judecată și percepție, Aristotel îi confirmă un loc important în metafizică și ne apare ca un proces prin care imaginea mentală este prezentată (*De Anima*), iar imaginile mentale (*phantasmata*) sunt esențiale pentru apariția procesului rațional al gândirii. Imaginația constituie puntea de legătură între percepție (*aisthesis*) și gândire (*noesis*) [7, p. 15-16]. În mișcările plastice moderne, angajate în organizarea unei noi configurații spațiale, putem observa două versiuni distincte: *dizolvarea obiectului în favoarea spațiului* (*impresionism, cubism, futurism*); *recuperarea obiectului și negarea spațiului – desființarea spațiului proiectiv perceput* (*expresionism, suprarealism, pictura metafizică*). De fapt, „recuperarea obiectului” se referă la redarea particulară a acestuia în datele sale realist-figurative, în timp ce sintaxa imaginii (la care aceste obiecte participă) este supra-reală, illogică și aberantă.

Percepția constituie un nivel superior de prelucrare și integrare a informației despre lumea externă. Astfel, prin percepție se înțelege „ansamblul de mecanisme și procese ce determină conștientizarea de către individ/persoană/student a lumii și a mediului înconjurător pe baza informațiilor primite prin intermediul simțurilor”, caracteristicile imaginii perceptivă; elementele cu rol în percepție [8]. Ca și senzațiile, percepția se finalizează în plan subiectiv printr-o imagine. Imaginea perceptivă se aseamănă, dar se și deosebește de cea senzorială. Se aseamănă prin faptul că ea conține informații despre însușirile concret intuitive. La fel ca și imaginea senzorială, este o imagine primară, care se realizează

„aici și acum”, în condițiile acțiunii stimulilor și obiectelor (în cazul nostru, a picturii murale) asupra organelor de simț. Se deosebește, prin faptul că imaginea perceptivă este bogată în conținut, este relaționată cu contextul și este semnificativă. În cazul imaginii perceptive primează valoarea ei cognitivă și mai puțin aspecte cum ar fi intensitatea sau tonalitatea afectivă.

- Durata - Imaginea perceptivă durează în mod normal, atâta timp cât obiectul se află în câmpul perceptiv;

- Imaginea perceptivă dispune de atributul vizualizării. Astfel, în condițiile în care informația parvine pe alte canale decât cel vizual, se constată tendința de a transpune informația într-o imagine vizuală;

- Imaginea perceptivă are și atributul verbalizării. Cuvântul joacă un rol foarte important în percepție. Pe de o parte, cuvântul este un integrator verbal, întrucât prin cuvânt sunt denumite experiențele perceptive. Pe de altă parte, cuvântul are și o funcție reglatorii. Prin cuvânt, percepția poate fi dirijată, coordonată, mai ales în cazul observației [Ibidem].

Din cele expuse putem conchide/concluziona că prin imaginație, deci prin percepție și gândirea abstractă, artistul plastic creează/îndeplinesc/execută opere de artă, ce/care pot fi percepute vizual prin realizarea lor (operelor) în tehnicile și tehnologiile picturii murale studiate la disciplinele deja menționate. Prin cunoașterea: metodelor, materialelor și limbajelor plastice, vom putea ajunge spre perfecțiunea artistică, spirituală și mentală. Mai putem adăuga că nu amănuntul crează opera, ci/doar ceea ce este esențial, forma-cheie fiind căutarea. Numai căutând, experementând mereu vom putea ajunge la adevărul esențialului, călăuzitorul frumosului, care va colabora cu creatorul, îmbogățindu-i creația. Arbuz-Spatari Olimpiada menționează aprecierea lui M. Heidegger: „Artistul este originea operei. Opera este originea artistului”, care dezvoltă teza deja elaborată de Șt. Lupașcu, că în opera de artă adevărul nu este descoperit, ci este creat continuu și că de acest lucru este responsabil receptorul, pe care-l definește ca *păstrător-adeveritor* și ca *al doilea subiect creator* al operei de artă. Un aspect original al conceptului lui M. Heidegger este teza cu privire la survenirea adevărului în opera de artă: acesta re apare de fiecare dată când opera este receptată, cu noi valențe, care vin dinspre calitatea receptorului [Apud 1]. În concluzii putem menționa că formarea unei viziuni artistice originale a imaginației în educația dezvoltării percepției vizuale în domeniul picturii murale se realizează de către educat/ studentul care studiază zilnic și care investighează științific nemijlocit realitatea înconjurătoare. Ea vizează formarea spiritului de observație și a spiritului științific creator a artistului. Formarea profesională psihopedagogică a cadrelor didactice în colegii și universități reprezintă doar o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Postulatul este valabil pentru orice meserie – condiția primordială a existenței umane fiind îmbunătățirea, desăvârșirea propriei sale condiții, deoarece însuși scopul educației, esența ei este modificarea ființei studentului – a celui educat [6, p. 160].

În concluzii: În urma absolvirii facultății, educatul/studentul/artistul plastic trebuie să fie capabil să desfășoare o intensă activitate artistică cu un spectru cât mai larg al cunoștințelor acumulate, să se atârne creativ față de creația sa în domeniul picturii murale la un înalt nivel profesionalist. Și, pentru ca ceea ce va crea, prin imaginație și datorită cunoștințelor acumulate în cadrul cursului/cursurilor menționate, să devină o mărturie, a trecutului (a ceea ce s-a creat până la el) pentru viitor (valoarea creației artistice create în prezent), care să fie percepută ca o operă de artă.

Referințe bibliografice:

1. Arbuz-Spatari O. Metodologia dezvoltării creativității artistice la studenți prin studierea și aplicarea elementelor limbajului plastic (în cadrul cursului arta textilă). Autoreferat. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. 29 p.
2. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 416 p.
3. Guțu V., Darii L. Pedagogia învățării individuale în cadru universitar. In: Studia Universitatis Moldaviae, 2007, nr. 5.
4. Jabinschi V., Jabinschi I. Curriculum la disciplina Tehnologia picturii murale. Chișinău, 2013. 13 p.
5. Mândăcanu V. Educație. Credință. Umanism. Chișinău: „Baștina-Radog” SRL, 2007. 408 p.
6. Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: „Civitas”, 2003. 320 p.
7. Popenici Ș. Pedagogie alternativă: imaginarul educațional. Iași: Polirom, 2001. 200 p.
8. Disponibil: <http://referat-referate.blogspot.com/2013/02/perceptiile-relatia-perceptiei-cu-alte.html> (vizitat 12.02.2016).



SPECIFICUL MANAGEMENTULUI CREATIVITĂȚII ȘI TANGENȚA ACESTUIA CU IMAGINAȚIA CREATIVĂ

Daniela ROȘCA - CEBAN, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
Olimpiada ARBUZ-SPATARI, conferențiar universitar, doctor
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: One of the main factors of organizational activity is creativity. The fulfillment of the proposed tasks is conditioned by finding of new paths, new sources, which in turn form following an efficient management of the functional conflicts. Creativity allows organizational frameworks to anticipate changes in the field of activity, to create technologies, innovative methodologies for the realization of qualitative products. Dynamism and tolerance are the best conditions for developing creativity. To encourage and stimulate creativity, managers need to know and understand the specifics of creative processes, select a quota with creative skill, and then be able to provide an organizational climate to develop creative imagination.

La etapa actuală, organizațiile din străinătate încearcă să creeze soluții pentru optimizarea performanțelor de lucru. Multe companii au angajat specialiști creativi în domeniul conexiunii relaționale, în special în ceea ce privește „relațiile în câmpul muncii”, condițiile de muncă, organizațiile culturale și culturale. În această lucrare este analizat managementul creativității și relația creativității cu imaginația creativă creativitatie.

Pornind de la noțiunea de management, care presupune [8]:

- activitatea și arta de a conduce;
- ansamblul activităților de organizare, de conducere și de gestiune a întreprinderilor;
- știința și tehnica organizării și conducerii unei întreprinderi.

Analizând literatura de specialitate, am făcut raport de la managerul creativ la idea despre managementul creativității și am concluzionat că această noțiune ar însemna activitatea de a pregăti general și special colectivul, prin fondul de cunoștințe a managerului, și de a coordona și antrena celelalte categorii de personal, pentru rezolvarea într-un alt mod a unei mari diversități de probleme [12].

Profesorul Sorin Cristea are o tratare puțin mai diversă a aceste noțiuni, la el găsim creativitatea managerială. La el *conceptul psihologic de creativitate* definește „capacitatea de a produce opere noi, de a utiliza comportamente noi, de a găsi soluții noi la o problemă”.

Realitatea psihologică reflectată, la diferite niveluri de dezvoltare, aprofundare, interiorizare, impune abordarea *creativității* din diferite perspective, distincte, dar și complementare cum ar fi *managerială* - relevantă atunci când „organizațiile și societatea sunt nevoite să-și adapteze resursele la cerințele activităților în perpetuu schimbare”, intervenind decizional, în sens strategic și inovator [2, p. 672-673].

Pentru a specifica conexiunea dintre management și creativitate, vom face o caracterizare a creativității.

Creativitatea este o capacitate mai complexă. Ea face posibilă crearea de produse reale ori pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorință de a realiza ceva nou, ceva deosebit. și cum nouitatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă implicată este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări [3, p. 155].

Despre importanța creativității nu e nevoie să spunem multe: toate progresele științei, tehnicii și artei sunt rezultate ale spiritelor creatoare. Desigur, există mai multe trepte de creativitate. C. W. Taylor descrie cinci „planuri” ale creativității:

- *Creativitatea expresivă* se manifestă liber și spontan în desenele sau construcțiile copiilor mici. Nu se pune problema, la acest nivel, de originalitate. Este însă un mijloc excelent de a cultiva aptitudinile creatoare ce se vor manifesta ulterior.
- *Planul productiv* este planul creării de obiecte, specific muncilor obișnuite. Un olar sau o țesătoare de covoare produc obiecte a căror formă se realizează conform unei tradiții, unei tehnici consacrate, aportul personal fiind redus. Este planul la nivelul căruia accede orice om muncitor.



- *Planul inventiv* este accesibil unei minorități foarte importante. E vorba de inventatori, acele persoane ce reușesc să aducă ameliorări parțiale unei unelte, unui aparat, unei teorii controversate.
- *Creativitatea inovatoare* o găsim la oamenii caracterizați ca fiind „talente”. Ei realizează opere a căror originalitate este remarcată cel puțin pe plan național.
- *Creativitatea emergentă* este caracteristică geniului, omului care aduce schimbări radicale, revoluționare într-un domeniu și a cărui personalitate se impune de-a lungul mai multor generații. În afară de aceste aspecte, dacă nu creativitatea, cel puțin imaginația este necesară fiecăruia dintre noi în condițiile vieții obișnuite.

În ce privește factorii creativității, se poate vorbi, mai întâi, de *aptitudini* pentru creație. Există anumite structuri cerebrale, pe care nu le cunoaștem, care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferite grade pentru sinteza unor noi imagini, unor noi idei. Totuși, e nevoie de intervenția mediului, a experienței pentru ca ele să dea naștere la ceea ce numim talent.

A doilea factor care trebuie amintit este *experiența*, cunoștințele acumulate. Importantă nu este doar cantitatea, bogăția experienței, ci și varietatea ei. Multe descoperiri într-un domeniu au fost sugerate de soluțiile găsite în altă disciplină.

Se disting două feluri de experiențe:

- o experiență directă, acumulată prin contactul direct cu fenomenele sau prin discuții personale cu specialiștii;
- o experiență indirectă, obținută prin lectură sau audierea de expuneri.

Alți factori interni ai dezvoltării creativității sunt:

- *motivația*;
- *voința*.

Creșterea dorinței, a interesului pentru creație, ca și a forței de a birui obstacole are, evident, un rol notabil în susținerea activității creatoare.

Societatea are o influență deosebit de importantă pentru înflorirea spiritului creativ într-un domeniu sau altul. În primul rând, intervin cerințele sociale.

Un alt factor determinat în stimularea creativității îl constituie *gradul de dezvoltare a științei, tehnicii, artei* [9].

Dezvoltarea creativității trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă și să continue și după școlaritate, sub îndrumarea părinților și educatorilor, prin crearea unui context cât mai stimulativ pentru creativitate [6, p. 118].

Imaginația se leagă strâns de creativitate, ca trăsătură globală a organizării personalității. Încadrarea creativității în procesarea imagistică duce la individualizarea imaginației creatoare; la rândul său, implicarea imaginației în structura creativității, duce la manifestarea specifică a creației imagistice. Factorul imaginativ este inclus atât în structura multifactorială a inteligenței generale, cât și în cea a aptitudinilor speciale - artistice, tehnice, logico-simbolice [10].

Conexiunea dintre creativitate și imaginație creativă este foarte fină, ambele reprezentând o parte necesară a vieții cotidiene fiecăruia dintre noi în condițiile simple de existență. Însă una din problemele care întimpină studenții la această dimensiune este empatia. Empatia presupune nivel de imaginație scăzut. Absența capacității empatice ar explica, indigența procesului creator și a produsului acestuia. Astfel sub aceasta formă, imaginația creatoare este o însușire importantă, care necesită studiu aprofundat și dezvoltare.

Ca *organizare și dinamică*, *imaginația creatoare* este reglată esențialmente voluntar, conștient, elementele pulsionale și afective de origine inconștientă, care intervin în diferite momente, având un caracter secundar și subordonat. Iluminările, viziunile, ideile spontane care punctează cu o frecvență mai mare sau mai mică traiectoria procesului imaginativ sunt controlate și integrate printr-un plan anticipativ general pe care ni-l facem în legătură cu „tema” sau „produsul” pe care dorim să-l obținem [4, p. 530].

Crearea unui climat favorabil pentru creativitate din punct de vedere managerial. Creativitatea este cel mai bine cultivată într-un climat permisiv, care încurajează explorarea noilor idei și realizarea lucrurilor prin noi modalități. Un asemenea climat este însă inacceptabil pentru mulți manageri. Poate să nu fie confortabilă continuarea procesului de schimbare, proces care trebuie să însoțească obligatoriu creativitatea. De asemenea, focalizarea pe o atmosferă permisivă, poate conduce la scăderea disciplinei și dificultăți de control al costurilor la nivelele inferioare [11].



În literatura de specialitate, *problematica studiului creativității în domeniul managementului* se orientează cu precădere asupra procesului decizional, asupra soluționării unor probleme, folosindu-se metode și tehnici care stimulează creativitatea [12].

Managementul creativ - inovativ necesită un efort amplu, calificat și convergent, la nivelul agenților și al economiei naționale. Procesul de implementare a schimbării prin *accentuarea laturii creative a managementului în cadrul întreprinderilor românești* este unul complex și de durată. Angajații din firmele românești, obișnuiți să li se spună ce trebuie să facă la fiecare pas, nu vor fi dintr-o dată creativi [Ibidem].

Astfel pentru asigurarea unui management creativ indiferent de domeniu, este necesară dezvoltarea creativității, în acest context putem menționa că noțiunile de imaginație creativă și creativitate, în tratatul de psihologie a profesorului Paul Popescu-Neveanu în care autorul oferă o tratare mai amplă a noțiunii de imaginație creativă și face trimitere la autorul Piaget, găsim ideea că *creativitatea* este sinonimă cu *imaginația creativă* [Apud 5, p. 327-337].

Nivelul dezvoltat al imaginației, presupune că managerul se gândește neconvențional, și este gata pentru căutarea abordărilor originale, pentru analiza situațiilor, și pentru soluționarea problemelor.

Imaginația dezvoltată, permite combaterea eficientă a așa-numitei inerții psihologice, adică, gândirii șablonate (concentrarea provizorie a gândirii). În acest caz, după cum arată practica, este efectivă bazarea pe astfel de forme de activități ca training-uri și seminare pentru dezvoltarea imaginației creative.

Formele sau mai curând procedeele care facilitează dezvoltarea imaginației creative, sau în alte surse putem găsi aceste procedee referite la creativitate sunt [1, p. 344-345]:

- *Analogia* pornește de la ceva cunoscut și interpretează o situație nouă prin raportarea la modelul asimilat. Psihologia cognitivă alocă un rol important analogiei în rezolvarea de probleme. Aceste cercetări au fost inițiate de către psihologul american de origine germană K. Duncker (1945) prin celebrele probleme ale radiației și ale comandantului. Prin analogie subiectul realizează un transfer al unei situații vechi, cunoscute, într-o situație nouă, în vederea explicării celei noi.

- *Asocierea* se raportează la principiile asociației, mai ales la asocierea prin contiguitate spațio-temporală. Psihologul american A. Osborn (1971), în studiile sale dedicate creativității, acordă un rol important asocierii sistematice ca procedeu de imaginație voluntară. Subiectul este forțat la astfel de asocieri cu ajutorul unor întrebări privitoare la structurile asociative posibile pornind de la contiguitatea spațio-temporală, de la asemănări sau contraste. Spre exemplu, un procedeu de investigare a creativității îl constituie înlănțuirea asociativă privitoare la utilizări cât mai variate ale unor obiecte banale. Mai mult decât atât, Osborn antrenează subiectul în operații de modelare mentală, virtuală a relațiilor spațiale și simbolice.

- *Adaptarea* este un procedeu prin care mijloace și modalități de imaginație utilizate într-un context sunt adaptate și utilizate ulterior într-un alt context. Este un procedeu frecvent utilizat în creația literară sau în adaptările regizorale ale unor piese de teatru clasice.

- *Modificarea* este un procedeu mai complex ce implică transformări care vizează aspecte, laturi ale obiectelor. Se ajunge la noi forme, la noi configurații, la un nou aspect pornind de la ceva cunoscut. Modificarea și restructurarea sunt, pentru producția modernă de bunuri de consum, mijloace des utilizate în vederea sporirii atractivității și a creșterii vânzărilor. Un calculator a cărui unitate centrală este dotată cu carcasă transparentă și cu iluminare internă apare mai atractiv pentru unii cumpărători decât un calculator banal, cu carcasă opacă.

- *Substituirea* este procedeu de înlocuire a unor elemente cu altele în vederea producerii unor produse noi, mai performante. Avioanele moderne de pasageri apelează la substituirea metalului cu substanțe polimerizate care au o duritate apropiată de cea a diamantului, rezistență la suprasolicitări și sunt mai ușoare de zeci de ori decât metalul.

- *Amplificarea*, hiperbolizarea este un procedeu frecvent utilizat în literatură cu scopul de a mări impactul asupra cititorului.

- *Diviziunea și rearanjarea* presupun un procedeu similar analizei și sintezei. Obiectul sau rezultatul artistic al unei creații este separat, compus în părți componente, se încearcă rearanjarea, reordonarea în încât rezultatul final să poată fi verificat, validat și aplicat.

În concluzii putem deduce că tangența dintre managementul creativității și a imaginației creative este una directă, odată ce aceste noțiuni presupun unul și același lucru, ambele ghidează spre crearea unei noi imagini, independente și idei, care sunt încorporate în produsele originale sub diverse forme de

activități manageriale (crearea situațiilor stimul, participarea la proiecte de diferite orientări socio-culturale, executarea produselor creative în diverse tehnici și forme de artă, etc.).

Referințe bibliografice:

1. Aniței M. Fundamentele psihologiei. București: Universitară, 2010. 490 p.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Didactica publishing house, 2015. 831 p.
3. Daghi I. Compoziția decorativă frontală. Chișinău: Prim, 2010. 240 p.
4. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: Fundația România de Mîine, 2007. 832 p.
5. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 784 p.
6. Popescu G. Psihologia creativității. București: Fundația România de Mîine, 2007. 145 p.
7. Малхасян М. Развитие творческого воображения педагога дополнительного художественного образования: значение, методики, уровни. 2015, № 1, 6 с.
8. Definiții pentru management. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/management>. (vizitat 29.04.2017).
9. Herța D., Ciocănel C. Dezvoltarea creativității în învățământ. Revista Interferențe în educație. Constanța, 2010. Disponibil: <http://asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-creativitatii-in-invatamant.html> (vizitat 22.02.2017).
10. Imaginația. Disponibil: [http://www.referat.ro/referate.html/imaginația între real și patologic](http://www.referat.ro/referate.html/imaginația%20între%20real%20și%20patologic) (vizitat 29.04.2017).
11. Managementul creativității și inovării. Disponibil: <http://www.scribub.com/management/MANAGEMENTUL-CREATIVITATII-SI-25512176.php> (vizitat 29.04.2017).
12. Toma V. Dimitriu M. Dezvoltarea durabilă și managementul creative. Disponibil: ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/vls/vls_pdf/vol13i1p51-62.pdf (vizitat 30.04.2017).

FORMAREA IDENTITĂȚII ETNICE LA PREȘCOLARI ȘI ELEVII CLASELOR PRIMARE

Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova
Tatiana CRÎJANOVSCI, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova
Galina BOSTAN, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova

Abstract: Ethnic commitment configures the person's identity and guides the process of psychological knowledge by involving the concepts of ethno-type and ethnic behaviour. The notion of ethno-affiliative tendency also regards the ethnic commitment. Ethnicity gives birth to three groups of reasons, related to necessities such as ethnic commitment, positive ethnic identity, ethnic protection.

Este cunoscut faptul că fiecare popor, națiune se caracterizează printr-un specific tradițional de dezvoltare istorică, culturală, socială, economică, religioasă, care determină în mare măsură *comportamentul emoțional* [4, p. 98].

Identitatea etnică este înțeleasă în variate aspecte:

- de către *M. Eminescu*: drept materia primă a destinului nostru, substanța din care noi ne alcătuim un portret [20, p. 6].
- de către *T. Vianu*: ca imaginea pe care popoarele și le fac despre sine [18, p. 87];
- de către *B. Șerbănescu*: ca o retrăire a identității sale cu o comunitate etnică [17, p. 87];
- de către *S. Cemortan*: ca prim stadiu în construirea unei națiuni; capacitate a unui grup de a gândi despre sine ca aparținând unei națiuni [3, p. 46].
- de către *T. Stefanenco*: ca rezultat al conștientizării cognitiv-emoționale a apartenenței la un anumit etnos. Unui anumit nivel de identificare a sinelui cu „el” și ca o separare de alte etnii [16] etc.



M. Cojocaru-Borozan confirmă părerea că în fiecare țară este însemnant să existe un grup de persoane care să adapteze conceptele și tehnicile de studiere a emoționalității la specificul național.

Elementele ce țin de identitatea națională sunt obiceiurile, limba, religia și opiniile politice – probleme în calea integrării.

În viziunea cercetătorilor Iu. Bromlei, G. Marcov părțile componente ale identității, sunt [1, p. 111]:

- cognitive: informarea etnică – cunoștințele despre „altele”, istoria lor, tradițiile, deosebirile culturale, denumirea etnică;
- afective: aprecierea calităților propriu grup, atitudinea față de apartenența el importanța acestei apartenențe;
- comportamentale - conduita etnică.

Apartenența etnică – unul din mijloacele de adaptare și de orientare în lumea contemporană, de asemenea este o metodă de distingere și atingerea anumitor scopuri. Apartenența la o anumită cultură zonală, regională, națională sau continentală este unul din factorii ce determină diferențe și „specializări” în infinitiva varietate umană, afirmă S. Chelcea în cercetările sale [4, p. 29].

Apartenența etnică configurează identitatea persoanei și orientează procesul cunoașterii psihologice prin implicarea noțiunilor de etnotip și conduita etnică. În ceea ce privește existența diferențelor etnopsihice între oameni, explicațiile date converg spre 2 orientări, ele însele aflate într-o relație dinamică:

1. Procesul dezvoltării diferite a societății umane, în funcție de condițiile geografice și istorice variate care au determinat anumite cadre economice, social-politice și culturale; în termenii psihopedagogiei contemporane, cadrul și contextul ontogenezei oferă „nișe de dezvoltare” diferite.

2. Dialectica formării personalității umane în cadrul raporturilor de socializare.

Acest complex fenomen este plastic exprimat de către societate – a cărei influență asupra a ceea ce este „substanța societății”, viața colectivă [2, p. 64].

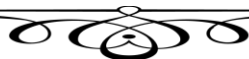
P. Lengrand afirmă că ceea ce îi deosebește pe oameni este în mare măsură, rezultatul dezvoltării lor diferite în cursul vieții și nu felul de a fi născut. Se poate observa, însă că, același factor îi și apropie pe oameni, justificând introducerea noțiunii de *psihologie bazică*. Atitudinea spirituală medie a individului reflectă, bineînțeles, treapta culturală a poporului din care face parte, iar această treaptă, fiind și ea o devenire are o amprentă istorică. Psihologia contemporană s-a îmbogățit astfel cu un nou concept, cel de psihologie „bazică” [11, p. 27].

Psihologii privesc etnosul ca o comunitate psihologică ce e a aptă să împlinească funcțiile fundamentale ale omului: de orientare în mediu și de informare, de asigurare cu valori generale de viață, de protecție, fiind responsabilă nu doar de sănătatea fizică, dar și socială.

Omul, menționează Gh.Volkov, întotdeauna trebuie să simtă o parte din „noi”. *Etnosul* nu e unica grupă pe care omul se sprijină. Asemenea grupe pot fi partidele, organizațiile bisericesti, asociațiile bisericesti, asociațiile profesionale, uniunile neformale de tineri etc. Mulți oameni se „adâncesc” în una din asemenea grupe, dar fiind membrul ei nu întotdeauna este satisfăcut în necesități și stabilitate psihologică. Sprijinul nu este stabil, deoarece componența grupului este permanent în schimbare și omul poate fi exclus din cauza greșelilor lui. *Comunitatea etnică* însă este lipsită de aceste neajunsuri. Această grupă intergenerațională este stabilă în timp, componența este stabilă, fiecare om are un statut etnic și nu este exclus din etnos. Din cauza acestor particularități *etnosul pentru om este singura grupă de sprijin* [19, p. 26].

Identitatea etnică reprezintă o parte din *identitatea socială* și, îndeosebi, trebuie înțeleasă ca o reprezentare a omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată de semnificația emotivă și axiologică a individului [20, p. 48], or M. Eminescu precizează că identitatea este materia primă a destinului nostru, substanța din care noi ne alcătuim un portret care trebuie să fie asemănător cu noi înșine și în același timp pe potriva veacului și a lumii în care ne aflăm...popoarele cu destin istoric nu sunt popoare care adorm într-o identitate gata făcută, ci popoarele care sunt capabile în permanență să-și alcătuiască un portret și să-și nuanțeze identitatea în funcție de un context „fără ca prin aceasta să fie ipocrite sau oportuniste” [12, p. 9].

Important este să avem formată conștiința eului și conștiința alterității, ca să putem accepta existența și dreptul la viață și a altor culturi decât propria cultură națională.



Încercând o definiție proprie identității omului, pe care o înțelege mai amplu, ca una care include și identitatea etnică, Vl. Pâslaru menționează un alt aspect al chestiunii, acela al realizării/nerealizării identității: „și mai multe sunt cazurile de identități nerealizate. Acestea se întâlnesc la tot pasul și reprezintă incoerențe, deficiențe și lacune sociale, psihologice, educaționale. Un adult care în copilărie n-a primit „doza” necesară de dragoste părintească, nu va fi capabil să iubească cu întreaga-i ființă, va fi mereu complexat de neîncrederea în sine și în omul pe care-l iubește, căci nu poți să dai dacă tu însuși n-ai primit ceea ce trebuia să primești în mod firesc.” [14, p. 111].

Apartenența etnică configurează *identitatea persoanei* și orientează procesul cunoașterii psihologice prin implicarea noțiunilor de *etnotip* și *conduită etnică*. De apartenența etnică ține și noțiunea de *tendință etnofiliativă*. Etnicitatea dă naștere la trei grupe de motive, legate de necesități ca *apartenență etnică*, *identitate etnică pozitivă*, *protejare etnică*.

Prin tendința spre identitatea etnică pozitivă individul năzuiește să-și sporească autoaprecierea, prestigiul și statutul grupului sau. Particularitățile specifice Republicii Moldova în dezvoltarea identității etnice a locuitorilor, conform lui N.Siliștaru, sunt [15, p. 75]:

- Republica Moldova se învecinează cu România - stat care reprezintă națiunea română și care reprezintă garantul ființării în Republica Moldova a unei părți a acestei națiuni;
- „șocul psihologic” suportat de locuitorii de naționalitate rusă la sfârșitul anilor 80 - începutul anilor 90 în legătură cu schimbarea bruscă a atitudinii din partea etniei titulare;
- experiența istorică a românilor moldoveni, care nu se reduce doar la greutăți economice, ci, mai ales, la separarea noastră intenționată de matricea cultural-spirituală și de spațiul etno-cultural al românității, prin ocuparea repetată a teritoriului românesc dintre Prut și Nistru de către Rusia.

Multietnicitatea mediului este o premisă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea diverse aspecte. Relațiile interpersonale în mediul multiethnic sunt legate de procesele de comunicare, astfel, comunicarea interpersonală generează modificări care reflectă specificul și particularitățile mediului. Competența de comunicare asertivă reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe și atitudini, exersate adecvat și spontan în diferite situații pentru atengerea scopului în contextul experienței sociale [10, p. 6-7].

Formarea identității etnice la adolescenții din Republica Moldova, susține N. Silistaru, este importantă deoarece [15, p. 54]:

- adolescența este vârsta formării înțelegerii emoțional-apreciative a apartenenței la o anumită comunitate etnică, a „încadrării” în cultură. La această vârstă, spre deosebire de altele, dezvoltarea personalității depinde de atmosfera din societate;
- adolescența este vârsta când membrii acestei generații sunt mai puternici, mai emoționali, mai vulnerabili decât generația în vârstă, reacționează în alt mod la schimbările evenimentelor, părerilor, faptelor și realizărilor. La această vârstă, spre deosebire de altele, dezvoltarea personalității depinde de atmosfera existentă în societate.

Pasiunea subiectului etnic se manifestă nu doar prin capacitatea lui de a se afla în starea homeostatică în raport cu încercuirea și poziția sa socială, reacționând adecvat la situațiile apărute în acest timp, ci și ca orientare a subiectului cu rolul de reglator al unei astfel de conformități.

Cercetătorul Vl. Pârvan [13, p. 87], înțelege *orientarea etnosocială* de grup ca fiind un mijloc de consens al scopurilor individuale și sociale, mijloc a cărui necesitate reiese din legitățile obiective de atingere a scopurilor comune concomitent cu nevoile coincidente sau necoincidente ale *membrilor separați în parte a unui grup etnic sau a unei asociații etnice*. Astfel, problema subiectului etnosocial presupune un câmp de studiere mai aprofundat - „*câmpul etnic al subiectului*” sau „*câmpul etnic al individului*” sau *câmpul comportării și activității membrilor sistemului etnic*. Câmpul etnic al subiectului poate fi reprezentat sub forma unei structuri de trei niveluri, ale cărei componente se exprimă prin așa noțiuni ca *etnicul pentru sine*, *etnicul pentru membrul societății* și *etnicul pentru stat*.

Etnicul pentru sine este un sistem al ierarhiilor și așteptărilor (expectațiilor) etnice, existente la orice individ, care nu este neapărat verbalizat și conștientizat; dimpotrivă, el poate fi neconștientizat pe parcursul întregii activități de viață. Însă, intrând în contact cu un alt subiect și identificând necongruența lui etnică subiectul, în comportarea sa, se va conduce de sistemul ierarhiilor și expectațiilor (așteptărilor) etnice [17, p 26].

Etnicul pentru membrul societății înseamnă ca pentru instituțiile, organizațiile oficiale toți membrii pot reprezenta doar o singură parte strict determinată a câmpului etnic al personalității sale.



Aceasta parte a câmpului etnic se fixează în documente, ceea ce determină relațiile și acțiunile individului în interacțiunea socială cu *etnicul pentru stat*.

Componenta cognitivă a identității etnice evidențiază capacitatea copilului de a structura informația despre caracteristicile etnice. Însă copiii manifestă față de acest fenomen atitudine emoțională prin diferite aprecieri, fie și destul de superficiale. Problema consecutivității apariției componentelor cognitive și afective nu este interpretată univoc. Dar majoritatea cercetărilor înclină spre Piaget, considerându-se că orientările etnice se formează numai pe baza cunoștințelor etnice considerabile până la vârsta adolescenței.

Concentrarea pentru un anumit scop poate fi interpretată ca fiind caracteristică a subiectului etnic și reflectă gradul de pregătire a lui pentru a atinge scopurile de grup, scopurile interacțiunii etnosociale. Scopul interacțiunii reprezintă punctul de plecare în desfășurarea tuturor formelor de activitate în cadrul grupului. Este un început organizatoric și un sistem formativ al interacțiunii. Scopul interacțiunii poate fi examinat ca un fenomen de reflectare, fiind o reprezentare ideală a rezultatului ce determină caracterul și metodele interacțiunii etnosociale.

Motivația fiind o caracteristică a subiectului etnic, descoperă particularitățile atitudinii active cointeresate față de interacțiunea etnosocială. Ea reprezintă o coordonare deosebită a motivelor într-o situație social concretă și procesul conștientizării de către subiect a necesității atingerii scopurilor etnosociale de grup [Ibidem, p.73].

Emotivitatea apare în relație cu interacțiunea și se formează sub influența circumstanțelor acționale care capătă semnificație pentru grupul etnic (comunitatea, colectivul) și în mod selectiv, provoacă o atitudine pozitivă sau negativă a membrilor unui astfel de grup față de diverse laturi ale interacțiunii. Emotivitatea subiectului se exprimă, în primul rând, prin satisfacția membrilor grupului ca rezultat al realizării scopurilor etnosociale.

Rezistența la stres, ca o caracteristică a subiectului etnic și ca factor al interacțiunii, este condiționată de capacitatea subiectului de a-și mobiliza în mod coordonat și rapid potențialul emoțional-volitiv. Ea se asigură în dependență de gradul de includere a membrilor grupului etnic în interacțiunea socială, prin conținutul interacțiunii, cu reflectarea adecvată a cauzelor tensiunii emoționale, cu nivelul social-psihologic al dezvoltării și organizării grupului etnic, cu gradul de acceptare de către membrii grupului ale obligațiilor funcționale de rol ce țin de neutralizarea disfuncțiilor, de inhibare cât și de blocarea manifestărilor distructive.

Procesele integrative în grupele (colectivele, comunitățile) etnice prezintă un cert interes teoretic și practic, deoarece în interacțiunea socială a subiecților etnici se semnalează prezența a doua procese social - psihologice: *integrarea* și *diferențierea*. Procesele de integrare asigură oportunitățile de structurare, coordonare, consolidare a etnosului care permit examinarea lui ca un tot întreg. Comunicarea, ca metodă de organizare a interacțiunii în cadrul grupului contribuie la apariția fenomenelor interactive a subiectului etnic precum climatul psihologic, relațiile interpersonale etc.

Disciplinaritatea se manifesta în atitudinea membrului etnic față de limitările normative: rațiunea și justețea cerințelor față de respectarea originii etnice.

Responsabilitatea se descoperă prin intermediul coincidenței intereselor și tendințelor membrilor colectivității etnice în procesul de acceptare a responsabilității față de rezultatele activității comune.

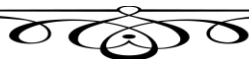
Conștiinciozitatea reflectă corespunderea comportamentului real al membrului etnic obligațiilor sale funcționale, corespunderea comportamentului și a activității indicațiilor normative care funcționează în rol de tradiții, obiceiuri, opinii de grup și constituie deopotrivă cu alte caracteristici modul de viață al grupului etnic.

Exigența reprezintă gradul atitudinii convenite a membrului etnic și social, care reglează comportamentul și activitatea.

Spiritul de economie descoperă unitatea părților socială și gospodărească a activității de viață a subiectului etnic, intermediază atitudinea membrilor comunității etnice față de procesul și rezultatele activității sale și are rolul exponentului de cultură economică și educație.

Spiritul critic caracterizează atitudinea față de neajunsuri și contribuie la corectarea devierilor, apărute atât în organizarea activității comune, cât și în relațiile interpersonale.

Activitatea de concurență evaluează gradul de încadrare a membrilor în activitatea comună pentru atingerea scopurilor, puse în fața grupului etnic, a asociației, a colectivității. Valoarea scopurilor se determina de către grupul etnic în comparație cu rezultatele activității similare a altor grupuri.



Sumar conchidem, că gradul de manifestare a elementelor structurale nominalizate condiționează următorii factori psihologici [5, p. 47-48]:

- stabilitatea intereselor pentru membrii comunității etnice în activitatea socială și comună;
- prezența unor *relații interpersonale* diferite, dezvoltate într-o comunitate etnică concretă;
- complicitatea la comunitatea etnică dată, participarea activă în viața socială comună;
- prezența în comunitatea etnică a unui sistem (dezvoltat) de autoconducere și autoorganizare;
- prezența unor relații reale de concurență, care au tendința de a cuprinde nu doar activitatea umană, ci alte sfere de activitate de viață a *comunitatii etnice*.

Copilul ca reprezentant al etnosului apare ca un produs al relațiilor sociale, care condiționează trăirile și faptele sale. În sens psihologic relațiile omului reprezintă un sistem integru a legăturilor omului ca personalitate cu realitatea concreta sau cu unele părți ale ei, întemeiate pe experiența individuală și socială. Cu alte cuvinte, sistemul relațiilor sau sistemul formațiunilor dispoziționale echilibrează comportamentul și activitatea subiectului. Fiind conștient de apartenența la un anumit etnos, preșcolarul manifestă inevitabil în dispozițiile sale componenta etnică, care deseori capătă o importanță dominantă. În plus, fiecărui copil îi sunt caracteristice sistemele dispoziționale proprii care-l determină individualitatea sa. Astfel dispozițiile etnice prezintă determinanta hotărâtoare a comportamentului etnic [9, p. 147].

În calitate de determinantă psihologică a comportamentului trebuie să se manifeste și *stereotipurile etnice*, ca varietate a stereotipurilor sociale. Stereotipul etnic este un model simplificat, schematizat, emoțional și foarte rezistent al unei comunități etnice răspândit asupra tuturor reprezentanților ei. Cu ajutorul stereotipurilor etnice se formează o bună parte a închipuirilor despre alte popoare.

Fiecare etnos are propriul sistem de dispoziții etnice, irepetabil. Uneori dispozițiile etnosului se schimbă de la o generație la alta. Aceasta demonstrează că etnosul se dezvoltă. Uneori dispozițiile etnosului sunt stabile pentru că noua generație reproduce experiența relațiilor sociale a generațiilor anterioare [19, p. 188].

Structura dispozițiilor etnice este o formă de relații cert determinată: *între etnos și etnofor; între etnofori și între grupele interetnice; între etnos și grupele interetnice*.

Aceste forme în fiecare caz sunt specifice, schimbându-se ba rapid, ba încet, sunt prezente în toate domeniile vieții interpretate în etnosul dat și în fiecare epocă aparte cu unicul mijloc de conviețuire. Totodată, interacționând cu formele de comportare a altui etnos, membrii unui etnos sunt mirați de neobișnuința acestora.

Analiza *dispoziției etnice* ca fenomen psihologic multilateral evidențiază, conform T. Stefanenco, mai mult de 20 de parametri ai relațiilor și, respectiv diferite tipuri de relații, ce formează mai multe grupe de parametri, dintre care menționăm [16, p. 62]:

- parametrii formal-dinamici ai relațiilor: semnul, orientarea, stabilirea s.a.;
- caracteristicile diverse ale relațiilor, activitatea și modalitatea lor;
- criteriile etice - caracterul adecvat, dreptatea, relațiile de cooperare, de schimb și de unificare a personalităților;
- etapele de formare a relațiilor personalității copilului preșcolar;
- diferite tipuri de activitate umană și structura personalității acestei vârste;
- parametri care fixează concomitent treapta apropierii sau distanțării între parteneri;
- pozitivitatea-negativitatea relațiilor, tipul atitudinii unuia față de celalalt în procesul comunicării;
- parametri care arată treapta constructivității relațiilor în formare disting relațiile constructive și distructive;
- parametri reciprocității, complementarității relațiilor personalității copilului preșcolar.

Dispozițiile etnice focalizează în sine convingerile, concepțiile, opiniile oamenilor referitor la istoria și viața contemporană a comunității lor etnice și interferența ei cu alte popoare, oamenii de alte naționalități.

În procesul *socializării* omul concomitent cu comportamentul, deprinderile, valoarea sa însușește pe moștenirea valorilor materiale și spirituale de la generațiile precedente.

Stereotipurile includ în sine simțurile cognitive și programele comportamentale. Odată cu nașterea, copilul nimereste într-un anumit mediu, unde deja există legi, sisteme care au valori, norme de comportament, tradiții etc [Ibidem, p. 89].



Cercetătorii susțin că: „*un stereotip este un set de atribute, din care unele reprezintă trăsături de personalitate. Ca suprageneralizări, stereotipurile etnice anulează diferențele dintre indivizi aparținând aceluiași grup etnic, aceștia fiind caracterizați prin trăsături de personalitate identice. Stereotipurile etnice sunt, alături de prejudecăți, expresiile cele mai simplificate și elementare ale reprezentărilor sociale*” [12, p. 184].

În asemenea condiții copilul se confruntă cu mediul social, unde acționează anumite categorii de grupuri sociale.

Stereotipii etnici care însumează închipuirile despre propriul popor și alte popoare străine, nu însumează pur și simplu unele date, dar își exprimă atitudinea emoțională față de obiect. Ei concentrează toată istoria relațiilor interetnice, chiar și o simplă descriere a unor trăsături conține în sine un anumit element apreciator. Sub noțiunea de stereotip etnic înțelegem o *închipuire generalizată despre aspectul fizic, moral și intelectual al reprezentanților diferitor grupe etnice*. Stereotipul etnic se caracterizează printr-o emoționalitate ridicată și stabilitate în trăsăturile reflectate ale grupei stereotipizate.

În stereotip, avem patru grupe principale de parametri:

- conținutul - o grupă de caracteristici înregistrată unei grupe etnice;
- treapta concordanței - uniformitatea caracteristicilor înregistrate unei grupe etnice;
- tendința (orientare) - perceperea pozitivă sau negativă comuna a obiectului stereotipizat;
- intensitatea - treapta preconcepției față de grupa stereotipizată.

Fenomenul stereotipizării poate fi descoperit cu ajutorul unor situații:

- psihologia oamenilor caracterizează mai facil grupuri largi de oameni, indiferent, aspru sau părtinitor;
- așa o categorizare are o tendință de păstrare a stabilității în cursul unor perioade lungi de timp;
- schimbările în sfera socială, politică și economică pot condiționa schimbarea stereotipului, însă aceasta nu are loc întotdeauna sau este amânată în timp;
- stereotipii sunt însușiți foarte repede și sunt folosiți de copii cu mult înainte de apariția unor închipuiri clare despre acele grupe din care fac parte;
- stereotipii sociali se manifestă rar la nivel de comportament în lipsa unui conflict în relațiile dintre grupuri, dar în timpul unor conflicte aceiași stereotipi devin determinanți, care se supun puțin unor modificări, consideră S. Golubițchi.

Asupra conținutului stereotipilor influențează trei grupe de factori:

- specificul grupei stereotipizate, psihologiei ei etnice, sistemul de valori în cultură, dezvoltarea social-istorică;
- condițiile social-politice și economice ale grupurilor și specificul relațiilor formate la momentul dat;
- longevitatea și profunzimea contactului istoric .

Studierea expectanțelor etnice pretinde dezvoltarea specificiei psihologice a rolurilor sociale și totodată comportamentului în rol. Noțiunea de „rol social” apare ca un element important atât al sociologiei, cât și psihologiei. Se consideră ca rolul social este:

- *fixarea anumitei poziții* care o ocupă un copil sau altul în sistemul relațiilor sociale;
- *etalonul comportamentului normativ aprobat*, așteptat din partea unui individ, ce ocupă un anumit statut în socium;
- *tipul activității sociale și al comportamentului personal*, care poartă sigiliul aprecierii sociale;
- *comportamentul persoanei* în concordanță cu statutul ei social, felul de îndeplinire a unei funcții sociale când de la persoană se așteaptă o anumită activitate;
- *stereotipul stabil al comportamentului* în anumite situații sociale, ansamblul așteptărilor obiective și subiective (expectațiile) produse de structura profesională, etnică, politică sau oricare alta a sociumului;
- *funcția socială a preșcolarului* corespunzătoare închipuirilor oamenilor în corespundere cu statutul lor sau poziția în societate, în sistemul relațiilor interetnice;
- *sistemul așteptării existente în societate*, referitor la comportamentul individului ce ocupă o anumită poziție în interferența cu alți indivizi;

- *sistemul așteptărilor specifice* în atitudinea către sine a individului ce ocupă o anumită poziție așa, cum el își închipuie etalonul purtării sale în interferență cu alți indivizi;
- *comportamentul deschis, observat al individului*, ce ocupă o anumită poziție;
- *închipuirea despre un etalon prescris al comportamentului* care este așteptat și pretins de la persoană în situația dată;
- *acțiunile prescrise* caracteristice pentru cei ce ocupă o anumită poziție socială;
- *culegerea de norme* ce determină cum trebuie să se poarte un individ ce ocupă o anumită poziție socială sunt menționate în cercetările lui V. Cucușchin [6, p. 69].

Interacțiunea socială a oamenilor e condiționată de mulți factori, printre care așteptările etnice au o importanță, înaintând într-un anumit rol, fiecare om deține drepturi în atitudinea către alți participanți ai interacțiunii. Pentru că rolurile sunt legate reciproc și așteptările se suplinesc una pe alta. Esența valorilor sociale este aceea de a îndeplini obligațiile, care sunt dictate de un anumit rol și de a realiza drepturile sale față de alții.

Tipurile rolurilor sociale, tipul activităților și atitudinilor în care este inclusă persoana:

- social-demografice (etnice, profesionale, s.a.) - soțul, soția, fiica, fiul, nepotul, bărbatul și femeia de asemenea sunt roluri sociale, ce presupun o anumită purtare specifică întărită prin norme, tradiții și așteptări sociale;
- social-tipice determină numeroasele manifestări individual-tipice a unei anumite persoane.

După treapta de manifestare rolurile sunt: *active* – sunt condiționate de o situație socială concretă și sunt îndeplinite în momentul de față; *latente* - nu se manifesta în situația de față.

După tipurile de asimilare rolurile sunt: *prescrise* - condiționate de vârsta, gen, naționalitate; *dobândite* - asimilate în procesul socializării și etnizării.

În afară de acestea rolurile sociale sunt caracterizate de modul de dobândire, nivelul emoțional, formalizare și motivare: *modul de dobândire*, depinde de aceea cât de necesar este acest rol pentru preșcolar. Acestea sunt practic toate rolurile legate de profesie și toate realizările omului; *nivelul emoțional*, fiecare rol poartă în sine anumite posibilități de manifestare emoțională a subiectului dat; *formalizarea*, este determinată de specificul relațiilor interpersonale a purtătorului rolului dat. Unele roluri presupun stabilirea unor relații formale între oameni, strict reglementate; altele, dimpotrivă - neformale; al treilea grup - atât formale, cât și neformale; *motivația*, depinde de nevoile și motivele persoanei. Diferite roluri sunt condiționate de diferite motive.

Motivația este o componentă a atitudinii, cea din urmă având capacitatea de a determina schimbarea comportamentului tot așa cum și comportamentul poate modifica atitudinea [2, p. 45]. Psihologul român S. Chelcea susține că atitudinile exprimate sunt determinate de natura mediului fizic, biologic, social și cultural- în care trăiește și acționează individul, sunt învățate prin interacțiunea cu diferite medii sociale (familie, clasă, grup de prieteni). Atitudinile sunt sociale pentru individul ce se raportează la obiectele din mediul său nu prin cunoașterea obiectivă a situațiilor, cât prin semnificația și valoarea ce o acordă diferitelor instituții și realități sociale. Atitudinile sunt înclinații menite să favorizeze sau să defavorizeze anumite convingeri, oameni, produse sau mesaje [4, p. 25].

Știința psihologică trebuie să cerceteze în relațiile de familie [7, p. 191]:

- cum se înfăptuiește influența particularităților noțional-psihologice asupra caracterului relațiilor interpersonale între soți, copii și alți membri ai familiei în cadrul conviețuirii, conversării și colaborării;
- în ce constau deosebiri naționale în tradiții și modurile de formare a personalității particulare, familii, unde părinții sunt reprezentanți ai diferitor naționalități, cu valori morale și etice caracteristice pentru fiecare, forme de comportament și activitate;
- cum se analizează și apreciază corect factorii și cauzele apariției relațiilor conflictuale între membrii familiei de entitate diferită.

Cultura este nivelul rezultativității educaționale, care trebuie să devină obiectul atenției sporite nu numai a culturologilor profesioniști, dar și a pedagogilor, care pe calea difuzării deductive a componentelor corespunzătoare a culturii pot propune modele argumentate de educație generală. Așadar, ajungem la concluzie, că *cultura prezintă în sine totalitatea realizărilor materiale și spirituale ale omenirii*, survenind ca național-subiective și concret-istorice, pe parcursul genezei a obținut statut



de fenomene social-obiective, formând o tradiție generală continuă și care nu este puterea unui individ. *Ea cuprinde nu numai trecutul și prezentul, dar se extinde și în viitor.* De aceea, caracterizând parametrii de bază ai culturii, trebuie luat în considerare, că omenirea fiind un gen biologic unic, niciodată nu a fost un colectiv social unic. Diferite populații de oameni trăiesc pe Terra în comunități autohtone în condiții naturale și istorice care se deosebesc considerabil. Necesitatea în adaptarea la aceste condiții a dus la căutarea metodelor și formelor specifice de realizare a vieții oamenilor în colectiv, formarea treptată a sistemelor complexe integrate de atare forme, a căror specific deosebesc o societate de alta. Asemenea complexe de metode și forme specifice a activității de viață au și primit denumirea culturii comunităților (popoarelor) corespunzătoare. Cultura ca reflectare ca mod anumit de cunoaștere a realității la sfârșitul secolului XX încetează a fi obiectul disciplinelor științifice și se transformă în una din orientările generale a sistemului educațional general.

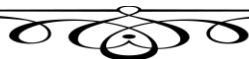
Cultura populară și însăși omenirea sunt practic de o seamă. „Popoare fără cultură” nu numai că nu există în prezent, dar niciodată n-a fost nici în trecut. Nu se poate fi considerată reușita și expresia „popoare cu o cultura mică”, *orice etnic a creat o cultură specifică și complexă*, fiind adoptata la condițiile naturale de viață și modul de gospodărire. *La cultura populară se referă totalitatea acelor elemente care dispun de specific etnic.* Aceste elemente includ în sine un șir de componenți, prin care se înțeleg constituentele structurale, care caracterizează o determinare sistemică calitativă a etniei, adică *etnopsihologia, limba, cultura, obiceiurile.* În acest context, M. Hadîrcă susține, că *valorile naționale* sunt valorile comune tuturor acelor care aparțin unei națiuni, unui stat și în jurul cărora se unește toată societatea, deci ele trebuie recunoscute ca atare, explicate, apărate și promovate prin toate formele și mijloacele educației, pentru că ele ne fac să fim ceea ce suntem ca națiune și popor și să ne particularizăm în contextul universalității. Ceea ce ne lipsește cu adevărat astăzi, și nici nu-i promovat prin educația de bază, este sentimentul unei identități naționale [8, p. 32].

Etnocultura este totalitatea fenomenelor elaborate de etnosul dat și obiectele vieții materiale și spirituale, fiind specificul lui, care își găsește reflectare în limba, deosebind un etnos de altul. Aici trebuie remarcat, ca etnogeneza (originea poporului) este în sine baza genezei (nașterii) culturii lui [5, p. 112]. În opinia unor savanți, *cultura populară* nu este supusă mutațiilor, transformărilor. În acest caz funcționează mecanismul de veacuri de selectare a ceea ce este de valoare, autentic, a rămas ce este mai bun, iar ce este întâmplător s-a pierdut, s-a uitat, a trecut. De aceea cultura poporului este surse de renovare, înțelegere reciprocă.

Prezentam mai jos un tabel comparativ ce include caracteristicile de baza ale categoriilor *cultură* și *etnocultură* (după N. Silistraru):

Tabelul 1. Cultura și cultura etnică

Cultura	Cultura etnică
Valori, concepte, atitudini, norme, reguli, priceperi, deprinderi, experiență	<i>Valorile etniei, conceptele etniei, normele etniei, regulile etniei, priceperile etniei, deprinderile etniei, experiența etniei</i>
1. Integrarea și consolidarea în scopurile satisfacerii în comun a necesităților intereselor individuale și de grup	1. Asigurarea proceselor de cunoaștere a lumii înconjurătoare pentru necesitățile și interesele individuale și de grup din perspectivă etnică
2. Organizarea oamenilor, normarea și reglarea practicii de activitate de viață în comun	2. Translarea dintre generații a experienței etnice în activitatea de viață în comun
3. Asigurarea proceselor de cunoaștere a lumii înconjurătoare	3. Organizarea oamenilor anumitor etnii, normarea practicii lor de activitate în comun
4. Acumularea și generalizarea experienței sociale de viață în colectiv, construirea ierarhiei orientărilor valorice existențiale	4. Formarea mostrelor de identitate socială a etniei date
5. Formarea standardelor imaginilor de identitate socială și prestigiu, mijloacelor de remaniere socială	5. Capacitatea de autocunoaștere în contextual identității etnice
6. Realizarea comunicării sociale de translare a experienței sociale dintre generații	6. Apariția noilor forme de satisfacere necesităților copiilor anumitei etnii



Totodată, se pot evidenția elementele ale comunității culturilor naționale, care, la rândul lor, formează cultura general-umană:

- *antroposocial* - exprimă originea comună a comunităților etnice, adică prezența contactelor strânse între culturile naționale în trecutul preistoric, intercalarea elementelor de cultură materială și spirituală. El permite depistarea surselor de apariție a stereotipurilor etnici, să se verifice paralele istorice în funcționarea tradițiilor etnoculturale;
- *comunicativ* - exprimă așa o comunitate, care a devenit posibilă în urma extinderii diapazonului de comunicare cu alte comunități etnice;
- *euristic* - exprimă comunitatea, care este dictată de necesitățile individuale ale personalității, tendințele ei obiective de a găsi cele mai acceptabile norme de organizare a activității vitale, capacitații ei de autoactualizare a comportamentului.

Referințe bibliografice:

1. Bromlei Iu. Etnografia. Moscova: Media, 2012. 319 p.
2. Buzenco A. Semnificații educative a culturii populare – model de educație. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014.
3. Cemortan S. Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor (curs universitar). Chișinău: Ministerul Învățământului din R.M., UPS „I. Creangă”, IȘE, 2001. 202 p.
4. Chelcea S. Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. Pitești: Universitarii, 2000. 249 p.
5. Crăsico V. Etnopsihologia și relațiile dintre națiuni. Moscova: Examen, 2002. 448 p.
6. Cucușchin V. Etnopedagogie. Moscova, 2002.
7. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 628 p.
8. Hadârcă M. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. In: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare, 2011, p. 23-34.
9. Iacob L.-M. Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări. Iași: Polirom, 2003. 251 p.
10. Ianioglo M. Formarea competențelor de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2013. 32 p.
11. Lengrand P. Introducere în educația permanentă. București: EDP, 1973. 281 p.
12. Nasârov M. Etnopedagogie și etnopsihologie. Orenburg, 2006. 187 p.
13. Pârvan VI. Scrieri. București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 367 p.
14. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
15. Silistraru N. Educație pentru identitate etnică. In: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p.
16. Stefanenco T. Etnopsihologie. Moscova, 2003.
17. Șerbănescu B. Valori naționale și educaționale. București: Universității „Carol Davilă”, 2000. 383 p.
18. Vianu T. Filosofia culturii. București: E.D.P., 1944. 114 p.
19. Volkov Gh. Pedagogia populară. Moscova, 2009. 216 p.
20. Eminescu M. Opere, vol. 13, București, 1985. Disponibil: <https://invitatielaortodoxie.files.wordpress.com/2012/11/mihai-eminescu-opere-vol-xiii-publicisticc483.pdf> (vizitat 05.07.2016).

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA PREADOLESCENȚI

Stela PÎSLARI, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: The given research is dedicated to the study of emotional intelligence at preadolescents. As results we established that only 35, 93% of preadolescents have a high level of emotional intelligence. The high level of emotional intelligence is more characteristic to girls than boys. From age perspective emotional intelligence is more developed at preadolescent from 7th class. Also social environment influence emotional intelligence, the most children with high level of emotional intelligence are from boarding school.



În perspectiva secolului XXI, a fi inteligent, nu înseamnă doar inteligență academică, ci inclusiv inteligență socială – autocontrolul emoțiilor, empatia, toleranța, deschiderea etc. – ce asigură dezvoltarea optimă a personalității. Dezvoltarea inteligenței emoționale, presupune stabilirea relațiilor sociale constructive dintre toți indivizii care ne înconjoară. Identitatea și viitorul preadolescenților sunt determinate de bunăstarea lor emoțională și spirituală, nu doar de rezultatele academice și performanțele intelectuale. Emoțiile cotidiene au un impact considerabil asupra adaptării sociale ulterioare a persoanei, deci nu pot fi neglijate în educație. Analiza particularităților de vârstă demonstrează că preadolescenții vor să fie conectați la acțiune, totodată, sunt fragili din punct de vedere emoțional și psihic. Eșecul îi demobilizează, neimplicarea suficientă a părinților, a școlii și a societății în ansamblu, îi aruncă în incertitudine și în situații confuze. Simțindu-se presați de atitudinile celor din jur, ajung să i-a, uneori, drept modele persoane care impun comportamente inadecvate vârstei. Preadolescenții au nevoie de înțelegere, de acceptare, nu de ajutor, ei se autoexclud, dacă nu sunt ascultați și nu sunt implicați în luarea deciziilor.

Scopul cercetării: analiza și determinarea nivelului de manifestare a inteligenței emoționale la preadolescenți.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 270 de școlari, cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani din clasele V-a, VII-a și a IX-a dintr-un liceu din municipiul Chișinău și școala internat din municipiul Chișinău. În scopul investigării inteligenței emoționale am aplicat testul Diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a inteligenței emoționale la preadolescenți sunt prezentate în Figura 1.

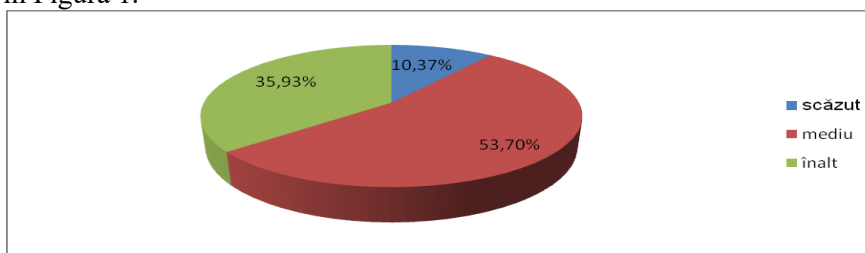


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți

Din reprezentarea grafică de mai sus înregistrăm următoarea distribuție de rezultate:

10,37% (28) din școlari au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, caracterizându-se prin: un slab control al emoțiilor, toleranță scăzută la frustrare, tendințe autodestructive, incapacitatea de a-și stăpâni mânia, o slabă conștientizare a propriilor emoții, lipsa asertivității, inadaptabilitatea de a rezolva conflictele, nu fac diferența între sentimente, senzații și acțiuni.

53,70% (145) din școlari manifestă nivel mediu al inteligenței emoționale. Acest nivel este caracteristic preadolescenților care își exprimă emoțiile, plâng când sunt triști și, când sunt bucuroși, își exprimă buna dispoziție printr-un zâmbet larg. Empatia și deschiderea față de exterior sunt semne de inteligență emoțională crescută, în plus, își lasă emoțiile să se vadă, ceea ce este bine pentru sănătate.

35,93% (97) din subiecții supuși testării au obținut nivel ridicat al inteligenței emoționale, ceea ce denotă că atitudinea față de propriile emoții este una sănătoasă. Nu le este rușine să își exprime emoțiile ocazional și se simt bine cu aceasta atitudine. Posedă un vocabular emoțional bogat.

Rezultatele pentru inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de gen sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

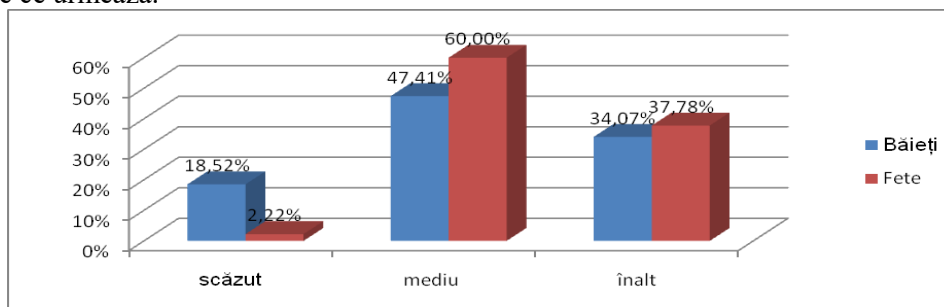


Fig. 2. Datele preadolescenților privind nivelul inteligenței emoționale în dependență de gen

Datele prezentate în figura 2. ne permit să constatăm că frecvențele pe nivele la băieți s-au repartizat în următorul mod: 18,52% (25) din băieți manifestă nivel scăzut al inteligenței emoționale, 47,41% (64) din băieți este specific nivel mediu al inteligenței emoționale și 34,07% (46) din băieți au un nivel înalt al inteligenței emoționale. Pentru fete este caracteristic o distribuție inversă de rezultate: 2,22% (3) din fete au nivel scăzut al inteligenței emoționale, cele mai multe fete 60,00% (81) se caracterizează prin nivel mediu al inteligenței emoționale și 37,78% (51) au un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Comparativ vom menționa nivelul înalt al inteligenței emoționale este specific mai mult fetelor 37,78%. Aceasta se explică prin faptul că fetele au reacții mult mai încărcate emoțional vis-a-vis de experiențele celorlalți, ele pot mai bine să își gestioneze eficient propriile emoții, sunt capabile să întelegească nevoile emoționale ori sentimentale ale celor din preajmă, capacități pe care le pot dezvolta și deopotrivă și băieții după cum am putut observa mai sus, deși de obicei aceștia tind să fie mai labili, impulsivi, ostili, venindu-le mult mai greu să definească și să întelegă trăirile emoționale ale celorlalți comparativ cu fetele. În continuare ne-am propus să investigăm specificul inteligenței emoționale în dependență de clasă.

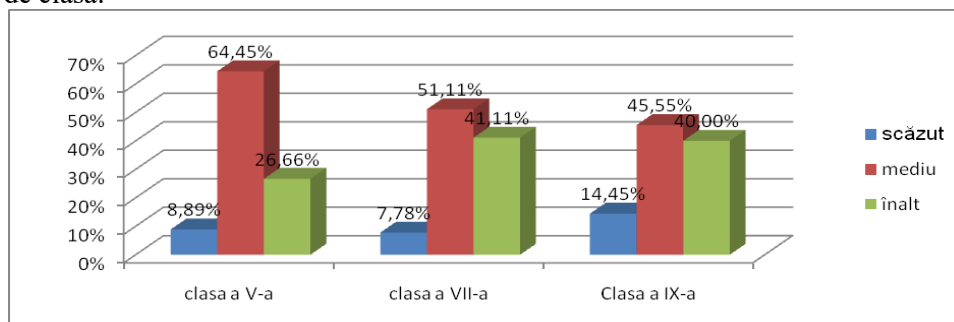


Fig. 3. Repartizarea datelor privind nivelul inteligenței emoționale la preadolescenți în dependență de clasă

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 3. ne permite să remarcăm că cei mai mulți preadolescenți cu nivel scăzut al inteligenței emoționale sunt preadolescenții din clasa a IX-a 14,45% (13). Rezultatele preadolescenților din clasa a V-a și a VII-a sunt apropiate. Astfel 8,89% (8) din preadolescenții din clasa a V-a și 7,78% (7) din preadolescenții din clasa a VII-a prezintă nivel scăzut al inteligenței emoționale.

Pentru nivelul mediu atestăm o descreștere a frecvenței odată cu vârsta de la 64,45% (58) din preadolescenții din clasa a V-a la 51,11% (46) din preadolescenții din clasa a VII-a și 45,55% (41) din preadolescenții din clasa a IX-a.

Nivelul înalt al inteligenței emoționale înregistrează o creștere semnificativă odată cu vârsta de la 26,66% (24) din școlari de clasa a V-a la 41,11% (37) din școlari de clasa a VII-a și o descreștere nesemnificativ către clasa a IX-a 40,00% (36) din școlarii. Diferențe statistic semnificative am obținut după testul T-student între rezultatele preadolescenților din clasa a V-a (valoarea mediei pe grup = 7,59) și preadolescenții din clasa a VII-a (valoarea mediei pe grup = 6,5) unde ($t = 2,600$, $p = 0,013$). Se înregistrează diferențe statistic semnificative conform testului T-student între scorurile preadolescenților din clasa a V-a (valoarea mediei pe grup = 7,59) unde și preadolescenții din clasa a IX-a (valoarea mediei pe grup = 8,70) unde ($t = 3,000$, $p = 0,024$).

Pentru 13 ani este caracteristică criza preadolescentină, care constă într-o izbucnire de negare sistematică a valorilor impuse și neînțelese sau neacceptate, a identității anterioare, de copil, pe care părinții se încapățânează s-o păstreze. Acceptarea și adaptarea la propriile modificări și, totodată, la cele exterioare este problema principală. Preadolescenții se evidențiază prin crearea situațiilor conflictuale, impunerea violentă a propriilor reguli, eschivarea de la îndeplinirea obligațiilor elementare dând dovadă de introvertism, negativism și dezzechilibru emoțional. Atunci când dificultățile preadolescenților se suprapun cu lipsa de înțelegere din partea părinților, stările afective și reacțiile copiilor se accentuează și sporesc și toate acestea influențează asupra nivelului de inteligență emoțională pe care îl dețin preadolescenții, fapt observat și din datele de mai sus.

Preadolescenții de 14-15 ani sunt mai capabili decât copii mici pot să adopte perspective altor persoane, să rezolve probleme sociale, să facă față relațiilor interpersonale și să se considere ființe sociale. Odată cu dezvoltarea identității proprii tind să aibă un grad ridicat de înțelegere proprie și de angajare față de alții. Dezvoltarea Eu-lui ce are loc în preadolescență le permite copiilor să-și formeze

concepții mai complexe despre ei înșiși și să facă progrese în ceea ce privește înțelegerea și controlul emoțiilor.

În continuare vom prezenta preadolescenții cu inteligență emoțională în dependență de mediu social.

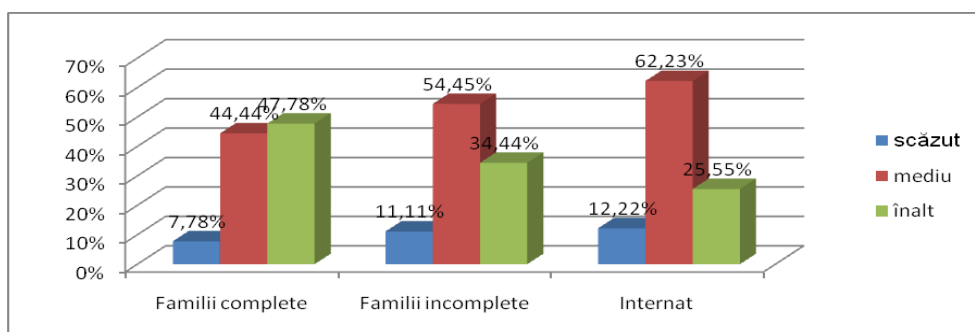


Fig. 4. Distribuția datelor privind inteligența emoțională la preadolescenții în dependență de mediu social

În graficul prezentat în fig. 4. ne permite să constatăm că, preadolescenții din familii complete care cresc și sunt educați de ambii părinți, au următoarele rezultate: 7,78% (7) elevii au nivelul scăzut al inteligenței emoționale, 44,44% (40) elevii prezintă nivel mediu al inteligenței emoționale, în timp ce 47,78% (43) elevii manifestă nivel înalt al inteligenței emoționale. Analizând preadolescenții ce provin din familiii incomplete care cresc și sunt educați de un părinte, sau ambii părinți sunt plecați peste hotare și lăsați în grija unui tutore, ne permite să menționăm că: 11,11% (10) școlari au nivelul scăzut al inteligenței emoționale, 54,45% (49) școlari prezintă nivel mediu al inteligenței emoționale și 34,44% (31) școlarii au un nivel înalt al inteligenței emoționale. Preadolescenții din internat sunt copii ce provin din familii cu ambii părinți, părinți divorțați, copii care trăiesc în cadrul instituției, copii care locuiesc cu tutore. Atestăm următoarea distribuție de date: 12,22% (11) preadolescenți au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, în timp ce 62,23% (56) din preadolescenți au nivel mediu al inteligenței emoționale și 25,55% (23) din preadolescenți au nivel înalt al inteligenței emoționale. Comparând rezultatele pentru nivelul înalt al inteligenței emoționale la preadolescenții în dependență de mediu familial constatăm că nivelul înalt al inteligenței emoționale predomină la preadolescenții din familiile complete (47,78%) și preadolescenții din familiii incomplete (34,44%) comparativ cu preadolescenții din internat (25,55%). Analizând datele obținute observăm că există diferențe semnificative după testul T-student la variabila inteligența emoțională între preadolescenții din familiii complete (valoarea mediei pe grup = 9,0), preadolescenții din internat (valoarea mediei pe grup = 7,8) la ($t=3,163$ $p = 0,002$). Reieșind din rezultatele prezentate, putem afirma că preadolescenții din familiii complete manifestă un nivel mai înalt al inteligenței emoționale, ceea ce denotă că preadolescenții din familiii complete provin dintr-un mediu unde predomină latura afectivă, preadolescenții învață să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile, să le transpună în vorbe și să le folosească în avantajul lor, consolidând relații autentice cu sine și cu cei din jur. În continuare vom analiza rezultatele privind inteligența emoțională la preadolescenții în dependență de gen și mediu social.

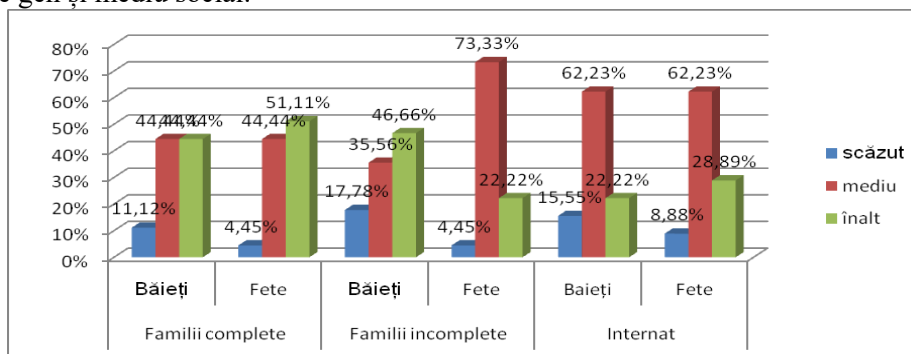
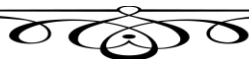


Fig. 5. Rezultatele privind inteligența emoțională la preadolescenții în dependență de gen și mediu social

Comparând rezultatele băieților și rezultatele fetelor din familiii complete observăm că nivelul scăzut al inteligenței emoționale este mai frecvent întâlnit la fete (4,45%), comparativ cu băieții (11,12%).



Pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale se înregistrează o tendință de egalitate a inteligenței emoționale la băieți (44,44%) și fete (44,44%).

Nivelul înalt al inteligenței emoționale se observă la fete la un nivel mai înalt (51,11%) în raport cu băieți (44,44%). Diferențe statistic semnificative s-a constatat între fetele din familii complete (valoarea mediei=5,50) și băieții din familii complete (valoarea mediei= 4,39) unde ($t=2,820$, $p=0,008$). Fetele se apreciază ca fiind mai abile în înțelegere, exprimare și autoreglare emoțională dând dovadă de empatie și de o bună gestionare a emoțiilor.

Analizând rezultatele băieților și rezultatele fetelor din familii incomplete observăm că nivelul scăzut al inteligenței emoționale este mai frecvent întâlnit la băieți (17,78%), comparativ cu fetele (4,45%). Pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale se înregistrează o tendință inversă, fetele în număr mai mare (73,33%) manifestă nivel mediu al inteligenței emoționale spre deosebire de băieți (35,56%). Nivelul înalt al inteligenței emoționale se întâlnește la băieții (46,66%) iar la fete (22,22%). Rezultatele expuse la băieți și fete din internat observăm că nivelul scăzut al inteligenței emoționale se manifestă la băieți (15,55%) spre deosebire de fete (8,88%). Pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale se înregistrează la același punctaj atât băieți (62,23%) cât și fetele (62,23%).

Procentajul cel mai mare la nivelul înalt al inteligenței emoționale este la fete (28,89%) dar nu diferă mult de băieți (22,22%). S-a înregistrat diferențe statistic semnificative conform testului T-student între fetele din internat (valoarea mediei=4,55) și băieții din internat (valoarea mediei=3,80) unde ($t=2,400$, $p=0,029$). Fetele din internat se caracterizează printr-un nivel înalt al inteligenței emoționale dând dovadă de empatie, înțelegere și susținere emoțională.

În urma unei analize comparative a inteligenței emoționale la băieți din familii incomplete, relevăm inteligența emoțională la un nivel înalt (46,66%) comparativ cu băieții din familii complete (44,44%) și băieții din internat (22,22%). Constatăm că fetele din familii complete au un nivel înalt al inteligenței emoționale (51,11%) comparativ cu fetele din internat (28,89%) și fetele din familii incomplete (22,22%).

Următorul pas în cercetarea noastră experimentală ni-am propus să prezentăm distribuția datelor privind inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de mediu social și clasă.

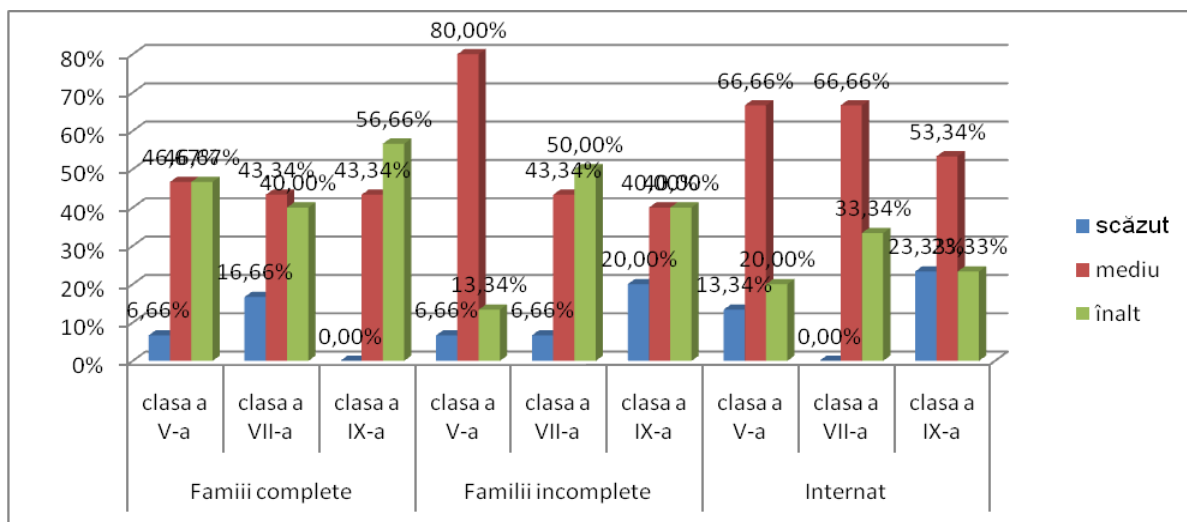


Fig. 6. Distribuția datelor privind inteligența emoțională la preadolescenți în dependență de mediu social și clasă

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 6. ne permite să accentuăm că nivelul scăzut al inteligenței emoționale la preadolescenți în dependență de clasă și mediu se evidențiază prin aceea că elevii din toate categoriile de mediu familial au înregistrat în clasa a V-a și a VII-a un nivel scăzut al inteligenței emoționale, elevii din clasa a V-a 6,66% (2), elevii din clasa a VII-a 16,66% (5) din familii complete și elevii din familii incomplete clasa a V-a 6,66% (2), clasa a VII-a 6,66% (2) comparativ cu elevii din internat, elevii din clasa a V-a 13,34% (4), și elevii clasei a VII-a din internat nu au înregistrat punctaj la nivel scăzut al inteligenței emoționale. Elevii din clasa a IX-a manifestă nivel scăzut al inteligenței emoționale doar, elevii din familii incomplete 20,00% (6) și elevii din internat 23,33% (7). Procentajul cel mai mare la nivelul scăzut al inteligenței emoționale la elevii predomină la



elevii clasei a IX-a din internat (23,33%), elevii clasei a IX-a din familii incomplete (20,00%) și elevii clasei a VII-a (16,66%) din familii complete.

Analizând rezultatele pentru nivelul mediu al inteligenței emoționale în dependență de clasă și mediul familial menționăm că elevii din clasa a V-a familii incomplete 80,00% (24) și elevii din clasa a V-a internat 66,66% (20) sunt aproape la același punctaj spre deosebire de elevii din familii complete 46,67% (14). Elevii din clasa a VII-a internat au scoruri mai mari la nivelul mediu al inteligenței emoționale 66,66% (20), în timp ce elevii din clasa a VII-a familii complete 43,34% (13) și elevii din clasa a VII-a 43,33% (13) din familii incomplete manifestă aceeași frecvență. Pentru clasa a IX-a nivelul mediu al inteligenței emoționale se caracterizează mai mult la elevii din internat 53,34 (16), comparativ cu elevii din familii complete 43,34% (13) și elevii din familii incomplete 40,00% (12).

Astfel făcând o comparație a datelor observăm că nivelul înalt al inteligenței emoționale la preadolescenți în dependență de mediu și clasă frecvența cea mai mare se înregistrează la elevii din familii complete clasa a IX-a 56,66% (17), elevii din familii incomplete clasa a IX-a 40,00% (12) iar elevii din internat clasa a IX-a 23,33% (7). Apoi urmând elevii din clasa a VII-a cu nivel înalt al inteligenței emoționale, elevii din familii incomplete 50,00% (15), comparativ cu elevii din familii complete 40,00% (12) și internat 33,34 (10). Elevii din clasa a V-a din familii complete este specific 46,67% (14) nivel înalt al inteligenței emoționale spre deosebire de elevii din internat 20,00% (6) și elevii din familii incomplete 13,34% (4) ce atestă nivel înalt al inteligenței emoționale.

În legătură cu cele expuse anterior, vom concluziona că 35,93% din preadolescenți denotă un nivel înalt de inteligență emoțională. Conform rezultatelor obținute, nivelul înalt de inteligență emoțională este specific fetelor cu 37,78% (comparativ cu 34,07% în cazul băieților). Referindu-ne la vârstă vom consemna că cei mai mulți cu un nivel înalt al inteligenței emoționale sânt preadolescenții din clasa-a VII-a 41,11% nivel înalt de inteligență emoțională, și preadolescenți din internat înregistrând 62,23% nivel înalt al inteligenței emoționale.

Referințe bibliografice:

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligența emoțională – tot ce trebuie să știi pentru a-ți folosi eficient EQ-ul. București: Amaltea, 2008.
2. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001.
3. Goleman D. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007. 424 p.
4. Goleman D. Creierul și inteligența emoțională. Noi perspective. București: Curtea Veche, 2016.

ACCEPȚIUNI ÎN DEFINIREA STILULUI EXISTENȚIAL

Aurelia BEȚIVU, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: Since the concept of life style is not enough defined first of all required is a clarification of what is meant by life style - especially since the concept is theoretically ambiguous and generally ill-defined. The literature on this topic will be reviewed and later followed by empirical analysis.

The change in life style definitions must be clarified. Definitions of life style will be discussed in order to define the concept of life style and in order to explore its changes.

Cercetările privind stilul existențial au apărut odată cu ideea de „stil” desprinsă din considerațiile formale și exterioare asupra operelor de artă.

Conceptul *stil* și-a extins aria de semnificații, asimilând în conținutul său mai multe componente structurale și sensuri proprii nu doar operelor de artă, ci și altor creații din toate tărâmurile culturii și civilizației. În ideea de stil, suficient aprofundată pe temeuri științifice tot mai solide, ca să poată cuprinde cele mai ample semnificații configurative, deținem actualmente și conceptul de stil existențial/stil de viață (lifestyle).

Sociologul american Louis Wirth (1938) a analizat semnificația termenului *mod de viață urban* atenționând asupra consecințelor vieții individuale: *segmentarea relațiilor umane, rezerva, indiferența,*

atitudinea blazată manifestată în relațiile reciproce ca mijloc de imunizare împotriva excesului de solicitare, orientarea utilitaristă a relațiilor, contacte impersonale, superficiale, tranzitorii, segmentare și, ca rezultat, singurătatea orășenilor [Apud 7].

Termenul *stil existențial* apare ca unul ambiguu și polisemantic. Ambiguu pentru că lipsește o definiție universal acceptată a acestuia, lăsând spațiu pentru polemici și interpretări și polisemantic grație multitudinii de domenii care fac referință la el – medicină (psihiatrie, neurologie, neuropsihiatrie), psihologie, psihologie medicală, filozofie, sociologie, axiologie, marketing, business etc.

Contextele în care apare acest termen sunt și mai variate:

- *lifestyle blog*;
- *lifestyle food*;
- *lifestyle shows*;
- *lifestyle design*;
- *lifestyle and travel*;
- *interior/exterior lifestyle*;
- *brands*;
- *wedding*;
- *shopping*;
- *jobs*;
- *restaurants*;
- *beauty* etc.

Întrucât în literatură nu se înregistrează un consens în definirea termenului *stil existențial*, prezentăm în ordine cronologică sintetiza unor definiții propuse în dicționare și enciclopedii.

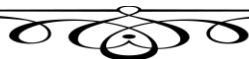
Tabelul 1. Evoluția semnificațiilor termenului *stil existențial* în dicționare/enciclopedii

SURSA	DEFINIȚIA
Словарь по этике. М.: Политиздат. П од ред. И. Кон, 1981.	<i>Stilul existențial</i> reflectă caracteristicile distinctive de comunicare, de consum, comportamentale, obiceiurile și înclinațiile unei persoane.
Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М . Ковалёв, В. Г. Панов, 1983.	<i>Stilul existențial</i> este categoria socio-psihologică care exprimă un anumit tip comportamental al oamenilor.
The Longman New Universal Dictionary, 1985.	<i>Stilul existențial</i> este modul de viață accesibil individului (biologice, sociale, material, financiare, informaționale ș.a.) atribuite unor oameni sau grupuri sociale.
The Random House Dictionary of the English Language, 1987.	<i>Stilul existențial</i> vizează și explică obiceiurile, atitudinile, gusturile, standardele morale, nivelul economic, etc., care, împreună, constituie modul de viață al unui individ sau al unui grup.
Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language. New York, 1989.	<i>Stilul existențial</i> este abordarea tipică a unei persoane de a trăi, inclusiv atitudinile morale, de divertisment preferat, capriciile, moda, etc.
The Oxford English Dictionary, 1989.	<i>Stilul existențial</i> este: a. termen folosit inițial de Alfred Adler (1870-1937) pentru a desemna caracterul de bază al unei persoane stabilit în copilărie ce guvernează reacțiile și comportamentul său. b. modul sau stilul de a trăi.
The Concise Oxford Dictionary, 1990.	<i>Stilul existențial</i> este modul particular de viață a unei persoane sau a unui grup.
BBC English Dictionary, 1993.	<i>Stilul de viață</i> este modul în care trăiești, de exemplu lucrurile pe care le faci în mod normal.



Webster's New Encyclopedic Dictionary, 1994.	<i>Stilul existential</i> este modul obișnuit de viață al unei persoane, grup sau societate.
Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford University Press, 1998.	<i>Stilul existential</i> este modul de viață al unui individ sau al unui grup.
Российская социологическая энциклопедия.— М.: НОРМА-ИНФРА-М. Г.В. Осипов, 1999.	<i>Stilul existential</i> este categoria sociopsihologică care exprimă un anumit tip de comportament uman.
Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2001.	<i>Stilul existential</i> este felul/modul în care o persoană sau un grup de oameni trăiește și lucrează.
Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А. Реана. 2002.	<i>Stilul existential</i> vizează spectrul caracteristicilor personalității care determină unitatea orientării acțiunilor umane în viață.
Dicționar explicativ al limbii engleze, 2005.	<i>Stilul existential</i> este modul de viață al unui individ sau activitățile, bunurile etc. asociate cu aceasta.
http://www.businessdictionary.com/definition/lifestyle.html#ixzz3u6FTaOrF	<i>Stilul de viață</i> este definit ca o cale de existență a indivizilor, familiilor și societăților pe care ei îl manifestă în a face față anturajul fizic, psihologic, social, economic în viață cotidiană. <i>Stilul de viață</i> este exprimat atât în activitatea de muncă cât și în activitățile de petrecere a timpului liber prin interese, atitudini, opinii, valori, reflectă imaginea de sine, modul de a te percepe pe tine însuși și pe ceilalți; suma motivelor, necesităților și dorințelor influențată de factori ca cultura, familia, grupul de referință și clasa socială.
Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах.- М.: ПЕР СЭ. Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред А.В.Петровского, 2006.	<i>Stilul existential</i> este sistemul unitar individual al modurilor și formelor de mediere de către personalitate a condițiilor de viață și activitate.
Antinazi. Энциклопедия социологии, 2009.	<i>Stilul existential</i> este totalitatea modelelor comportamentale ale individului sau grupului.
Маркетинг: большой толковый словарь. - М.: Омега - Л. Под ред. А. П. Панкрухина, 2010.	<i>Stilul existential</i> presupune unitatea scopurilor și a valorilor proiectate/dobândite, a direcțiilor, a mijloacelor și a strategiilor de utilizare a diverselor resurse.
Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013.	<i>Stilul existential</i> este modul unic și stabil de activitate a omului.
Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь. —М.: Флинта. Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин, 2012.	<i>Stilul existential</i> implică activarea particularităților individuale de viață și activitate, exprimate în conduita omului.
Толковый словарь по психологии, 2013.	<i>Stilul existential</i> este modul unical și stabil de acțiune a omului.

Năzuim a face o interpretare a acestor accepțiuni din care desprindem că *stilul existential* ar reprezenta un tip comportamental individual, grupal sau social, mod de viață, abordare tipică a felului de a trăi, tip comportamental, felul de a trăi, totalitate de caracteristici ce determină parcusul vieții, cale de



existență, sistem unitar individual al modurilor și formelor de mediere de către personalitate a condițiilor de viață și activitate, totalitate de idealuri și valori. Unitate în aceste definiții nu înregistrăm, deși, în esență, descoperim aceleași semnificații. Cea mai vehiculată semnificație din cele expuse, este că stilul existențial ar fi definit prin „mod de viață”.

În literatura sociologică se face **distincție între „modul de viață” și „stilul de viață”** ca două concepte autonome:

Mod de viață

(*modus vivendi, way of life, образ жизни*)

Perspectiva modului de viață caută să realizeze o descriere cât mai completă a vieții individuale, pe de o parte, iar pe de alta – să evidențieze relațiile de determinare dintre diferitele condiții de viață și comportamentul uman. Individul dispune ca sursă a vieții sale, condițiile exterioare fiind acelea care, independent una de cealaltă, îi modelează viața. Perspectiva modului de viață încercând să evidențieze relația dintre condiții și comportamentele umane, face adesea abstracție de varietățile stilistice, de răspuns la aceleași condiții, acceptând ceea ce este comun în aceste răspunsuri.

Stil de viață

(*Style of life/lifestyle, стиль жизни*)

Perspectiva stilului de viață este totalizatoare, viața individuală este privită ca o totalitate. Implică ideea de grad. Accentuează sursa internă: acele principii organizatoare, opțiuni, orientări, moduri generale de a soluționa problemele vieții [Ibidem].

Autorii *Friedrich Wilhelm Nietzsche, Max Weber, Alfred Adler, T. W. Adorno, William Lazer, Ingwill C. Mochmann, Tally Katz-Gero, William C. Cockerham, Louis Wirth, Cătălin Zamfir, Bogdan Voicu, Marian Vasile* au analizat perspectivele de abordare în diversitatea și complementaritatea semnificațiilor atribuite conceptului de „*stil existențial*”, sistematizate de noi pe axa cronologică și a domeniilor de știință după cum urmează.

Abordarea sociologică reprezentată de **Max Weber** (1864 – 1920), sociolog german, care se afirmă ca fiind primul autor ce a definit termenul de „*stil de viață*” și care recunoaște interferența dialectică între judecata formală vs judecata substanțială, consum vs producție, opțiune vs oportunitate, caracteristici de clasă similare vs caracteristici distincte și controlul de sine vs supunere în relieful stilurilor de viață sănătoasă și realitatea de operaționalizare a lor în lumea postmodernă. A oferit un *background* teoretic pentru sociologia medicală, înlesnind înțelegerea termenului „*stil de viață sănătos*” și a contrazis provocările teoretice inițiale oferite de cercetarea stilului de viață. Autorul consideră modul sau stilul de viață ca fiind unul din cele trei determinante ale dezvoltării sociale pe lângă carismă și alocarea autorității politice și ierarhice.

Potrivit lui Weber stilul de viață este legat mai mult de activitatea prestată, achiziționat prin educația formală și poate fi așteptat de la fiecare care dorește să aparțină unui cerc de oameni. Contrar opiniei lui Adler, stilul de viață apare ca dimensiune aplicabilă unui grup de oameni, nu unui individ. În linii mari, conform opiniei lui Weber, stilul de viață este una din delimitările de rang social, atis prin a trăi în același mod și care nu este înăscut ci învățat și similar cu al altor oameni. Astfel Weber definește stilul de viață ca determinantă a dezvoltării sociale pe lângă carismă și alocarea autorității politice și ierarhice; delimitare de rang social atis prin a trăi în același mod și care nu este înăscut ci învățat și similar cu al altor oameni [22].

Autorul definește conceptul raportat la două noțiuni distincte: clasă socială și grup de status, ca fiind „o stilizare a vieții decisă de individ fără ca acesta să caute apartenența la un anumit grup social”. Pentru Weber „rolul decisiv al stilului de viață pentru prestigiul statusului înseamnă că reflectă toate convențiile atașate acestuia. Indiferent cum se manifestă, toate stilizările vieții își au originea în grupurile de status” [Apud 5, p. 27].

Conceptul de *stil de viață* este asociat cu cel de *grup de status*. „Sunt autori care contestă traducerea termenului *Lebensführung* ca *stil de viață* considerând mai adecvată formularea *conduită în viață* (Cockerham, 1999). Cert este că semnificația contemporană a conceptului diferă într-o anumită măsură de ceea ce a propus Weber” [Ibidem].

T.W. Adorno (1950), filosof, sociolog și compozitor german elaborează teoria personalității autoritare – personalitate caracterizată prin manifestări specifice în diferitele sfere ale vieții, deci de un



anumit stil de viață: în familie, în colectivitate, în muncă, în sfera politicii, a moralei, în activitatea religioasă [Ibidem].

Ilustrul sociology **William Lazer** (1964) a introdus termenul de „stil de viață” în marketing, definind-ul ca fiind o caracteristică, un mod distinctiv de a trăi a unui grup de oameni. Un concept sistemic întrucât este conturat de influențele unui grup cu cultură, valori, resurse, simboluri, permisiuni și sancțiuni specifice.

Cu alte cuvinte „*lifestyle*” este consecința aderării individului la un anumit segment de stil existențial, un pattern comportamental al unui grup care se reflectă în totalitatea de achiziții ale consumatorului și modalitățile de consum [5, 7].

Perspectivă „interioară” de descrierea vieții; structură sau profil interior al vieții unui individ, grup de indivizi sau colectivități mai mari; posibilități alternative a variației care poate exista în organizarea vieții în condițiile sociale date – este interpretarea propusă de **Ion Rebedeu, Cătălin Zamfir** (1982) sociologi români. Puțin mai târziu, **Cătălin Zamfir** face deosebirea, ca și noțiune, între modul de viață și stilul de viață, acesta din urmă „asociat cu două idei distincte: cea de principiu organizator intern, profil al vieții unei persoane ca grup, și cea de opțiune.” [7].

Wynee (1990) consideră *stilul de viață* ca modalitate de autodefinire prin modul de utilizare a resurselor: știm cine suntem și pretindem a fi identificați ca atare, motiv de a folosi resursele pe care le deținem în aceste moduri [Apud 5, p. 66].

Mike Featherstone (1991) identifică stilul de viață ca sumă a opțiunilor unui individ pentru a-și crea o identitate într-o lume marcată de diversitate; stilizare a vieții; un proiect asumat prin care individul exprimă în mod conștient cine este [Ibidem].

Christopher Bliss (1993), sociolog britanic, consideră că *stilul de viață* este reprezentat de două dimensiuni: consum și preferințe. Consumul fiind înțeles din perspectiva teoriilor economice clasice - opțiunea persoanei pentru anumite comodități oferite de societate se face, pe de o parte, constând de contextul politic, economic, social, iar pe de altă parte de poziția socială care permite accesul la aceste comodități. Cea de a doua dimensiune presupune existența unor preferințe pe termen scurt și preferințe pe termen lung între care persoana trebuie să descearnă. Diversificarea stilurilor de viață este cu atât mai mare cu cât oportunitățile oferite de sistemul social și resursele deținute de persoane sunt mai numeroase [Ibidem, p. 25].

Sociologul american **Stebbins R. A.** (1997) consideră *stilul de viață* „un set de comportamente care este determinat de un set coerent de interese sau condiții sociale, fiind explicat și justificat de un set de valori, atitudini și orientări interdependente și care, în anumite condiții, devine baza identității sociale comune a celor care îl execută”.

Autoarea **Ingvill C. Mochmann** (2002), sociolog german, definește termenul astfel: „... un concept modern de structură socială în care stilul de viață exprimat este legat de capitalul economic și activul social al unui individ, reflectând astfel fragmentarea socială a populației de astăzi mai bine” [14].

Marian Vasile (2010), sociolog de origine română determină stilul de viață ca fiind distincții valorice, atitudinale și comportamentale [5].

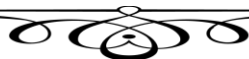
Abordarea filosofică a stilului existențial este reprezentată de filosoful de origine germană **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (1844 – 1900) care a fost unul din cei mai remarcabili filosofi ai secolului XIX care a reevaluat filozofia și arta Greciei din perioada istorică cea mai veche. Nietzsche a identificat stiluri de viață distincte în cultura greacă, care sunt cristalizate sub formă de modele culturale, dar și stil de viață *apolinic* și *dionisiac*. În primul rând, pentru autorul german stilul este modul de manifestare, poate chiar posibilitatea și trăsătura specifică a vieții oamenilor pătrunși de un adânc sentiment al puterii. Este privilegiul persoanelor care trăiesc și își îndură fără rezerve viața, lăsându-și deschise adâncimile pline de suferință și dramatism ale acesteia, acela de a avea stil.

Fără o afirmare neocolită și plină de curaj a vieții însăși nu este cu puțință apariția stilului. Marele stil nu se formează prin exercițiu, prin efort, ci este doar semnul și expresia faptului că în spatele său se trăiește adânc. Urmarea curajului de a spune „da” vieții, stilul devine un aliat în lupta cu limbajul și cu gândirea specifice vieții orientate spre conservarea de sine.

Există la Nietzsche două tipuri de stil:

1) stilul intelectului, unul lipsit de muzicalitate, de gust, catalogat ca nesimetric, și care se poate dobândi în urma unui exces de forță și de ambiție;

2) stilul voinței.



În cadrul acestuia din urmă, Nietzsche deosebește atât un *stil al etosului*, cât și unul superior, al patosului, ultimul caracteristic vieților puternice, capabile să trăiască la mare adâncime, adică sub sine.

„Vorbim aici de un stil inaccesibil omului inferior, care, neavând acces la trăirile adânci, echivoce și contradictorii ale vieții, se arată de la început reticent și lipsit de înțelegere față de actele specifice patosului, indiferent dacă ne referim aici la cânturile unui Zarathustra, la deciziile de război ale lui Napoleon sau la reformele politice ale unui Pericle” [Apud 6].

Constatăm faptul, că literatura de domeniu prezintă o vastă interpretare a termenului „*stil existențial*” reflectată în cercetările de filosofie, sociologie și marketing, mai modeste fiind cercetările din domeniile: psihologie, medicină, ecologie, pedagogie.

Abordarea psihologică a stilului existențial este promovată de unul dintre reprezentanții „*trinomului*” fondator al acestui concept - psihologul **Alfred Adler**. La scurt timp după Max Weber, Adler definește același termen.

În opinia lui Adler *stilul existențial* este totalitatea valorilor, pasiunilor, cunoștințelor, faptelor semnificative și particularităților ce constituie unicitatea fiecărui individ. Alfred Adler consideră că fiecare individ are propriul stil de viață care poate fi mai mult sau mai puțin similar cu stilurile altor indivizi, dar niciodată la fel.

Stilul de viață se dezvoltă prin *styled creative power* endogenă a individului în timpul primilor ani de viață și nu se datorează nici eredității nici mediului. Pe lângă faptul că stilul existențial constituie rădăcina individualității, el mai și crează unitatea/armonia comportamentală între gânduri, emoții și acțiuni, care reflectă direcția selectată de individ spre năzuințele sale [1, 2].

Max Lusher, psihoterapeut elvețian, vorbește despre existența unor stiluri de viață care se identifică prin percepția a două nuanțe de culoare bine definite, care redau starea emoțională. Prin percepția culorilor putem pătrunde în esența stării emoționale a tuturor celor șase stiluri de viață, identificate de autor.

Deci, de fiecare dată când cele două culori predominante sunt prezente în titlu, descriu stilul de viață (stilul de viață roșu-verde – putere; stilul de viață albastru-galben – nevoie de dragoste; stilul de viață albastru-verde – elita; stilul de viață roșu-galben – popularitate; stilul de viață galben-verde – celebritate; stilul de viață albastru-roșu – sociabilitate).

Heinz L. Ansbacher (1967), psihologul german, adept al lui Adler susține că stilul existențial denotă caracterul de bază a unei persoane, stabilit mai devreme în copilărie care guvernează reacțiile sale și comportamentul.

Ruth Benedict (1946), antropologul american elaborează o teorie a stilurilor bazată pe configurația specifică a necesităților respectivei persoane, tipurile de strategii, de modalități de satisfacere a lor etc [Apud 7].

Abordarea ecologică a stilului existențial reprezentată de **Robert D. Holt** (1997) care apreciază că, *stilurile de viață* sunt patternuri de consum semnificative, referindu-se la alimentație, îmbrăcăminte, decorațiunile interioare ale locuinței, muzică, TV și filme, lectură, artă, sport, hobbyuri. Face distincție între valorile de uz (use value) și valorile de semn (sign value), primele referindu-se la utilitatea practică a lucrului consumat, cele din urmă conturând utilitatea simbolică a lucrului consumat pentru a ne încadra într-un stil, pentru a arăta apartenența la o categorie socială. Mesajul purtat de cele două tipuri de valori le fac distincte. Din perspectiva acestei paradigme poststructuraliste lucrurile sunt semne. Consumăm semne și transmitem semne. Lucrurile sunt mai degrabă consumate pentru valoarea lor de semn decât pentru valoarea lor de uz [Apud 5, p. 64-65].

Autorul **Hankin** (2000) – din domeniul sănătate, definește *stilul de viață* ca set de comportamente cu grad ridicat de risc pentru sănătate, sau ca set de comportamente cu impact pozitiv asupra sănătății. *Stilul de viață* este setul de comportamente care determină un rezultat medical specific: infectarea cu HIV, îmbolnăvirea de cancer la plămâni, apariția malformațiilor la naștere etc. Acest set de comportamente este uriaș: fumatul, consumul de alcool, utilizarea drogurilor, prostituția, modul de viață stresant, comportamentele care asigură igiena dentară etc. Evidențiază două lucruri importante de avut în vedere în studiul stilurilor de viață: a) cum izolăm efectele variabilelor ce constituie stilul de viață de efectele altora (*cofounding variables*) și b) politicile sănătății cu impact pe termen lung ar trebui să aibă ca țintă individul sau comunitatea? [Ibidem, p. 24 – 25].



În concluzie, putem afirma că, odată cu trecerea timpului, nu s-a ajuns la un consens cu privire la sensul „*stilului de viață*” și „*stilul existențial*”. Se constată că definițiile sunt vagi și se concentrează asupra diferitelor aspecte ale modurilor distincte de viață ale ființelor umane [26].

Condiția epistemologică vizată în teoria și practica educației ne-a determinat să definim din punct de vedere pedagogic conceptul *stil existențial* ca profil al identității umane circumscris prin configurația nevoilor personale, a strategiilor și a competențelor semnificative afirmate pentru satisfacerea acestora, care permit exercitarea status-rolurilor și stabilirea priorităților, manifestate relevant în conduit socială, ce reflectă năzuința spre idealuri concrete și sistemul individual al valorilor personale, principiile de viață, opțiunile și orientările specifice în soluționarea problemelor și arată nivelul de educație și cultură a unei persoane, determinând dezvoltarea, integrarea, autoritatea și calitatea vieții omului ca reprezentant al unei anumite categorii sociale.

Referințe bibliografice:

1. Adler A. Cunoașterea omului. București: IRI, 1996. 273 p.
2. Adler A. Sensul vieții. București: IRI, 1995. Disponibil: <https://bibliotecapemobil.ro/content/scoala/pdf/Alfred%20Adler%20%20Sensul%20Vieții.pdf> (vizitat 11.02.2017).
3. Allen R., Dumitrescu D. Dicționar explicativ al limbii engleze. București: Litera Internațional, 2005.
4. Gorgoș C. Dicționar enciclopedic de psihiatrie. București: Medicală, 1989. 990 p.
5. Marian V. Stilurile de viață în România postcomunistă. Iași: Lumen, 2010. 231p.
6. Trandafir C. Conceptul de stil la Nietzsche. In: Analele Universității din Craiova, 2011, nr. 27 (1). Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/CONCEPTUL_DE_STIL_LA_NIETZSCHE.pdf (vizitat 15.04.2017).
7. Zamfir C. Stil de viață și mod de viață. Disponibil: <http://bibliotecadesociologie.ro/download/zamfir-catalin-1989-stil-de-viata-si-mod-de-viata-reflectii-asupra-stadiului-actual-al-analizei-sociologice-33-54/> (vizitat 21.01.2017).
8. Zamfir C., Vlasceanu I. Dicționar de sociologie. București: Babel, 1993.
9. Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С. Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
10. Кон И. Словарь по этике. Москва: Политиздат, 1981. 430 с.
11. Осипов Г.В. Российская социологическая энциклопедия. Москва: НОРМА-ИНФРА М., 1999.
12. Реана А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
13. BBC English Dictionary, 1993.
14. Mochmann I. C. Lifestyles, social milieus and voting behaviour in Germany. A comparative analysis of the developments in eastern and western Germany, 2002. Disponibil: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1278/> (vizitat 12.12.2016).
15. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford University Press, 1998.
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2001.
17. The free Dictionary. Disponibil: <http://www.thefreedictionary.com/lifestyle> (vizitat 08.12.2016).
18. The Concise Oxford Dictionary, 1990.
19. The Longman New Universal Dictionary, 1985.
20. The Oxford English Dictionary, 1989.
21. The Random House Dictionary of the English Language, 1987.
22. Thyra C. Definitions of Life Style and its Application to Travel Behavior. Denmark, 1996. Disponibil: http://www.trafikdage.dk/td/papers/papers96/tr_og_ad/uth/uth.pdf (vizitat 05.04.2017).
23. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language. New York, 1989.
24. Webster's New Encyclopedic Dictionary, 1994.
25. Disponibil: <http://www.businessdictionary.com/definition/lifestyle.html#ixzz3u6FTaOrF> (vizitat 18.04.2017).
26. Disponibil: http://www.elitarium.ru/shest_stilejj_zhizni/ (vizitat 07.04.2017).

Secțiunea VII
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE

**PARTICULARITĂȚILE SPECIFICE COPILOR DE 3-7 ANI ÎN CADRUL DOMENIULUI
DEZVOLTAREA FIZICĂ, SĂNĂTATEA ȘI IGIENA PERSONALĂ**

Angela DASCAL, master în științele educației, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației, sectorul Educație Timpurie, Chișinău, Moldova

Abstract: In this article, the author reflects the knowledge and role of specific features of preschool children in the field of physical development, personal health and hygiene. These particularities are a prerequisite for a good development of physical education and health education activities in pre-school institutions.

În psihopedagogie e dovedit că perioada preșcolară asigură dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului potrivit ritmului propriu și trebuințelor sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia. Este cunoscut faptul că fiecare copil trece, în general, prin aceleași stadii de dezvoltare. Totuși, fiecare le depășește în felul său și în propriul său ritm, pe care este necesar să-l respectăm: nici să-l încetinim, nici să-l accelerăm. Acest lucru nu înseamnă că trebuie să devenim spectatori la dezvoltarea copiilor noștri, ci doar că intervenția noastră trebuie să țină seama de stadiul de dezvoltare al copilului, precum și de particularitățile sale individuale. Între stadiile de dezvoltare ale copilului nu există granițe rigide. Anumite caracteristici ale unui stadiu pot fi regăsite în cel anterior sau în cel care urmează. Cunoașterea particularităților specifice individuale și anatomofiziologice a copiilor de vârstă preșcolară constituie o condiție absolut necesară pentru buna desfășurare a activităților de educație fizică și educație pentru sănătate în instituțiile preșcolare. Pe baza cunoașterii acestor particularități, educatoarea poate aplica în mod judicios mijloacele, metodele și procedeele variate pentru dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale.

Dezvoltarea fizică reprezintă rezultatul, precum și acțiunea îndreptată spre influențarea creșterii corecte și armonioase a organismului uman, concretizată în indici morfo-funcționali, proporționali și apropiați de valorile unui organism sănătos.

Dezvoltarea fizică este un proces de formare și schimbare formelor și funcțiilor biologice a omului ce au loc sub influența condițiilor de viață și a educației. Dezvoltarea fizică în cel mai direct mod este legată de sănătatea copilului. Sănătatea prezintă cultura fizică, igienică, socială a copilului. Ocrotirea sănătății copiilor, întărirea ei, prezintă obiectul grijii deosebite a adulților. Activitatea adultului este orientată la întărirea sănătății copilului, care în anumite condiții asigură copilului o dezvoltare fizică. Cercetările pedagogilor T.Oskin, E. Vavilova, E. Stepanenkova ș.a. au determinat că dezvoltarea fizică se răsfrânge favorabil asupra educației multilaterale a copilului [2, p. 75].

Cunoașterea particularităților anatomofiziologice a copiilor de vârstă preșcolară constituie o condiție absolut necesară pentru buna desfășurare a activităților de educație fizică și educație pentru sănătate în instituțiile preșcolare. Pe baza cunoașterii acestor particularități, educatoarea poate aplica în mod judicios mijloacele, metodele și procedeele variate pentru dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale. De la naștere și decursul întregii vieți, organismul uman este supus modificărilor, funcțiile diferitor organe se perfecționează în timp. Dezvoltarea organismului se produce în două direcții principale: creșterea în înălțime, greutate, deci în volum și masă a corpului; dezvoltarea funcțiilor diferitor organe și sisteme.

În procesul dezvoltării organismului, se observă modificări și transformări de la an la an. Copilul de 3 ani se deosebește de copilul de 6 ani nu numai prin forma și proporții corporale, ci și dorințele, interesele și experiența sa. Procesul de creștere are loc într-un ritm cu atât mai intens cu cât copilul este mai mic. Pe măsura înaintării în vârstă, ritmul de dezvoltare, pe lângă faptul ce încetinește mai prezintă și alt aspect, și anume este inegal de la o perioadă la alta. Copilul crește și se dezvoltă sub influența educației și în strânsă dependență de condițiile mediului înconjurător, de condițiile de viață pe care le creăm (alimentație, condițiile din familie și din grădiniță, regimul de activitate și de odihnă). Condițiile de viață în permanentă schimbare obligă organismul copilului, la adaptare, acomodare față de acestea. Între



organism și condițiile sale de viață există o permanentă unitate și luptă a contrariilor, luptă care reprezintă însuși sistemul, mobilul procesului de dezvoltare.

E știut că *motricitatea* reprezintă acea caracteristică a ființei umane prin intermediul căreia se stabilește relaționarea cu mediul înconjurător. Studiarea *mișcării* a demonstrat cercetătorilor strânsa legătură între dezvoltarea motorie și cea nervoasă. Echilibrul ortostatic la această vârstă este mai susținut.

La 3 ani copilul merge echilibrat, stă într-un picior, are o coordonare relativă în schema corporală, dar obosește repede. La 4-5 ani are mai multă rapiditate în mișcări, mai multă forță și precizie, execută cu ușurință sărituri, mișcări echilibrate, are o coordonare oculomotorie relativ independentă. În vârsta preșcolară se dezvoltă intens și motricitatea fină. La 6 ani copilul execută cu precizie mișcări de echilibru și coordonare, are energie și rapiditate, își perfecționează toate mișcărilor.

Dezvoltarea psihomotorie cuprinde 7 componente a căror evoluție este intercorelată [1]: motricitatea globală, motricitatea fină, schema corporală, lateralitatea, organizarea perceptivă, organizarea spațiului, organizarea timpului și evoluția simțului ritmic.

Se poate concluziona ca, desi activitatea psihomotrica, este tot o activitate de educatie-fizica, totusi prin faptul ca ea vizeaza in mod special dezvoltarea componentelor psihomotricitatii ca obiectiv principal al sau, se poate delimita din acest punct de vedere, prin aceasta particularitate de activitatea de educatie-fizica la care distingem clar obiectivele temelor respective.

Tabelul 1. Evoluția componentelor motricității și psihomotricității la vârsta preșcolară

Vârsta	Motricitatea generală	Schema corporală	Orientarea spatio-temporală	Percepții
3 ani	Mers echilibrat, menținere echilibru pe un picior, în sărituri de pe un picior pe altul și peste obstacole mici. Are precizie în executarea unor aruncări cu o mână și cu două mâini.	Indică elementele componente ale capului și segmentele corpului.	Capabil să execute deplasări între două repere impuse.	Capabil să compare lungimi de distanțe parcurse (lung, scurt), să sorteze forme și mărimi identice.
4 ani	Mers, alergare, săritură clar delimitate. Prinde și pasează mingea cu precizie de la 1, 1,5m. Activitatea motrică și musculară capătă siguranță. Este mai răbdător atunci când se îmbracă sau când se joacă.	Indică urechea, ochii, mâna, piciorul.	Indică poziții sus-jos, față-spate.	Sortează obiecte după culoare, compară obiecte cu greutate diferite.
5ani	Dispune de o gamă mai largă de sărituri, se dezvoltă echilibrul. Se ameliorează precizia executării arunărilor, prinderilor.	Se consolidează achizițiile etapei precedente. Din punct de vedere fizic, a căpătat echilibru și siguranță musculară. Alergatul în toate direcțiile încetează. Copilul se arată rezonabil, serios, stabil și echilibrat.	Învață noi poziții spațiale: alături, înainte-înapoi.	Percepe și distinge poziții spațiale, culori și nuanțe.
6 ani	Achizițiilor precedente li se adauă săriturile pe verticală. Capabil să reproducă mișcări simultan cu modelul.	Recunoaște dreapta-stânga.	Utilizează și aplică noțiuni spațiale și temporale (aici, acum, apoi).	Se ameliorează calitatea percepțiilor în toate registrele senzoriale.



7 ani	Este capabil să abordeze numeroase activități fizice, care cer un echilibru și coordonare motrică. Înțelege consecințele faptelor sale (aceasta nu înseamnă că nu greșește). Ia singur unele decizii (ce să mănânce, cu ce să se îmbrace, ce și cu cine să se joace etc.). Are un spirit de competiție foarte accentuat. Capabil să execute structuri de mișcări care solicită un grad sporit de coordonare; se dezvoltă motricitatea fină. Se îmbunătățește viteza de execuție și precizia mișcărilor.	Execută mișcări variate pe baza de imitație. Cște fidelitatea reproducerilor motrice.	Execută independent mișcări conform reperelor spațiale indicate. Se orientează după repere naturale (rasarit-apus).	Se ameliorează capacitatea discriminatorie. Crește acuitatea vizuală.
--------------	--	--	--	--

Promovarea sănătății în rândul copiilor prin oferirea de informații despre regulile de igienă individuală și colectivă de formare a unor deprinderi de viață sănătoasă, fundamentează conceptual educația pentru sănătate. Educația privind stilul de viață sănătos în perioada copilăriei creează premisele câștigării unor deprinderi sanogene, care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei, favorizând menținerea unei bune stări de sănătate pentru o perioadă cât mai lungă de timp [3].

A învăța copilul de la vârsta cea mai fragedă să respecte regulile de igienă personală, să se obișnuiască cu un regim rațional de alimentație, înseamnă a rezolva în cea mai mare parte problema esențială a formării comportamentului igienic, dar trebuie incluse și noțiuni și cunoștințe despre relațiile interumane și igiena acestora, despre propria persoană în scopul autocunoașterii, despre boala și sărăcie, despre sănătate și îmbolnăvirea naturii sau a planetei.

Comportamentele sănătoase sunt învățate social de către copii prin observarea și imitarea adulților. De exemplu, alimentația, practicarea exercițiului fizic sunt comportamente care se învață din familie în perioada timpurie de dezvoltarea (vârsta preșcolară) și au un rol definitoriu în dezvoltarea atitudinilor și practicilor din perioadele ulterioare de dezvoltare și din viața adultă relaționate cu stilul de viață sănătos.

La vârsta preșcolară copii învață comportamente prin observarea și imitarea adulților, își formează atitudinile față de comportamentele sanogene și de risc. La această vârstă se formează și reprezentarea stării de sănătate și de boală.

Părinții și adulții care interacționează direct cu copii au un rol major în dezvoltarea comportamentelor sanogene cu rol protectiv asupra sănătății. Adulții influențează comportamentele adoptate de copii prin modelul pe care îl reprezintă. De asemenea, aceștia sunt principalii furnizori ai oportunităților de petrecere a timpului liber și ai diversității alimentare.

Părinții și educatorii sunt cei care conturează preferințele copiilor și atitudinile lor față de comportamentul alimentar, exercițiul fizic și comportamentul sexual, prin întăririle și reacțiile aversive pe care le exprimă. Copiii care învață de mici să consume zilnic micul dejun, să mănânce fructe și legume, să facă mișcare, să își prețuiască starea de sănătate, vor practica aceste deprinderi și în viața de adult și își vor educa, la rândul lor, copiii pe baza acestor principii. În această perioadă copiii sunt antrenați în cultivarea comportamentului în timpul luării mesei. Ei învață ce înseamnă igiena personală, iau cunoștințe de arta vestimentară.

În centrul atenției se află un aspect al alimentației și anume modul cum se realizează. Se atrage atenția asupra faptului cum copiii se așează la masă, stau la masă, folosesc tacâmurile. În timpul alimentației, există și un alt cerc de elemente de conduită, la care se atrage atenția, relațiilor social-culturale referitoare la modul de a mânca, atenția la solicitările altora, modul de a cere, a ruga ceva [Ibidem].



Progrese evidente se observă și în domeniul culturii de a se îmbrăca, de a respecta igiena, toaleta. Îmbrăcămintea implică necesitatea formării numeroaselor deprinderi și competențe legate de decizia de a o alege după sezon, timpul de afară.

La vârsta de 3 ani, copilul este dependent de adult, în acest plan, iar la 6 ani el are deja numeroase opinii legate de îmbrăcare. Așadar, până la vârsta de 6 ani, are loc procesul amplu de constituire și de formare a conduitei privind alimentarea, vestimentația și igiena [5, p. 101].

Volumul cunoștințelor care se impun a fi transmise și al acțiunilor de influențare care trebuie să fie exercitate asupra copiilor este în raport direct cu volumul deprinderilor și obișnuințelor igienice necesare și și posibile însușite la diferitele grupe de vârstă [2, p. 23].

La **copii de 3-4 ani** (grupa mică) *influențele educaționale se vor axa pe problemele elementare de igienă personală-corporală și vestimentară*. În acest sens este necesar să se insiste asupra formării unor deprinderi și obișnuințe de igienă personală:

- <i>deprinderea spălatului pe mâini și pe față în curs de perfectare și automatizare a mișcărilor, presupune deprinderea și manipularea săpunului, săpunirea mâinilor și feței, clătirea cu apă, ștergerea corectă și coimpletă cu prosopul individual și așezarea acestuia la locul special destinat;</i>
- <i>deprinderea de a purta în permanență batista sau șervețelul de nas asupra lui și utilizarea corectă a acestora, suflând fiecare nară pe rând;</i>
- <i>deprinderea de a mânca singur, folosind corect tacâmurile (personale), fără să se murdărească și să mestece bine mâncarea;</i>
- <i>deprinderea de a apuca corect perișorul de dinți și de a efectua primele încercări de spălare a dinților, chiar și incomplete;</i>
- <i>deprinderea de a-și schimba îmbrăcămintea și încălțăminte ajutat de adult;</i>
- <i>deprinderea de a executa corect exercițiile fizice, jocurile dinamice și dansurile specifice vârstei.</i>

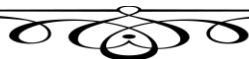
La **copiii de 4-5 ani** (grupa medie) se continuă procesul de perfecționare a deprinderilor și obișnuințelor prin consolidarea acelor deprinderi a căror formare a început în grupa mică și prin îmbogățirea acestora cu deprinderi noi, corespunzătoare cerințelor igienice specifice vârstei:

- <i>să folosească corect săpunul și prosopul;</i>
- <i>să se spele pe mâini, pe față și chiar tot corpul singur;</i>
- <i>să se spele pe picioare;</i>
- <i>să-și perize și să-și pieptene părul;</i>
- <i>să se îmbrace și să se dezbrace singur;</i>
- <i>să așeze în ordine hainele;</i>
- <i>să meargă singur la closet (spălarea mâinilor după folosirea closetului);</i>
- <i>să se spele pe mâini și pe dinți înainte și după masă.</i>

La **copiii de 5-6 ani** (grupa mare) o primă grijă a educatoarei trebuie să fie intensificarea influențelor educaționale pentru:

- <i>perfecționarea executării mișcărilor specifice deprinderilor în curs de formare, cum ar fi, de exemplu, deprinderea spălatului pe dinți, începută la grupa mică.</i>
- <i>consolidarea deprinderilor formate anterior, referitoare la igiena nasului, a mâinilor, a modului de a mânca;</i>
- <i>îmbogățirea conținutului unor deprinderi (modul de a mânca, spălatul, educația fizică etc.);</i>
- <i>transformarea deprinderilor în obișnuințe.</i>

La **copiii de 6-7 ani** (grupa pregătitoare) datorită experienței acumulate și nivelului de dezvoltare atins de copii, procesul formării și consolidării deprinderilor igienice este facilitat de posibilitatea motivării solicitărilor, a conștientizării acțiunilor prin fundamentarea științifică a acestora, prin explicarea finalității lor, prin explicarea clară, concretă, prin exemple, copiilor asupra necesității deprinderilor și obișnuințelor igienice.



Cercul deprinderilor igienice elaborate anterior se consolidează și se îmbogățește continuu. Multe deprinderi s-au transformat în obișnuințe. Respectarea cu strictețe a regulilor de igienă individuală în totalitatea lor considerate ca deprinderi și obișnuințe trebuie să constituie, la acest nivel de vârstă, un bun câștigat.

Spălatul pe mâini, față gât, urechi, spălatul până la brâu, spălatul pe dinți cu aplicarea corectă a periajului, spălatul pe picioare, perierea îmbrăcăminte și a încălțăminte, schimbarea hainei murdare cu alta curată (după spălarea corpului) sau a celei de zi cu cea de noapte sunt reguli de igienă care – deprinse și intrate în obișnuință sub influențele educaționale din instituția preșcolară – vor fi respectate de către preșcolari ca acțiuni conștiente, și în viața de familie.

În acest fel, investiția în educația pentru sănătate a copiilor are efecte peste generații, contribuind la dezvoltarea durabilă a națiunii. Desigur, familia are un rol esențial în crearea deprinderilor sănătoase ale copilului. Cu toate acestea, ne confruntăm în etapa actuală cu numeroase provocări socio-economice (părinți foarte ocupați, care petrec puțin timp cu copilul, părinți plecați în străinătate, tentații foarte mari legate de disponibilitatea, de aspectul, de prețul alimentelor înalt procesate și de publicitatea realizată acestora), la care se adaugă, pentru copiii de vârstă școlară, și presiunea grupului.

În concluzie putem menționa că, respectarea particularităților de vârstă ale copiilor preșcolari duce la realizarea optimă a sarcinilor care revin educației fizice și educație pentru sănătate în grădiniță condiționate de alegerea unei tematici corespunzătoare, de aplicarea celor mai potrivite mijloace și procedee de lucru cu copiii.

Referințe bibliografice:

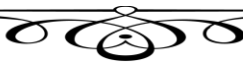
1. Boca C. (coord.), Bucinschi M., Dulman A. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței. București: Educația 2000+, 2009. 82 p.
2. Cebanu L., Cazacu-Stratu A. Educația pentru sănătate în instituția preșcolară. Ghid metodologic. Chișinău: Print Caro, 2015. 124 p.
3. Cuznețov L. Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice. Chișinău: Primex-com SRL, 2016. 517 p.
4. Sacaliuc N., Cojocaru V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p.
5. Trofăilă L. Psihologia dezvoltării. Suport de curs. Chișinău: UST (Tipografia Reclama), 2007.
6. Vârtosu L. ș. a. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău: Sirius, 2013. 170 p.

TEHNICI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR COGNITIVE A ELEVILOR CLASEI A IV-A LA DISCIPLINA DE STUDII „EDUCAȚIE FIZICĂ”

Panfil SAVA, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, Moldova
Vitalie VOINIȚCHI, profesor de educație fizică, gradul didactic superior
Gimnaziul Rudi, Soroca, Moldova

Silvia ILESCU, profesor de educație fizică, gradul didactic II
Colegiul Național de Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo”, Chișinău, Moldova

Annotation: L'évaluation du degré de développement des compétences cognitives à l'éducation physique aux élèves de la IV-ième classe, classe de fin des études de l'école primaire, actuellement, représente un problème méthodologique. Les professeurs n'utilisent pas de techniques existantes dans la pratique de la discipline scolaire pour faire une évaluation complexe, plénière et objective des connaissances / et des compétences cognitives des élèves, ainsi l'évaluation se limite à l'interrogation orale ce qui indique que l'évaluation (notation) des apprenants est faite de façon formelle, superficielle et subjective. C'est à cause que les professeurs ne connaissent pas d'autres techniques pour évaluer les compétences cognitives. Ce matériel est destiné aux professeurs qui enseignent l'éducation physique à l'école primaire pour résoudre le problème concerné.



Educația fizică, disciplină de studii obligatorie pentru toate ciclurile de învățământ, având caracter complex, are menirea nu numai de a forma la elevi diverse competențe cognitive ci și de a evalua gradul dezvoltării acestora. În documentul strategic conceptual al educației fizice școlare este stipulat că „Evaluarea cunoștințelor și capacităților motrice a elevilor se va efectua prin intermediul probelor de evaluare ...” [2].

Practica educațională referitoare la predarea educației fizice în ciclul primar demonstrează că cadrele didactice, dacă și folosesc ceva din arsenalul probelor de evaluare a competențelor cognitive a elevilor, mai frecvent utilizează interogarea orală. Bine, interogarea orală, este și ea o tehnică a sistemului de evaluare, care are avantajele și dezavantajele sale, însă ea trebuie folosită în anumit scop, la momentul potrivit.

Această probă, în opinia noastră, mai frecvent trebuie utilizată în scopul verificării gradului de însușire a cunoștințelor, de formare incipientă a competențelor cognitive. Interogarea orală trebuie organizată în preajma utilizării, spre exemplu, a testului tematic, dar mai cu seamă, a testului integrat de evaluare a competențelor cognitive pentru a atenționa elevii referitor la rezervele nevalorificate în pregătirea lor teoretică.

Evident, că pentru o evaluare eficientă a competențelor cognitive a elevilor este necesar de utilizat diverse tehnici cunoscute în teoria și practica evaluativă educațională.

Varietatea tehnicilor utilizate în scopul determinării gradului dezvoltării competențelor cognitive contribuie ca *evaluarea* să devină sistemică, obiectivă, amplă, nu în ultimul rând, atractivă pentru elevi. Prin urmare, evaluarea eficientă se bazează pe un sistem de tehnici de evaluare care, în opinia unui subsemnat al materialului în cauză, ar determina „Volumul, profunzimea, funcționalitatea și aplicabilitatea cunoștințelor conceptuale (generale) și speciale” [4].

Care ar fi sistemul de tehnici de evaluare a subcompetențelor/și competențelor cognitive pentru elevii clasei a IV-a, clasă finală a ciclului primar de învățământ? Ce tehnici trebuie să integreze sistemul respectiv, ca acesta să corespundă particularităților individuale ale elevilor de vârsta respectivă?

Studiul bibliografic, experiența profesională a subsemnaților în problema vizată oferă posibilitatea de a concluziona că sistemul de evaluare a competențelor cognitive trebuie să conțină astfel de tehnici:

- a) probe orale (interviul, conversația, comentariul, mesajul, povestirea, autoevaluarea);
- b) probe scrise (fișa tematică de evaluare, comentariul, eseul, testul de competențe).

Este cert faptul, că orice tehnică de evaluare utilizată depinde de mai mulți factori:

- scopul evaluării (consolidarea cunoștințelor, verificarea sau aprecierea cu note diferențiate a gradului de dezvoltare a subcompetențelor /competențelor elevilor);
- tipul lecției (lecție teoretică, practică, combinată etc);
- tipul și complexitatea subcompetenței/competenței cognitive (conceptuală (generală) sau specială);
- conținutul (volumul) subiectului teoretic al lecției;
- numărul de elevi în clasă;

În domeniul educației fizice școlare, conform actualei programe curriculare [3] trebuie formate, dezvoltate și evaluate prin diverse tehnici două tipuri de competențe cognitive:

- competențe conceptuale (generale);
- competențe speciale.

În continuare vom exemplifica utilizarea unor tehnici ale sistemului de evaluare a competențelor cognitive a elevilor clasei a IV-a.

1. Tehnici de evaluare a competențelor cognitive speciale. Astfel de tehnici se folosesc în scopul evaluării gradului de cunoaștere a termenilor sportivi, noțiunilor și definițiilor referitoare la:

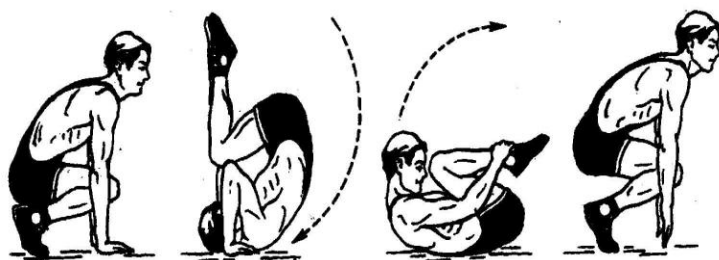
- diverse exerciții de formație;
- poziții ale corpului sau a unor segmente corporale;
- tehnica executării anumitor acțiuni motrice specifice atletismului, acrobaticii etc.,
- cunoașterii unor reguli competiționale.

În acest context este rațional de folosit fișa de evaluare, care poate fi aplicată în diverse scopuri (alcătuirea unor mesaje, minieseri sau efectuarea unui comentariu).

FIȘA DE EVALUARE nr. 1

Subiectul: EXERCITII ACROBATICE

Subcompetența: Elevul va fi capabil să comenteze tehnica executării acțiunii motrice reflectată în imagine de mai jos



Instrucțiune:

Elevul trebuie:

- să numească, terminologic corect, acțiunea motrică în întregime reflectată în imagine;
- să explice tehnica executării acțiunii motrice, comentând fiecare element care se conține în acțiunea motrică respectivă;
- să numească calitățile motrice de bază solicitate în efectuarea întregii acțiuni motrice;
- să evidențieze 2-3 cerințe tehnice de bază de care depinde calitatea executării acțiunii motrice.

2. Tehnici de evaluare a competențelor cognitive conceptuale (generale)

FIȘA DE EVALUARE nr. 2

Subiectul: ALERGAREA – MIJLOC DE FORTIFICARE A SĂNĂTĂȚII OMULUI

Subcompetența: Elevul va fi capabil să alcătuiască un mesaj despre rolul benefic al alergării în scopul fortificării sănătății omului.

Instrucțiune: În alcătuirea mesajului, elevul va ține cont de următoarele repere:

- alergarea - exercițiu simplu, accesibil pentru toți;
- influența alergării asupra dezvoltării:
 - organelor și sistemelor organismului uman;
 - diverselor grupe de mușchi a diferitor părți ale corpului;
 - diverselor calități motrice de bază.
- influența alergării în educarea / consolidarea:
 - calităților psihologice;
 - ținutei corecte a corpului.

Remarcă: spațiu rezervat pentru notițe _____

Pentru evaluarea competențelor conceptuale (generale) mai rațional este de a utiliza testul, elaborat în baza itemilor și enunțurilor, aceștia având diferit grad de complexitate.

Testul de evaluare a competențelor cognitive are mai multe avantaje decât dezavantaje și trebuie folosit în urma comunicării unui sau a mai multe subiecte teoretice. În primul caz, e vorba de testul tematic, în al doilea caz – e vorba de testul integrat.

Prezentăm, în continuare, structura și conținutul unui test tematic, însoțit și de baremul de corectare a acestuia. Testul este elaborat în baza conținutului subiectului teoretic „Principiile călirii

organismului” reflectat în una din lucrările de specialitate [1]. Subcompetența evaluată prin testul menționat, conform programei curriculare – *explicarea legităților de călire a organismului*.

Test de competențe cognitive la subiectul „Principiile călirii organismului”
pentru elevii clasei a IV-a

Data rezolvării testului: „ _____ ” _____ 201_

Numele, prenumele elevului	Clasa	Punctajul		Nota	Numele, prenumele evaluatorului	Semnătura
		maxim posibil	acumulat			
		60			Sava Panfil	

I n s t r u c Ț i u n i :

1. Citește atent itemii și enunțurile propuse, meditează asupra răspunsului corect pe care îl vei înregistra.
2. Nu se admite consultarea, copierea sau corectarea răspunsului.
3. Lucrează independent.

Legendă: *L – răspunsul lipsește; 0 – răspunsul este absolut greșit; 1, 2, 3... – aprecierea răspunsului cu puncte în dependență de profunzimea, corectitudinea acestuia.*

S u c c e s !

Nr. crt.	I t e m i ș i e n u n Ț u r i	Punctaj	
		maxim posibil	a-cordat
1.	Identifică și scrie în spațiile libere ale enunțului acele cuvinte din paranteze, care ar întregi enunțul dându-i și sensul potrivit (<i>detalii, reguli, chestiuni, sporește, fortifică, variantă, necesitate</i>). <i>Principiile călirii organismului uman pot fi considerate _____ importante, care fiind respectate _____ gradul de călire, contribuind ca aceasta să devină o _____ zilnică a omului.</i>	L 0 1 2 3	L 0 1 2 3
2.	Sistemul de călire a organismului impune omului/elevului să respecte 4 principii importante. Completează denumirea principiilor respective: 2.1. Principiul călirii _____ a organismului. 2.2. Principiul _____ a acționării excitanților de călire. 2.3. Principiul utilizării complexe a _____ de călire. 2.4. _____ călirii.	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8
3.	Scrie, în cuvinte proprii, cum înțelegi esența principiului călirii sistematice: _____ și care pot fi consecințele nerespectării acestui principiu: _____ _____ _____ _____	L 0 1 2 3 4 5 6	L 0 1 2 3 4 5 6
4.	Analizează, identifică și scrie în ce cazuri reluarea călirii se va efectua treptat, începând cu proceduri mai simple și mai apoi trecând la cele mai complexe și mai eficiente: _____ _____	L 0 1 2	L 0 1 2



5.	Completează enunțul. <i>Călirea organismului trebuie inițiată în doze foarte joasă de _____ grade, care treptat va scădea cu _____ grade peste fiecare _____ zile. Durata băii este la început de _____ minute, ca treptat să ajungă până la _____ minute.</i>	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10														
6.	Identifică, subliniind anotimpul (iarna, primăvara, vara, toamna) când este cel mai bine să se inițieze călirea organismului. Argumentează succint de ce ai ales anotimpul respectiv: _____ _____ _____	L 0 1 2 3 4 5	L 0 1 2 3 4 5														
7.	Inițierea bruscă a călirii (scăldatul primăvara devreme sau toamna târzie sau fricțiunile cu zăpadă) provoacă consecințe care înrăutățesc starea de sănătate a omului/elevului. Identifică consecința de bază și ce organe afectează călirea bruscă: _____	L 0 1 2 3	L 0 1 2 3														
8.	Din șirul cuvintelor și expresiilor propuse; <i>aerul; băi de aer și soare; apa; fricțiuni ale corpului; soarele; spălatul până la brâu; dușul contrast; mersul desculți; baia cu aburi fierbinți</i> – 3 dintre acestea se referă la mijloacele călirii, iar 6 aparțin formelor de călire a organismului. Identifică și sistematizează cuvintele/și expresiile respective conform apartenenței criteriilor „mijloace” și „forme”: <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">M i j l o a c e</th> <th style="text-align: center;">F o r m e</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. _____</td> <td>1. _____</td> </tr> <tr> <td>2. _____</td> <td>2. _____</td> </tr> <tr> <td>3. _____</td> <td>3. _____</td> </tr> <tr> <td></td> <td>4. _____</td> </tr> <tr> <td></td> <td>5. _____</td> </tr> <tr> <td></td> <td>6. _____</td> </tr> </tbody> </table>	M i j l o a c e	F o r m e	1. _____	1. _____	2. _____	2. _____	3. _____	3. _____		4. _____		5. _____		6. _____	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	L 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
M i j l o a c e	F o r m e																
1. _____	1. _____																
2. _____	2. _____																
3. _____	3. _____																
	4. _____																
	5. _____																
	6. _____																
9.	Concluzionează, de ce pentru o călire eficientă este nevoie de o abordare complexă în utilizarea mijloacelor și formelor de călire: _____ _____ _____	L 0 1 2 3 4	L 0 1 2 3 4														
10.	Citește atent enunțul. Încercuind litera A vei da dovadă că afirmația este adevărată și, invers, afirmația falsă încercuiește-o prin litera F. <i>Mijloacele și formele călirii trebuie individualizate în dependență de:</i> 1. A F - vârstă; 2. A F - stare de sănătate; 3. A F - dispoziție; 4. A F - gradul de călire; 5. A F - dorință.	L 0 1 2 3 4 5	L 0 1 2 3 4 5														

11.	Argumentați printr-o propoziție rolul principiilor călirii organismului omului: _____	L	L
	_____	0	0
	_____	1	1
	_____	2	2
	_____	3	3
	_____	4	4
		5	5

B A R E M D E C O R E C T A R E
 pentru evaluarea testului de competențe cognitive conceptuale (generale)
 cu subiectul „Principiile călirii organismului”

Nr. crt.	Punctaj	R ă s p u n s u r i c o r e c t e														
1.	3	... sporește ... reguli ... necesitate.														
2.	8	1. ... sistematice 2. ... majorării treptate ... 3. ... a mijloacelor și formelor ... 4. Principiul individualizării ...														
3.	6	... nu se admite întreruperea procesului de călire - scade gradul de călire a organismului; - scade imunitatea organismului.														
4.	2	... în cazul traumelor, bolilor.														
5.	10	... mici ... 20-25 ⁰ C ... 1-2 ... 10 ... 1-1,5 ... 5-7 ...														
6.	5	(iarna, primăvara, vara, toamna). Vara, temperatura mediului ambiant constituie o condiție foarte prielnică în utilizarea diverselor mijloace și forme de călire a omului.														
7.	3	Călirea bruscă provoacă răceală în urma căreia vor suferi, în primul rând, plămâni.														
8.	9	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">M i j l o a c e</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">F o r m e</td> </tr> <tr> <td>1. Aerul.</td> <td>1. Băi de aer și soare.</td> </tr> <tr> <td>2. Apa</td> <td>2. Fricțiuni ale corpului.</td> </tr> <tr> <td>3. Soarele.</td> <td>3. Spălatul până la brâu.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>4. Dușul contrast.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>5. Mersul desculț.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>6. Baia cu aburi fierbinți.</td> </tr> </table>	M i j l o a c e	F o r m e	1. Aerul.	1. Băi de aer și soare.	2. Apa	2. Fricțiuni ale corpului.	3. Soarele.	3. Spălatul până la brâu.		4. Dușul contrast.		5. Mersul desculț.		6. Baia cu aburi fierbinți.
M i j l o a c e	F o r m e															
1. Aerul.	1. Băi de aer și soare.															
2. Apa	2. Fricțiuni ale corpului.															
3. Soarele.	3. Spălatul până la brâu.															
	4. Dușul contrast.															
	5. Mersul desculț.															
	6. Baia cu aburi fierbinți.															
9.	4	Diversitatea mijloacelor și formelor de călire asigură acestui proces un caracter variat și multilateral.														
10.	5	1 – A; 2 – A; 3 – F; 4 – A; 5 – F.														
11.	5	Respectarea principiilor de călire sporesc efectul curativ al acestuia, influențând benefic sănătatea și dispoziția omului.														
<i>To-tal:</i>	60															

Prin urmare, modelele de tehnici de evaluare prezentate pot fi utilizate în cadrul lecțiilor de educație fizică cu elevii clasei a IV-a în scopul determinării gradului de dezvoltare a competențelor cognitive conceptuale (generale) și speciale.

Referințe bibliografice:

1. Bicherschi Șt., Sava P., Boian I. Educația fizică. Clasa a III-a. Ghidul învățătorului. Chișinău: Liceum, 1999. 55 p.
2. Boian I., Bicherschi Șt., Sava P. Concepția educației fizice și sportului în învățământul preuniversitar. Ministerul Învățământului al Republicii Moldova. Chișinău, 1998. 24 p.
3. Grimalschi T. ș. a. Educația fizică. In: Curriculumul școlar. Clasele I-IV, 2010, p.168-191.
4. Sava P. Educația fizică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Î. E. P. Cartier, 2010. 100 p.

UNELE PARTICULARITĂȚI DE PROMOVARE A JOCURILOR DINAMICE DE CĂTRE STUDENȚI

Alexandru MORARI, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: Thanks to 50 years of work practice of the Chair of Physical Education, the chapter „Dynamic Games” was introduced in the university curriculum at the discipline „Physical Education” for the students of I and II year of study. First year students get acquainted with theoretical and practical course promoted by lecturers of the chair. Second year students present, as leaders, two dynamic games for the group, and therefore, they are evaluated with marks. For the students of different faculties, various games – samples are proposed, that depend on the participants’ age.

Însemnătatea jocului ca mijloc de cunoștințe a lumii și de pregătire a generațiilor noi pentru viață a fost înțeleasă foarte de demult și folosit în scopuri educative. Jocul reprezintă unul dintre cele mai interesante fenomene a culturii.

Odată cu primii pași în viața sa, copilul capătă calități și deprinderi necesare pentru trai prin intermediul jocului. Jocul dezvoltă gândirea, perfecționează educația, formează mecanismul de coordonare și conducere a mișcărilor; dă o experiență excepțională de operare cu uneltele de muncă și alte obiecte; dezvoltă calități psihice și multe altele. La toate generațiile de viețuitori jocul își păstrează forța sa atrăgătoare, satisfăcând necesitățile fiecăruia de a se mișca și de a activa pe tot parcursul vieții. Anume și în aceasta și constă cauza succesului de care se bucură jocurile la toate popoarele lumii. Jocurile dinamice educă cultura națională. În timpul jocului participanții activează în concordanță cu regulile, cerințele obligatorii pentru toți. Regulile jocului reglementează comportarea jucătorilor și contribuie la educarea unor așa calități cum sânt: ajutorul reciproc, sinceritatea, disciplina. Totodată tendința de-a respecta regulile, de-a învinge obstacolele contribuie și la educarea calităților volitive: stăpânirea de sine, bărbăția, fermitatea. Schimbarea rapidă și uneori pe neașteptate a condițiilor îi obligă pe participanți să caute noi căi de rezolvare a sarcinilor puse de conducător. Toate acestea contribuie la dezvoltarea independenței, inițiativei, creativității; dezvoltă agerimea minții. Orice joc creator, didactic, muzical de asemenea și cel dinamic - constituie și un mijloc de cunoaștere a lumii înconjurătoare.

În curriculumul universitar la educația fizică, Catedra de educație fizică a Universității de Stat „Alec Russo” a introdus și compartimentul „jocuri dinamice” pentru studenții anilor I-II.

Cursul teoretic și practic de jocuri dinamice pentru studenții anului I este promovat de către lectorii Catedrei de educație fizică în semestrul II. La finele semestrului II, studenții anului I prezintă în scris 20 de jocuri dinamice (corespunzător vârstei copiilor și facultății respective). Studenții anului II promovează desinestător cu grupa 2 jocuri dinamice (ca conducător), după care sânt apreciați de lectori cu note. Pentru fiecare facultate aparte se propun jocuri – modele (începând cu vârsta preșcolară a participanților și până la vârsta de 15 ani).

În fața jucătorilor e necesar de pus sarcinile instructive caracteristice greutateii jocului dat. Pentru studenți e rațional de a începe învățarea cu jocuri simple individuale. Mai apoi – la jocuri mixte și la fine – la jocuri mai complicate pe echipe.

Eficacitatea promovării jocurilor este strâns legată de realizarea următoarelor principii didactice:

1. Percepția conștientă a jocului de către participanți, participarea activă la joc, exprimarea inițiativei și creativității;
2. Procesul de învățare trebuie să posede caracter atât instructiv cât și educativ;
3. Jocurile trebuie să fie selectate după măsura greutateii pentru toți participanții;
4. Permanent jocurile trebuie complicate;
5. Procesul de instruire de început de la jocuri simple, treptat de trecut la jocuri complicate;
6. Pentru însușirea trainică a elementelor și a jocului în ansamblu – jocurile trebuie repetate.

În activitatea sa, conducătorul e dator să folosească procedee metodice variate de promovare a jocului, în funcție de tipul jocului, de grupă. Cele mai răspândite metode de promovare a jocului sânt demonstrarea și explicația. Demonstrarea este o condiție indispensabilă pentru formarea la participanți a deprinderilor corecte, căci oferind participantului modelul unei mișcări, conducătorul îl ajută să execute corect, firește cu condiția ca însăși demonstrarea să fie corectă. Pe lângă demonstrare participantul trebuie să audă, să vadă anumite explicații referitor la felul cum trebuie efectuată mișcarea, procedeul.



Activitatea practică a conducătorului în promovarea jocului constă din mai multe etape și anume:

- Selectarea jocului;
- Pregătirea jocului și a inventarului necesar;
- Organizarea participanților;
- Explicarea și demonstrarea jocului;
- Dirijarea jocului;
- Încheierea jocului, bilanțul.

În continuare propunem studenților anilor II, de la diferite facultăți, unele jocuri - model pentru a fi promovate de dumealor.

Jocuri pentru promovare de către studenții Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte (secția preșcolară)

1. Jocuri – model pentru copii din grupa I mică (3 ani):

„Trenul”, „Avioanele”, „Balonașul”, „Vrăbiuțele și automobilul”, „Mingea în cerc”, „Prinde mingea”, „Rostogolește inelul”, „Nimerește-n poartă”, „Maimuțele”, „Prinde fluturele”, „Iepurașul”, „Căluții” și altele;

2. Jocuri – model pentru copii din grupa II mică (4 ani):

„Păsările în cuiburi”, „Căluții”, „Șoricelul și pisica”, „Călăreții”, „Epurași săritori”, „Tramvaiul”, „Urcă-te pe delușor”, „Taxiul”, „Cine mai departe”, „Cânele ciufulit”;

3. Jocuri – model pentru copii din grupa medie (5 ani):

„La ursul în pădure”, „Păsările și pisicile”, „Iepurașul și lupul”, „Iepurașii în grădină”, „Mingea peste plasă”, „Cine a plecat”, „De-a mijatca”, „Găsește – ți perechea”; „Cine este vulpea” și altele.

4. Jocuri – model pentru copii din grupa mare (6 ani):

„Ursul somnoros”, „Suntem copii veseli”, „Crabii și crevetele”, „Undița”, „Cine sare mai departe”, „Iepurele fără casă”, „Lupul și oile”, „Dracul șchiop”, „La harbușărie” și altele.

Jocuri pentru promovare de către studenții Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte (secția învățământul primar)

1. Jocuri – model pentru elevii claselor I:

„Clasă, drepti”, „Mingea vecinului”, „Cosmonauții”, „Bufnița”, „Scrânciobul”, „Lupul în șanț”, „Lupul în șanț”, „Precis în țintă”, „Noi suntem copii veseli”, „Trenul”, „La locul liber” și altele;

2. Jocuri – model pentru elevii claselor II:

„Urșii albi”, „Chemarea numerelor”, „Parașutiștii”, „Goana mingilor în rând”, „Iepurașii în grădină”, „Boneta și bastonașul”, „Mingea celui din mijloc”, „Năvodul”, „Tunelul”, „Veverițele” și altele;

3. Jocuri – model pentru elevii claselor III:

Goana mingilor în cerc”, „Ziua și noaptea”, „Ținta mobilă”, „Vânătorii și răuștele”, „Nimerește-n mingea”, „Săditul și strânsul cartoafelor”, „Moș Martin iese la vânat”, „Suveica”, „Ștafeta cu sărituri” și altele;

4. Jocuri – model pentru elevii claselor IV:

„Lupta cucoșilor”, „Alergări după stegulețe”, „Vânătorul, vrabia și albina”, „Ștafeta cu inele”, „Undița”, „Țintașii”, „Ștafeta cu aruncarea la coș”, „Tracțiuni peste linie”, „Cursa pisicilor”, „Apărarea fortificațiilor” și altele.

Jocuri pentru promovare de către studenții Facultăților de Litere, de Științe Reale, Economice și ale Mediului; de Drept și Științe Sociale și altele.

1. Jocuri – model pentru elevii claselor V:

„Mingea căpitanului”, „Țintașii”, „Ștafeta cu transportarea obiectelor”; „De-a mijatca”, „Coboară Popicele”, „Pompierii”, „Competiții”, „Competiții vesele” și altele;

2. Jocuri – model pentru elevii claselor VI:

„Lupta în pătrate”, „Atrage-l în cerc”, „Loc liber”, „Patruzeci de picioare”, „De-a bîza”, „Cine sare mai departe”, „Ștafeta cu inele și bastonașe”, și altele.

3. Jocuri – model pentru elevii claselor VII:

„De-a puia-goia”, „Împinge-l din cerc”, „Tracțiuni în rânduri”, „Ștafeta mare prin cerc”, „Apărarea cetății”, „Ștafeta cu stegulețe”, „Ruperea lanțului” și altele.

4. Jocuri – model pentru elevii claselor VIII- IX:

„Tragerea frînghieii”, „Cine-i mai iute”, „Lupta pentru mingea”, „Nu da mingea conducătorului”, „Ștafeta-broască”, „Ștafeta combinată cu obiecte” și altele.

Referințe bibliografice:

1. Ghimp A., Budevici-Puiu A. Teoria și metodica jocurilor dinamice. Chișinău: [s.n.], 2016. 480 p.
2. Ghimp A., Budevici-Puiu A. Jocul – activitate creativă, utilă a sănătății elevului. In: Teoria și arta educației fizice în școală, 2009, nr. 3, p. 5-8.
3. Popescu M. Educația fizică și sportul în pregătirea studenților. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 240 p.
4. Rotari A., Marin E., Boiescu O. Jocuri dinamice. Chișinău, 1993.
5. Былеева Л., Яковлев В. Подвижные игры. Москва, 1959. 223 с.
6. Каменцер М. Урок после урока. Москва, 1972. 129 с.
7. Калпис Н. 80 игр для детского сада. Москва, 1973.
8. Коротков М. Игры в помещении. Москва: Сов. Россия, 1987. 160 с.

FACTORII DE CĂLIRE A ORGANISMULUI

Ion CEBAN, lector universitar

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: Every human body can be strong and healthy in a large part due to a hardening program. Temperature is very important when started during the development stages. All factors temperature have their own particular role to maintain a healthy lifestyle.

Organismul uman trebuie să se adapteze permanent modificărilor mediului ambiant: variații de temperatură, umiditate, mișcarea aerului, variații ale radiațiilor solare.

Capacitatea de adaptare a organismului este diferită de la un individ la altul, dar ea poate fi crescută prin metoda de călire. Călire organismului este absolut necesară în cazul sportivilor, deoarece activitatea acestora se desfășoară de multe ori în condiții de mediu nefavorabile - frig, ploaie, vânt, soare puternic - care în cazul care organismul sportivilor nu are capacitatea necesară unei bune adaptări la aceste condiții nu poate rezista solicitărilor, rezultatele din concursuri sunt slabe, existând chiar pericolul unor îmbolnăviri sau accidente.

Călirea este metoda prin care se realizează mărirea rezistenței generale a organismului față de variațiile bruște ale mediului extern față de îmbolnăviri. Pentru călire organismului se folosesc factorii naturali: aerul, apa și radiațiile solare, aplicate după anumite principii și reguli.

Prin călire, organismul se deprinde să reacționeze în mod adecvat la condițiile externe variabile fără să aibă loc tulburări ale celor mai apropiate funcții. Călire mărește capacitatea de muncă a organismului, lucru deosebit de important pentru activitatea sportivă, deoarece activitatea musculară se desfășoară chiar și în condiții nefavorabile de mediu.

Călire organismului are la bază formarea unor reflexe la acțiunea repetată a excitanților veniți din mediu extern, aplicați într-o anumită ordine și având o anumită intensitate.

Cei mai activi și mai adecvați excitanți fizici pentru realizarea călirii sunt căldura, frigul, radiațiile solare și apa.

În legătură cu călire se deosebesc două acțiuni: *măsurile de călire și gradul de călire.*

Măsurile de călire reprezintă folosirea factorilor naturali într-un anumit fel, pentru ca temperatura, umiditatea, mișcarea aerului, radiațiile solare, apa, ca excitanți ai organismului, să-i îmbunătățească acțiunea de adaptare la condițiile variabile ale mediului, solicitând în special funcția de termoreglare.

Gradul de călire este starea în care ajunge organismul după aplicarea măsurilor de călire, este deci gradul de antrenament, în special al sistemului de termoreglare, de a reacționa prompt și adecvat la factorii meteorologici de intensitate, durată și frecvență, variabilă mai ales la variațiile bruște ale acestor factori de mediu extern.

După cum am menționat, măsurile de călire necesită în primul rând funcția de termoreglare a organismului. Organismul are capacitatea de a-și menține o temperatură internă aproape constantă, chiar dacă este expus la variații ale factorilor fizici externi care influențează termoreglarea.



Căldura organismului este rezultatul a două procese opuse, care în condițiile confortului termic - și deci ale vieții normale și activității cu randament maxim - sunt egale cantitativ la producerea căldurii în organism și pierderea de căldură.

Organismul pierde căldura prin următoarele mecanisme biofizice:

- convecție = schimbul de căldură între corp și aerul înconjurător sau apa;
- conducție = schimbul de căldură între corpul uman și alte corpuri solide cu care vine în contact direct;
- evaporare = absorbția de căldură de la organism, necesară evaporării transpirației;
- radiație calorică = schimbul de căldură între organism și corpurile din vecinătate.

Principiile călirii organismului

Călirea corpului trebuie să se efectueze ținându-se cont de anumite principii, care se aseamănă cu cele ale antrenamentului sportiv, deoarece călirea este considerată un antrenament al sistemului termoreglator.

Principiile călirii sunt:

- gradația;
- continuitatea;
- variația intensității;
- diversitatea mijloacelor de călire;
- individualizarea mijloacelor de călire;

Gradația. Aceasta se realizează prin folosirea gradată a factorilor de mediu, atât ca intensitate, cât și ca durată de expunere. Călirea se începe de obicei în sezonul cald, în condiții de solicitare mai puțin intensă a organismului din partea factorilor de mediu extern. În același timp cu creșterea treptată a intensității factorilor de călire crește treptat și durata de expunere (se începe cu câteva minute). Dacă intensitatea unui excitant nu se mărește progresiv, el devine insuficient pentru a mări gradul de calire. În schimb, expunerea abuzivă ca durată, de la început are efecte negative.

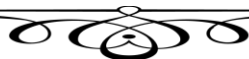
Continuitatea. Corpul trebuie călit sistematic, continuu, începând din copilărie, în fiecare zi, pînă la vîrsta înaintată. Expunerea sistematică duce la formarea reflexelor condiționate de adaptare, cu efecte favorabile sau chiar a unor modificări morfologice adaptive. De exemplu, influența frigului, repetată timp îndelungat, duce la îngroșarea stratului cîrnos al pielii, datorită căreia conductibilitatea termică a lui scade și odată cu ea scade și pierderea de căldură a organismului.

Întreruperea călirii pe o perioadă mai mare de timp duce la reducerea gradului de călire prin stingerea reflexelor condiționate care scad gradul de antrenament al sistemului termoreglator. Reluarea călirii trebuie făcută gradat.

Variația intensității. După ce s-a realizat un oarecare grad de călire, organismul trebuie obișnuit cu influența unor excitanți de intensitate variabilă și cu o durată de timp diferită, fie printr-un timp mai îndelungat de expunere la factorii de călire, fie printr-un timp mai scurt, dar repetat, în condiții variate de mediu; de exemplu expunerea alternativă la cald și rece. Corespondentul acestui principiu în cadrul antrenamentului sportiv este principiul alternării eforturilor.

Variabilitatea mijloacelor de călire. Pentru a se realiza un grad ridicat de călire trebuie să se folosească factori mai diverși și mijloace cât mai variate. De exemplu, băi de aer, de apă și de soare în același timp; proceduri cu apă, expunere la aer cald și rece, uscat și umed, vînt și ploaie, combinații astfel de factori simultan cu practicarea exercițiilor fizice și sportului în aer liber, condiții meteorologice variate. Gimnastica de dimineață în aer liber, urmată de proceduri de călire prin apă, practicarea turismului, a înotului în aer liber, a schiului, a jocurilor sportive în aer liber etc., oferă un grad ridicat de călire, prin combinarea unor factori diverși de mediu. Acestui principiu îi corespunde în antrenamentul sportiv principiul multilateralității.

Individualizarea mijloacelor de călire. La fel ca în antrenamentul sportiv unde, pentru obținerea unor rezultate bune, efortul este individualizat, și în procesul de călire mijloacele de călire trebuie individualizate în funcție de particularitățile subiectului: tip de sistem nervos, vîrstă, sex, stare de sănătate etc. Nu toți oamenii suportă la fel acțiunea soarelui, a apei sau a aerului rece. Acest lucru depinde de particularitățile individuale și de pregătire prealabilă a organismului. Individualizarea trebuie făcută mai ales la copiii mici, la care sistemul termoreglator nu funcționează perfect, precum și la oamenii vîrstnici,



la care toate funcțiile vitale se adaptează mai greu la acțiunea factorilor de mediu. De asemenea călirea se face cu precauție la persoanele în convalescență, precum și la femeile gravide.

Principalii factori de mediu folosiți pentru călirea corpului sunt: *aerul, apa și soarele.*

Călirea cu ajutorul aerului

Aerul acționează favorabil asupra organismului uman prin intensificarea metabolismului, întărirea sistemului nervos și îmbunătățirea activității aparatului cardiovascular. De asemenea aerul solicită într-o mare măsură sistemul termoreglator al organismului. Gradul de acțiune a aerului depinde de temperatura, umiditatea, viteza de deplasare, puritatea acestuia.

Temperatura aerului influențează procesul de termoreglare prin modificarea termogenezei endogene și a convecției. Cu cât temperatura aerului este mai diferită de cea a corpului, cu atât acțiunea lui este mai puternică.

În condiții extreme, temperaturile scăzute ale aerului pot produce: răcirea locală a unor segmente ale organismului (în special ale extremităților), afecțiuni denumite „răceli”, degerături sau îngheț; temperaturile ridicate pot produce arsuri de diferite grade. Temperatura ridicată a aerului poate influența defavorabil atenția, timp de reacție și coordonarea psihomotrice. Aceste efecte contribuie la creșterea frecvenței accidentelor, în special la cei neadaptați. Zona temperaturilor de confort pentru adulți este între 17-22 °C, iar pentru cei care efectuează efort fizic 15-17 °C.

Umiditatea relativă acționează asupra procesului de termoreglare în mod continuu, prin influențarea evaporării transpirației și, deci, de pierderile de căldură. În zona noastră umiditatea relativă ridicată survine iarna. Umiditatea relativă foarte scăzută are o acțiune nefavorabilă asupra mucoaselor respiratorii. Umiditatea relativă favorabilă organismului uman este între 30-70%.

Mișcarea aerului se caracterizează prin două componente: viteza și direcția. Direcția poate determina curenți orizontali, ascendenți, descendenți și în vârtej. Direcția curenților orizontali influențează poluarea și caracterul maritim de aer într-o anumită zonă. Viteza de mișcare a aerului are o acțiune asupra termoreglării. Această acțiune este diferită, fizic în funcție de temperatura aerului fiind mai joasă decât cea cutanată și umiditatea relativă fiind sub 100%. Cu cât viteza aerului este mai intensă, cu atât pierderea de căldură a organismului este mai mare.

Aerul în mișcare constituie un excitant pentru receptorii cutanați și intervine, pe această cale, în menținerea tonusului nervos. Viteza aerului este și un factor care intervine în dispersia poluanților și în autopurificarea atmosferei.

Băile de aer se pot organiza oriunde la umbră, acolo unde există mai mult spațiu liber în jur, aer mai curat și posibilități de alternare a băilor de aer cu cele de soare sau apă. În timpul băilor de aer organismul trebuie să fie cât mai sumar îmbrăcat, dacă se poate chiar complet, pentru ca aerul să vină în contact cu o suprafață cât mai mare a corpului.

Reguli de aplicare a băilor de aer

Este indicat ca băile de aer să fie începute acasă, într-o cameră, balcon sau terasă deschisă, la o temperatură cuprinsă între 20-25 °C, temperatura, care trebuie coborâtă zilnic, treptat. Călirea cu aer se poate începe și în sezonul rece, în timpul gimnasticii de dimineață, executată într-un costum cât mai sumar, după aerisirea prealabilă a camerei. Mai târziu ea se va face cu fereastra întredeschisă s-au cu oberlichtul deschis, apoi cu fereastra deschisă, reușindu-se astfel o scădere treptată a temperaturii aerului, până ce se ajunge la o egalare a temperaturii aerului de afară.

Mai târziu se poate face baia de aer afară, începându-se în sezonul cald (vara), dimineața la orele 7-8, cu o singură baie de aer pe zi, cu durata de 5-10 minute. Treptat, durata băii se mărește, ajungându-se în cele din urmă la o durată de două ore pe zi la două băi de aer pe zi. Băile de aer de afară se vor face la început la o temperatură de peste 20 °C, cu o umiditate de 60-70 %, fără vânt puternic.

Pentru ca băile de aer să se facă corect și pentru a avea efectul scontat în călirea organismului, este necesar să se respecte anumite reguli:

- înainte de începerea băii de aer este indicată o încălzire prealabilă printr-o serie de mișcări, fără însă a ajunge la transpirație;
- la apariția senzației de frig, însoțită de zbârlirea părului, baia de aer se întrerupe și se iau măsuri de încălzirea corpului prin efectuarea de mișcări energice cu membrele, automasaj, trecerea la soalare și îmbrăcare;
- între baia de aer și masă trebuie să se lase un spațiu de o oră și jumătate cel puțin;
- baia de aer nu se face după eforturile fizice mari, mai înainte ca organismul să-i fi revenit la normal;



- baia de aer se termină cu un masaj sau automasaj și cu folosirea unor procedee de călire cu apa.

Efectul călirii prin aer se mărește atunci când ne obișnuim să trăim într-o cameră cu o temperatură sub 18 °C și să dormim dezbrăcați și cu fereastra deschisă (vara) sau întredeschisă și îmbrăcați sumar în restul timpului.

Călirea cu ajutorul soarelui

Nu toate radiațiile solare ajung în aceleași cantități pe pamânt. Trecând prin atmosferă, ele sunt parțial reflectate, absorbite sau difuzate de moleculele gazoase sau de aerosoli.

Cantitatea de energie radiantă solară care ajunge la suprafața pământului depinde de mai mulți factori.

1. Înălțimea soarelui deasupra orizontului (lungimea drumului parcurs de razele solare): ca această înălțime este mai mare cu atât cantitatea de radiații este mai redusă.
2. Gradul de transparență a atmosferei. Cu cât atmosfera este mai transparentă, mai lipsită de particule în suspensie, de nori, cu atât cantitatea de radiații solare va fi mai ridicată.
3. Unghiul sub care cad razele solare pe suprafața orizontală. Cu cât acest unghi este mai ascuțit (mai mic), cu atât cantitatea de radiații este mai redusă, deoarece se dispersează pe o suprafață mai mare, iar pe unitatea de suprafață revine o cantitate mai mică.

În cazul în care în aer se găsesc particule în suspensie și nori, radiațiile solare difuzează în același grad, cerul este de culoare albă, iar cantitatea de radiații este mai mică decât în cazul cerului senin.

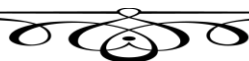
Dacă cantitatea de particule din aer este mai mare și dacă există nori de ploaie, aerul are o culoare cenușie, iar cantitatea de radiație este extrem de scăzută.

Pentru călire cu ajutorul soarelui trebuie folosite zilele senine și orele la care soarele se găsește la o înălțime care face cu orizontală un unghi de 30 °C. Sub această înălțime băile de soare sunt inutile din punct de vedere al radiațiilor ultraviolete, cele mai importante în procesul de călire.

În practicarea călirii cu ajutorul razelor solare trebuie respectate o serie de *reguli igienice*, pentru a se obține cele mai bune rezultate. Aceste reguli sunt următoarele:

- Baia de soare trebuie să fie totală, directă, progresivă și continuă. Poziția cea mai indicată este culcat, pentru ca razele solare să cadă sub un unghi cât mai aproape de 90 °C, și cu picioarele orientate de soare.
- Dozarea se face după un timp, fie după intensitatea radiațiilor pe unitatea de suprafață determinată cu acționometrul. Deoarece metoda dozării intensității este mai anevoioasă se folosește de obicei dozarea după un timp. Durata băii de soare crește gradat de la câteva minute pe fiecare parte a corpului la 1-2 ore sau chiar mai mult. Se mai poate folosi și metoda expunerii pe segmente, începându-se de exemplu cu expunerea membrelor inferioare până la genunchi, apoi a coapselor, abdomenului, spatelui și după 6 zile se ajunge la expunerea întregului corp timp de 30 minute. Această metodă este indicată mai ales la copiii mici și la bătrâni.
- În timpul băii de soare capul și ochii trebuie protejați. La protejarea capului nu este recomandabil să se folosească șapci din material impermeabil deoarece nu permit aerisirea.
- Pentru zona noastră climatică, cel mai indicat timp orar de expunere este între ora 8 și 11 dimineața, când razele soarelui cad sub un unghi de 30 °C și aerul este mai curat și cu o temperatură nu prea ridicată. Nu este indicată baia de soare înainte de ora 8, deoarece razele ultraviolete se găsesc în cantitate mică și nici după ora 11, pentru că, deși cantitatea de raze ultraviolete este mai mare la amiaza, efectul favorabil este contracarat de producerea arsurilor de către razele infraroșii, care au intensitate mare. Dacă expunerea se face înainte de răsăritul soarelui este vorba de o baie de aer și nu o baie de soare, deoarece razele ultraviolete lipsesc, iar în procesul de călire aceasta are rolul cel mai important.
- Baia de soare se face după un dejun ușor și se termină cu cel puțin o oră înainte de masă. După masa de prânz baia de soare se poate începe după un interval de trei ore.
- La începutul călirii cu ajutorul soarelui se face o singură baie pe zi. Apoi se ajunge la două băi, cu o pauză de cel puțin patru ore între ele.
- După terminarea băii de soare este indicată o odihnă de 10-12 minute la umbră, după care urmează dușul sau înotul.

În cazul în care nu se respectă aceste indicații, expunerea la soare poate să aducă la o serie de accidente: arsuri de gradul I și II, șoc termic, insolamție.



Contraindicațiile călirii cu ajutorul soarelui sunt: tuberculoza pulmonară evolutivă, febrile, stările de excitabilitate nervoasă crescută, starea de supraantrenament la sportivi și anumite stări fiziologice speciale ale femeii (flux menstrual, sarcină). Băile de soare se pot face oriunde în mijlocul naturii, acolo unde există un loc cât mai deschis. Deși din punct de vedere calitativ, acțiunea radiațiilor solare este aceeași, metoda de călire cu ajutorul soarelui diferă în funcție de ceilalți factori climaterici. Este de preferat practicarea călirii cu ajutorul soarelui la munte, dar mai ales la mare, din cauza anumitor caracteristici climatice.

Climatul de munte, caracterizat ca fiind tonic stimulant, are acțiune de stres asupra organismului determinând mobilizarea mecanismelor de adaptare; se produce o echilibrare a activității sistemului nervos central și vegetativ, sunt stimulante hematopoeza și procesele imunobiologice. În climatul de munte razele solare au intensitate crescută explicată prin: existența unui strat de aer mai subțire care absoarbe în proporție mai mică radiația solară; puritatea aerului; albedoul (raportul dintre radiațiile absorbite și cele reflectate) produs de zapadă care este de 80-85%. Deoarece variațiile climatice între vară și iarnă sunt mai mici, în climatul de munte radiațiile solare sunt uniforme în tot timpul anului, existând posibilitatea folosirii băilor de soare și în anotimpul rece.

Climatul marin este preferat pentru călirea cu ajutorul soarelui din mai multe motive.

Excesul de luminozitate la malul mării, prezentă unui aer curat, fără praf, uniformitatea radiațiilor, persistentă luminozității și în zile în care cerul este acoperit cu un strat subțire de nori care difuzează razele solare creează bune condiții pentru călire. Deoarece razele calorice sunt absorbite de vaporii de apă din atmosferă (de asupra mării umiditatea este de 75-80%), de apa mării și de nisipul de pe plaja aerul din climatul marin este mai bogat în raze ultraviolete.

Din cauza că aerul de pe litoral este încărcat cu particule fine de apă care conțin clorură de sodiu, sulfat de magneziu, iod, siliciu, coloid și conține o mare cantitate de ozon, baia de soare este completată și de baia de aer. Absorbția unei părți a razelor calorice de către mare și nisip transformă baia de soare într-un puternic factor răcoritor. De aceea ea trebuie făcută cât mai aproape de țărm pe estrade care pătrund în interiorul mării sau în barcă. Băile de soare se pot practica și în orașe în cadrul unor solarii speciale amenajate (cu nisip, umbrare, bănci, dușuri) în cartierele solubre pentru a avea un aer cât mai curat. La amplasarea solarilor se va ține cont de direcția vântului dominant, pentru ca acesta să nu impurifice aerul cu particule de praf și fum aduse din zona industrială a orașelor.

Călirea cu ajutorul apei

Comparativ ce aerul, apa are o acțiune mult mai puternică asupra termoreglării, deoarece, la aceeași temperatură ea are o conductibilitate termică de aproximativ trei ori mai mare. Procedurile de călire cu apă produc modificări evidente ale aparatului cardiovascular, ale aparatului respirator, ale metabolismului și ale sistemului termoreglator.

Procedurile hidrice de călire trebuie să fie de durată scurtă (minute), repetate la intervale scurte de timp, alternându-se cele calde cu cele reci. Apa folosită pentru călire trebuie să fie cam mai aproape de calitățile apei potabile. Procedurile de călire cu apă, mai des folosite sunt: fricționarea cu prosopul umed, turnarea apei pe corp, dușul și scăldatul

Fricționarea cu prosopul aspru și umed se recomandă a fi făcută dimineața, după efectuarea programului de gimnastică. Se începe cu udarea prosopului într-o apă cu o temperatură de 24-25 °C; la 2-3 zile temperatura apei se scade cu un grad, până se ajunge la temperatura camerei (aceasta se realizează după o luna de zile).

Stropirea sau turnarea apei pe corp. La acest procedeu se trece după ce s-a realizat o oarecare obișnuință cu apa rece la temperatura de 12-15 °C. La început se folosește apa cu o temperatură de 33-35 °C, care se scade treptat până la temperatura de 20 °C. Durata acestui procedeu este de 1-2 minute. După stropire și după fricționarea cu prosopul umed corpul va fi șters energic cu un prosop uscat și aspru, realizându-se astfel un masaj al pielii.

La început, turnarea apei pe corp se face într-o încăpere cu o temperatură de 18-20 °C. Apoi temperatura se scade treptat prin deschiderea oberlichtului, apoi a ferestrei, pentru obișnuirea cu temperatura de afară. În ultima etapă se trece la efectuarea turnării apei pe corp în aer liber.

Dușul este un mijloc superior de călire cu apa deoarece acțiunea lui fiziologică se bazează pe de o parte pe excitațiile termice, iar pe de altă parte pe acțiunea mecanică datorită jetului de apă care cade pe piele. Se începe cu o temperatură a apei de 30-33 °C și se scade treptat până la 25 °C, 20 °C și chiar mai mult. Dușul rece nu se practică imediat după o activitate fizică intensă, ci numai după revenirea



organismului la normal. Pielea trebuie să fie caldă, dar netranspirată. După duș este indicat a se folosi masajul sau automasajul. Durata dușului este de 1-3 minute.

Scăldatul se poate realiza în apa râurilor, lacurilor sau în apa mării. El are cel mai mare efect de călire. Contactul cu apa se realizează dintr-o dată pe toată suprafața corpului, combină călirea cu ajutorul apei cu ceilalți factori de călire. Un rol important îl are presiunea apei și mișcările executate de apă.

La contactul cu apa rece, reacția organismului trece prin trei faze:

- În prima fază se produce o vasoconstricție periferică exprimată prin paloare, răcirea tegumentelor, senzație de frig, creșterea tensiunii arteriale, dar cu vasodilatație centrală.
- În faza a doua se realizează vasodilatația periferică cu înroșirea tegumentelor, urmată de o senzație de bine, de cald, datorită acomodării sistemului termoreglator ce temperatură apei.
- Dacă se stă prea mult timp în apă se trece în faza a treia care se caracterizează printr-o vasodilatație periferică paralică exteriorizată prin paloare, cianoza buzelor, oripilație, tremurături. În această fază baia trebuie întreruptă și se vor lua măsuri de încălzire a corpului prin: ieșirea din apă, ștergerea cu un prosop uscat și aspru, mișcări, masaj, băuturi calde etc.

Scăldatul în apa mării are o influență mai puternică decât cel din râu sau în lac, datorită particularităților climatului marin, proprietăților apei de mare (sărurile minerale o fac mai excitantă) și valurilor care duc în permanență, în contact cu pielea, noi mase de apă rece. Scăldatul în apa râurilor și a lacurilor trebuie făcut cu prudență, deoarece temperatura apei nu este constantă, ci prezintă variații, chiar în cursul aceleiași zile. În timpul folosirii procedurii de călire prin scădat se recomandă respectarea următoarelor reguli:

- scăldatul nu se începe într-o apă cu o temperatură sub 18-20 °C;
- în timpul băii se va alege un loc ferit de vânt, cu țărniș nisipos în pantă lină, fundul apei adâncindu-se treptat;
- baia se va face după 2-2,5 ore de la luarea mesei;
- nu se intră în apă încălzit și transpirat;
- în primele zile durata băii va fi de 3-5 minute;
- nu se intră în apă repede; se fac 2-3 scufundări și apoi mișcări energice, eventual înot; la ieșirea din apă corpul se șterge bine;
- nu este indicat a se sta în apă până apar frisoanele; în momentul în care apare senzația de frig se va ieși din apă, se va șterge bine corpul și se vor face mișcări de încălzire.

Contraindicațiile călirii cu ajutorul apei sunt pentru:

- persoanele care suferă de boli cardiovasculare, hipertensiune arterială, afecțiuni pulmonare acute, afecțiuni renale, reumatism;
- oamenii în vârstă, care au un grad de avansat de arterioscleroză;
- femeii în timpul fluxului menstrual.

Referințe bibliografice:

1. Bota C. Filozofia educației fizice și sportului. București: A.N.E.F.S., 1993.
2. Cenja A. Biomecanica și biologia mișcării. Surse de energie și alimentație în sport. București: Institutul Național de Cercetare pentru Sport, 2003.
3. Demeter A. Bazele fiziologice ale educației fizice și sportului. Station, 1974.
4. Demeter A. Bazele fiziologice și biochimice ale calităților fizice. București: Sport-Turism, 1981. 168 p.
5. Dragan I. Medicina sportivă aplicată. București: Editis, 1994.
6. Dragan I. Aspecte biologice ale formei sportive. București, 1978.
7. Gotovțev P., Subotin A., Selivanov V. Cultura fizică medicală și masajul. Chișinău, 1992.
8. Guțul A. Starea sănătății și a dezvoltării fizice a studenților din R. Moldova. Chișinău, 2001. 117 p.
9. Hăbășescu I. Igiena adolescenților (lucrări practice). Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic, 2009. 447 p.
10. Moroșan R. Studiul fiziologo-igienic complex al particulațiilor individual-tipologice ale elevilor de 17-21 ani. Chișinău, 1998. 26 p.

-
11. Moroșan R., Pavlov L., Moroșan I. Aspecte igienice ale educației fizice și sportului. Chișinău, 2002. 64 p.
12. Muraru A. Ghidului antrenorului III. București: C.N.F.P.A-S.N.A., 2005.
13. Rață G., Rață Gh. Educația fizică și metodică predării ei. Iași: PIM, 2008. 338 p.
14. Volbekiene V., Vadapalaite V. 6-17 metu mocsleiviu fiyiniu bukles nustatumo ir ivertinimo metodica. Vilnius: RSMK, 1987. 71 p.
15. Байнбаум Я. Гигиена физического воспитания. Москва: Просвещение, 1986. 176 с.
16. Шварц В.Б., Хрущев С.В. Медико-биологические аспекты спортивной ориентации и отбора. Москва: ФиС, 1983. 176 с.

TEHNICA JOCULUI DE VOLEI ÎN APĂRARE

Roman BUTNARU, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The objectives of the paper are to complement the knowledge of the future teacher with a set of theoretical notions that will be transformed into practical skills. The assimilation of basic and methodological practical concepts, application of elements and technical procedures by students is of particular importance, given that volleyball is a basic discipline in the school and universities with a practical activity of the students and is also one of the Olympic specimens for the students, the valorisation of the specialized knowledge is realized through the formation of the performer and the protester profile in the volleyball discipline, but also the preparation of future students in the practice and understanding of this discipline.

Obiectivele lucrării dorește să completeze cunoștințele viitorului profesor cu un set de noțiuni teoretice, care să fie transformate în abilități practice. Asimilarea noțiunilor practice de bază și metodologice, de aplicare a elementelor și procedeele tehnice de către studenți are o importanță deosebită, având în vedere că voleiul este o disciplină de bază în școală și universități, cu o activitate practică a studenților și de asemenea, este una dintre probele olimpice pentru studenți, valorificarea cunoștințelor de specialitate se concretizează prin formarea profilului de executant și demonstrant la disciplina volei, dar și de a pregăti viitori studenți în practicarea și înțelegerea acestei discipline. Inițierea/fixarea deprinderilor specifice jocului de volei (acțiunile de bază) și însușirea tacticii de joc specifice modelului de joc (al începătorului) reprezintă primii pași în inițierea studentului în jocul de volei.

Preluarea

Preluarea este o acțiune individuală de apărare prin care un jucător încearcă să respingă mingea, trimisă de adversar cu scopul de a face punct, astfel încât să se realizeze construcția atacului propriu, iar finalizarea să fie punctul. Această acțiune se realizează cu dificultate, datorită faptului că ea depinde de acțiunile premergătoare ale adversarului, serviciul, lovitură de atac, blocajul, care urmăresc punerea în dificultate a apărării proprii.

Obiectivele și competențele unității de învățare:

- cunoașterea tehnicii procedeele tehnice din jocului de volei;
- cunoașterea mecanismului de bază al preluării din serviciu;
- cunoașterea mecanismului de bază al preluării din atac;
- cunoașterea mecanismului de bază al blocajului individual;
- cunoașterea aspectului dominant al fiecărui procedeu tehnic învățat.

Competențele unității de învățare:

- asimilarea cunoștințelor, pentru atingerea obiectivelor de instruire;
- dezvoltarea unor abilități practice, care să-i confere calitatea de bun demonstrant în execuția loviturii de atac în fața elevilor;
- dezvoltarea dezvoltarea unor abilități de comunicare, conducere, planificare, control și evaluare.

Preluarea din serviciu

Preluarea din serviciu este o acțiune individuală, prin care un jucător intră în contact cu mingea venită din serviciul adversarului, printr-o lovire de jos cu antebrațele, cu scopul de a o transmite către ridicătorul propriu. Mecanismul de bază al preluării din serviciu are următoarele componente: poziția



inițială, execuția propriu-zisă și poziția finală. Poziția inițială preluarea din serviciu se realizează după o deplasare, precedată de o anticipare, urmată de oprire în poziția specifică, medie de obicei, iar dacă serviciul are o forță crescută, poziția este joasă și cu fața către direcția de unde vine serviciul. Picioarele sunt ușor depărtate și îndoite de la nivelul genunchilor, greutatea egal repartizată pe ambele picioare, piciorul din exterior este mai în față. Brațele sunt depărtate, trunchiul ușor înclinat în față, pentru a se realiza o deplasare dacă este cazul. Execuția propriu-zisă începe prin apropierea brațelor, urmată de întinderea picioarelor, îndreptarea trunchiului, brațele întinse din coate, cu mâinile împreunate mai sus de nivelul genunchilor. Poziția finală după transmiterea, jucătorul va urmări traiectoria mingii și va intra într-o nouă acțiune.

Greșeli de execuție:

- plasament greșit;
- aprecierea inexactă a traiectoriei mingii;
- oprirea într-o poziție dezechilibrată;
- neîmpreunarea palmelor în momentul lovirii;
- îndoirea coatelor în momentul și în timpul lovirii;
- lovirea cu o mână;
- lipsa acțiunii picioarelor;
- balans prea mare al brațelor în timpul lovirii;
- bazinul se retrage în timpul lovirii.

Preluarea din atac


Este o acțiune importantă prin care jucătorul nu lasă mingea să cadă în terenul propriu. Preluarea din atac este o acțiune individuală, prin care un jucător intră în contact cu mingea venită din atacul adversarului, printr-o lovire de jos cu antebrațele, cu scopul de a o transmite către ridicătorul propriu. La preluarea din atac jucătorul trebuie să posede capacitatea de anticipare, reacție la minge, poziție joasă specifică, deplasare rapidă la minge. Mecanismul de bază are aceleași componente ca la preluarea din serviciu. Poziția inițială este identică cu cea de la preluarea din serviciu, cu singura diferență este că baza de susținere este mai mare, prin depărtarea picioarelor mai mult deci centrul de greutate este mai aproape de sol. Contactul se face la fel la nivelul antebrațelor deasupra articulației pumnului. Nu există momentul de conducere a mingii. Poziția finală se urmărește traiectoria mingii respinse și intrarea într-o nouă fază a jocului.

Blocajul

Blocajul este acțiunea de interceptare a mingii care vine de la adversar, efectuată de jucătorii aflați aproape de fileu, depășind marginea superioară a fileului. (Reg. FIVB) este o acțiune prin care un jucător sau mai mulți din linia I ai echipei din apărare, încearcă prin interpunerea palmelor peste nivelul superior al fileului, între minge și terenul propriu, să respingă mingea înapoi venită dintr-o lovitură de atac sau să o rețină în terenul propriu. După numărul jucătorilor care participă la blocaj, avem blocaj individual sau în grup (de 2 sau 3 jucători), după traiectoria mingii transmise de adversar avem, blocaj la minge sau la zonă și după plasarea palmelor față de planul vertical al fileului avem, blocaj ofensiv și defensiv. Mecanismul de bază al blocajului individual are următoarele componente: poziția inițială, elanul, bătaia, desprinderea și acțiunea palmelor, aterizarea. Poziția inițială este o poziție înaltă, picioarele depărtate la lățimea umerilor, greutatea egal repartizată pe ambele picioare, genunchii ușor flexați, trunchiul drept, brațele îndoite din cot cu palmele la nivelul umerilor și orientate spre fileu, iar privirea este spre terenul advers.

Elanul

În funcție de traiectoria mingii imprimată de ridicătorul advers, jucătorul de la blocaj se poate deplasa cu pas adăugat lateral, încrucișat, oblic lateral, pe distanțe scurte, iar pentru cele lungi, cu alergare paralelă cu fileul sau combinată. Ultimul pas este mai mare pentru a opri viteza de deplasare. Pe toată durata elanului brațele se țin îndoite din cot, cu palmele orientate spre înainte cu degetele răsfirate. Bătaia se execută pe ambele picioare, primul se așează piciorul din exteriorul deplasării, perpendicular pe fileu, pentru a bloca deplasarea și apoi se așează celălalt picior lângă el. Membrele inferioare sunt îndoite de la nivelul genunchilor, brațele îndoite din cot cu palmele orientate spre fileu, degetele răsfirate. Desprinderea și acțiunea palmelor Se realizează o flexie accentuată a membrelor inferioare, după care se realizează o extensie energetică a lor și a brațelor. Brațele urcă pe lângă planul vertical al fileului cu plasarea palmelor cu degetele, răsfirate, încordate, într-o flexie ușoară, deasupra fileului, și pe direcția



mingii. Proiecția palmelor să cadă în terenul advers. Contactul cu mingea se face în terenul advers, cu ambele palme, dar după ce atacantul a lovit mingea. Aterizarea după blocare, brațele se retrag, iar aterizare se face echilibrată, pe ambele picioare, cu fața spre direcția mingii, pentru a-i permite participarea la următoarele acțiuni. Blocajul colectiv (în doi sau trei jucători) acoperă o suprafață mai mare în apărare și realizează o superioritate numerică în fața atacantului și dacă este realizat corect duce la anihilarea forței atacului. La blocajul în doi jucători, sarcinile sunt împărțite astfel; unul stabilește locul de așezare (și de obicei, dacă blocajul se organizează în extreme, cel care stabilește locul de așezare este extrema, care sare în dreptul mingii) și celălalt lipește palmele sale de ale colegului. Fiecare jucător de la blocaj, are în sarcină corespondentul său din terenul advers.

Plonjonul

Este o acțiune de joc specifică fazelor de apărare și are ca scop menținerea mingii în joc, fiind tot timpul premergătoare acțiunilor de preluare din servicii, din atac, din plasă, din blocaj. Plonjonul are o poziție specifică de stare de dezechilibrare, indiferent de forma de execuție, cu două mâini de sus sau de jos. Din aceasta poziție se acționează la minge, printr-o cădere pe spate, laterală sau înainte. Toate aceste acțiuni, dacă sunt executate corect și eficient, reduc timpul în care jucătorul poate fi scos din joc. Pot fi înlocuite acestea printr-o anticipare a direcției mingii, urmată de o deplasare rapidă sau de o fandare. Plonjonul pe spate de regulă se utilizează la preluarea din servicii sau din atac, cu două mâini de jos sau de sus, dar putându-se interveni la minge și cu o mână, însă poate fi folosită și la ridicarea mingii pentru lovitură de atac. Poziția inițială. Poziția finală după revenirea din ghemuit, jucătorul va face deplasări specifice pentru adoptarea următoarelor sarcini ale echipei.

Greșeli de execuție:

- lipsa de anticipare a acțiunilor atacantului advers;
- lipsa de anticipare a traiectoriei mingii venită de la adversar;
- adoptarea poziției înalte pentru așteptarea mingii;
- poziție înaltă în care se ia contact cu mingea;
- extensia capului și a coloanei vertebrale în rulare;
- luarea contactului cu solul prin punerea mâinilor înainte de rulare.

Plonjonul lateral

Este o acțiune ce are ca scop preluarea unei mingi, care are o traiectorie joasă și se poate realiza prin două moduri diferite și anume prin rulare pe spate sau prin rostogolire peste umăr. Poziția inițială este identică cu cea de la plonjonul pe spate. Execuția propriu-zisă. Este precedată de o deplasare sau de o fandare amplă laterală, urmată de o pivotare pe piciorul pe care se fandează ceea ce aduce jucătorul pe direcția mingii, moment în care se realizează lovirea și transmiterea mingii, după care se ia contact cu solul printr-o rulare pe spate, ca și la plonjonul pe spate. Pentru plonjonul lateral cu rostogolire peste umăr, jucătorul lovește mingea cu o mână, după care contactul cu solul se ia cu coapsa piciorului fandat, apoi cu umărul membrului superior cu care s-a lovit mingea, urmând apoi o rostogolire pe acest umăr.

Greșeli de execuție:


- lipsa de anticipare a traiectoriei mingii venită de la adversar;
- adoptarea poziției înalte pentru așteptarea mingii;
- poziție înaltă în care se ia contact cu mingea;
- extensia capului și a coloanei vertebrale în rulare;
- luarea contactului cu solul prin punerea mâinilor înainte de rulare.

Plonjonul înainte

Este o acțiune specifică jocului de apărare, ce are ca scop menținerea mingii în joc în urma unor mingi ricoșate din blocaj sau plasate de către adversar, unde punctul de cădere a mingii este la distanțe mai mari. Se utilizează în special la echipele masculine, dar care au o bună pregătire fizică și deprinderi elementare de acrobatică. Poziția inițială este aceeași ca la celelalte procedee specifice plonjonului, tratate anterior. Jucătorul trebuie să anticipeze mișcările atacantului advers, traiectoria și viteza mingii.

Greșeli de execuție

- aprecierea greșită a traiectoriei mingii;
- folosirea acestui procedeu în situații ce nu-l impun;
- amplitudinea prea mărită a impulsului piciorului de bătaie;
- lipsa extensiei la nivelul capului în rulare pe piept;
- lipsa coordonării impulsului cu momentul lovirii mingii;

-
- 
- lovirea mingii se face înainte de plecarea în plonjon;
 - lovirea mingii cu alte părți ale corpului decât palma, neasigurând precizie.

Concluzii: Ca urmare a studiului efectuat am ajuns la câteva concluzii, menite să aducă o contribuție modestă la generalizarea și aprofundarea studiului efectuat pentru însușirea unitară și eficientă a tehnicii de joc.

- 1) Importanța obiectivizării, raționalizării și standardizării mijloacelor de antrenament în sensul perfecționării practice a acestui proces în toate ciclurile, etapele și perioadele de pregătire.
- 2) Orientarea metodică a întregii pregătiri, importanța dezvoltării calităților motrice, prin jocurile de mișcare constituie factori determinanți ai realizării performanțelor jucătorilor de volei începători.

Referințe bibliografice:

1. Bâc O. Volleyball. Oradea: Universitatea din Oradea, 1999.
2. Cojocaru A., Ioniță M. Volei, caiet de lucrări practice. București: Fundația România de Mâine, 2005.
3. Cojocaru A., Cojocaru M. Volei, teorie și practică. București: Bren, 2009.
4. Drăgan A. Volei, noțiuni de bază. București: Fundația România de Mâine, 2000.
5. Mureșan A. Volei. București: Fundația România de Mâine, 2008. 159 p.

PREGĂTIREA FOTBALIȘTILOR SPECIALIZAȚI PE POSTUL DE MIJLOCAȘ

Vladislav PRODAN, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: In football midfielder is the player who is placed between strikers and defenders. Its main task is to catch the ball from the opposing team to maintain possession of the ball and to pass regeneration, and score well. Some midfielders have more defensive role, while others give even more freedom, reaching the team's attack. The number of midfielders in a team varies from club to another and from one match to another, depending on the composition of tactics and roles of each player. The group of midfielders in a team called middle As said one of the most knowledgeable scholars.

Actualitatea. În fotbal, mijlocașul este jucătorul care se poziționează între atacanți și fundași. Sarcina sa principală este să recupereze mingea de la echipa adversă, să mențină posesia mingii și să o paseze atacanților și să înscrie de asemenea. Unii mijlocași au rol mai defensiv, în timp ce alții au mai multă libertate, ajungând în atacul echipei. Numărul de mijlocași dintr-o echipă variază de la club la altul și de la un meci la altul, depinzând de alcătuirea tactică și de rolul individual al fiecărui jucător.

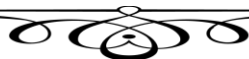
Grupul de mijlocași dintr-o echipă se numește mijloc. Așa cum spunea unul dintre cei mai informați teoreticieni „Fotbalul este astăzi un fenomen de suprastructură internațională, un sport al tuturor sporturilor, cel mai mare hobby al secolului tehnicii (XX), cel mai de preț mijloc de satisfacere spirituală a celor mai diferite categorii de oameni”.

Știința dovedește că fiecare domeniu al realității este într-o continuă dezvoltare; fotbalul supunându-se acelorași legi generale de dezvoltare, a urmat și continuă să urmeze o linie ascendentă. Fotbalul, acest joc total de astăzi revendică un antrenament total, în care se angajează toate forțele fizice și psihice fără rabateri, respectând însă legile biologice ale organismului, fără a uita că jucătorul este supus unor procese complicate, reacționând în funcție de particularitățile lui fizice și psihice.

Dacă ținem seama de faptul că jocul actual a devenit, față de trecut, mult mai dinamic, jucătorii fiind obligați să alerge în permanență, executând numeroase schimbări de ritm, că lupta a devenit mai aprigă și necesită un mare consum de energie, că sunt necesare procedee tehnice cât mai perfecționate și o gândire tactică de o mai mare complexitate, toate acestea ne pot da o imagine de ansamblu despre numeroasele calități necesare jucătorului de valoare și despre solicitările foarte mari la care este supus acesta în decursul unui an competițional.

Aceste cerințe se realizează, în primul rând, printr-o temeinică pregătire în timp, începând de la copii, până la maturitatea sportivă, atunci când pregătirea exprimată în joc trebuie să fie conform parametrilor și cerințelor fotbalului modern.

Jocul bun este acela în care acțiunile, de atac de exemplu, se desfășoară într-o succesiune coerentă de combinații incisive sau derutante, de manevre înșelătoare, individuale sau colective, bine ritmate și cu



aplomb, fără momente de stagnare, adică acțiuni care se realizează într-o cascadă de curse și ștafete cu mingea, non-stop, de la un jucător la altul, printre adversari, între cele două porți, zona unde urmează să aibă loc deznodământul acțiunilor întreprinse, ceea ce de fapt reprezintă rațiunea întregii activități a jucătorilor în teren.

Activitatea din zonele de finalizare nu poate fi izolată în spațiu și nici socotită ca independență față de joc în ansamblul său; ea este indisolubil legată de locul de pregătire a acțiunilor, reprezentat în primul rând de mijlocul terenului, care, sub acest raport, constituie un adevărat șantier de creație, construcție și unde își desfășoară în cea mai mare parte activitatea mijlocașii.

După toți cei care au aprofundat problemele fotbalului modern, organizarea și stăpânirea la mijlocul terenului constituie însăși tăria jocului. Jucătorii care sunt la mijlocul terenului dau culoare jocului, prin impunerea de către aceștia a ritmului de joc corespunzător. Sunt cei care fac legătura între atac și apărare pentru a pregăti și construi atacul care duce la victoria echipei, scopul oricărui meci.

Pentru a obține rezultate bune este nevoie de o muncă serioasă, de eforturi intelectuale și psihice, depuse de către antrenor și o pregătire fizică, tehnică și psihică depusă de jucătorii conștienți (profesioniști). Să conchidem spunând că mijlocașul modern nu mai este astăzi un servanț între cele două compartimente (apărare-atac) ci un jucător activ, inventiv, deseori rezolvând situații limită pe cont propriu.

Scopul lucrării. Această lucrare are scopul de a evidenția rolul mijlocașilor în angrenajul echipei și aportul lor în cele două faze ale jocului, atunci când posibilitățile tehnico-tactice ale jucătorilor sunt susținute de o bună capacitate fizică, care să permită exprimarea în teren la parametrii cei mai înalți.

Sarcinile lucrării. Lucrarea are ca sarcini găsirea de noi metode și mijloace de pregătire individualizată care să confere mijlocașilor în timpul antrenamentelor, posibilitatea însușirii unor mecanisme specifice, care aplicate în joc să aibă eficiența maximă:

- Orice lucru este perfectibil în fotbal, mai ales dacă jucătorul este înzestrat cu aptitudini și abilități specifice, cumulate cu o motivație reală a jucătorului și antrenorului pentru performanță și măiestrie sportivă.
- Dacă datele tehnice despre mijlocași sunt reale și obiective, iar informațiile despre jucători sunt în cel mai mic amănunt, atunci se poate face un program de pregătire individualizat, cu cele mai bune rezultate.
- Individualizarea, atât ca principiu, cât și ca metodă, are aspect hotărâtor în eliminarea greșelilor individuale apărute nu de puține ori în joc și creșterea eficienței mijlocașilor, cu participare cât mai activă la desenele tactice și automatismele echipei.

Fotbalul de performanță modern este caracterizat prin perfecționarea lui la toți factorii antrenamentului: pregătire fizică, tehnică, tactică, teoretică și psihică. Fotbalul este singurul domeniu în care improvizația individuală devine colectivă.

Trebuie să reținem faptul că visul oricărui copil este acela de a fi selecționat în echipa sa preferată unde, trecând prin diferite etape de pregătire să ajungă pe cele mai înalte culmi ale performanței. Întreg parcursul drumului, începând cu depistarea și inițierea copilului în fotbal, continuând cu formarea și promovarea sa, este dominant incontestabil de personalitatea celui numit șlefuitor de talente, figura centrală a oricărei școli de fotbal care se respectă.

Antrenorul trebuie să-și propună formarea unui jucător care să poată gândi, adică să fie în starea să se adapteze foarte bine la diferitele situații care se verifică într-un concurs.

Antrenorul de copii și juniori este pivotul în jurul căruia se formează colectivul numit echipa, locul unde mai târziu va răsări schimbul de mâine. Antrenorul va trebui să cunoască bine problematicile legate de diferitele etape de vârstă, pentru a-și putea programa proiectul tehnico-educativ, raportat la o etapă de evoluție bine precizată a propriului grup-echipă.

Pregătirea sportivă a juniorilor va fi orientată preponderent spre îmbunătățirea și perfecționarea fiecărui element de joc în parte, în timp ce jocul propriu-zis va servi în special ca mijloc de combinare a acestor elemente în proporții cât mai precise. În fotbalul actual jucătorul care intră în posesia mingiei devine coordonator.

În condițiile evoluției jocului de fotbal modern spre angajamentul total, cu estomparea specializărilor excesive pe posturi, cu folosirea unor procedee de mare finețe și subtilitate, cu tactici tot mai flexibile și capabile de adaptări, pregătirea timpurie se accentuează, luând forme tot mai perfecționate. Se optează tot mai mult pentru soluția selecției pe seama vârstei biologice și a valorii



sportive, singurele ce pot accelera afirmarea elementelor dotate, talentate care au dobândit cu ușurința cunoștințele și deprinderile specifice jocului de fotbal.

Reușita dezideratului nu este posibilă fără angajarea unor antrenori cu dragoste de copii, calmi, răbdători, inventivi, polisportivi, cu minime cunoștințe teoretice din domeniile psihologiei, sociologiei și fiziologiei și nu în ultima instanță cunoscători (măcar citit și tradus) ai uneia sau a două limbi străine (engleza, franceza, germană, spaniola).

Metodele de antrenament din ce în ce mai perfecționate, inovațiile aduse de antrenori și jucători în tehnica și tactica jocului, apariția, modificarea și completarea regulamentului de joc, etc., toate au produs transformări în conținutul jocului. Aceasta a făcut ca fotbalul contemporan să aibă cu totul o altă înfățișare decât fotbalul practicat cu multe decenii în urmă.

O atenție deosebită se acordă pregătirii tactice colective care trebuie să contribuie la disciplinarea jocului și la valorificarea calităților individuale ale jucătorilor. Toate aceste aspecte trebuie să aibă la baza o serie de cerințe obligatorii de îndeplinit din care se desprind următoarele: stabilirea unei concepții de selecție pentru toate eșaloanele; stabilirea modelului de pregătire pe vârste în așa fel încât la terminarea vârstei junioratului sportivul să știe din punct de vedere tehnico-tactic tot fotbalul.

Concluzii: Prin participarea în egală măsură atât la acțiunile din atac, cât și la cele de apărare cu aceeași eficiență, fotbalul modern solicită tuturor jucătorilor un efort deosebit:

1. Pentru a concepe un program de pregătire individualizată, antrenorul trebuie să cunoască toate datele despre jucătorii săi, din punct de vedere al sănătății, biologic și de pregătire.
2. O evaluare și un control corect asupra activității în joc a mijlocașilor duce la stabilirea corectă a parametrilor cu care se va lucra, astfel pregătirea individualizată capătă o mare eficiență.
3. Evaluările din punct de vedere fizic sunt mult mai corect realizate și mai obiective, pe când cele de ordin tehnico-tactic au o marjă de relativitate în înregistrarea lor.
4. Antrenorul, pentru pregătirea individualizată, poate alege exerciții speciale de acțiune de joc, care să redea fidel situația de concurs cu care jucătorul se va familiariza din timpul antrenamentelor.
5. Pregătirea individualizată este una din metodele prin care se corectează anumite neajunsuri în pregătirea fizică și insuficiențe de ordin tehnic și tactic ale unor jucători.

Ca o concluzie finală, putem spune că, în urma rezultatelor obținute, ipotezele lucrării au fost confirmate și că această formă de organizare a antrenamentului folosește mijlocașilor la realizarea unei capacități de efort optimă și la perfecționarea mijloacelor tehnico-tactice necesare în rezolvarea situațiilor de joc.

Lucrarea de față poate să fie un îndrumar în ceea ce privește modalitățile de orientare a pregătirii individualizate, evaluarea mijlocașilor putând fi realizată și în alte moduri, rezultatele atingând și alte aspecte ale jocului. Orice antrenor trebuie să se preocupe, mai ales la nivel de juniori, de perfecționarea propriilor jucători prin această eficientă procedură de antrenament: individualizarea.

Referințe bibliografice:

1. Achim Șt. Planificarea în pregătirea sportivă. Constanța: S.C. INFCON, 2002.
2. Alexe N. Antrenamentul sportiv modern. București: Editis, 1993.
3. Alexe N. Raționalizarea antrenamentului sportiv. București: C.C.P.P.S., 1992. 105 p.
4. Antohi L., Antohi N. Fotbalul modern de la antrenament la joc. Iași: Fundația Chemarea, 1998.
5. Apolzan D. Fotbal 2010. Federația Română de Fotbal. București, 1998. 434 p.
6. Avram S. Fotbal. Exerciții pentru pregătirea fizică și tactică. București: Sport-Turism, 1980.
7. Bompa T. Teoria și metodologia antrenamentului. Periodizarea. București: EX PONTO C.N.F.P.A., 2002. 435 p.
8. Bosco C., Cotelli C., Magnoni G. Antrenamentul de rezistență, forță, viteză. In: Sportul de performanță, 1995, nr. 359, p. 171-180.
9. Cernăianu C. Fotbal modern. București: Sport-Turism, 1978.
10. Cojocar V. Jocul de fotbal. Elemente de strategie și tactică. București: Topaz, 1995. 212 p.
11. Constantinescu D. Fotbal - Tehnica și tactica jocului. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1995.
12. Constantinescu D., Honceriu C., Enache P. Fotbal. Teoria jocului. Iași: Cantes, 2004. 141 p.
13. Csanadi A. Fotbal. Tehnica și tactica jocului. București: Tineret, 1978.



EVALUAREA ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ

Ion FOCȘA, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: Physical education and sport uses exercise as a means of basic and have specific and nonspecific system drive means, methods and methodical procedures, technologies and organizational forms differentiated in the general objectives.

I. Rolul educației fizice și sportului în învățământul

Educația fizică și sportul sunt componente ale educației globale, prin conținutul lor, influențând sănătatea, creșterea și dezvoltarea corpului, dezvoltând motricitatea, procesele și fenomenele psihice și favorizând socializarea. În acest context, funcțiile educației fizice și sportului sunt de natură biologică, motrică, psihologică și socială, ceea ce corespunde conceptului de dezvoltare echilibrată și integrată a personalității.

Legea Educației Naționale nr.1/2011 precizează că educația fizică și sportul constituie disciplină de învățământ. Legea educației fizice și sportului stabilește că „educația fizică și sportul sunt activități de interes național sprijinite de stat”. În consecință, în învățământul preuniversitar educația fizică și sportul figurează atât ca activități curriculare, cât și ca activități extracurriculare.

Educația fizică este o formă de educație care valorifică mișcarea pentru dezvoltare corporală, comunicare, formare de deprinderi motrice și atitudini favorabile privind practicarea exercițiilor fizice pe tot parcursul vieții.

Sportul este parte a culturii, fiind înțeles, încă de la începuturile sale, ca mijloc ideal pentru menținerea stării de sănătate, pentru formarea corpului și a caracterului, trăsătura sa principală fiind întrecerea, care stimulează dorința de afirmare și, implicit, obținerea unor performanțe.

Sportul este elementul valorizator în simbioza sa cu educația fizică, ambele activități devenind permanente pe întreaga perioadă de educare a tinerei generații.

Obiectivele generale ale educației fizice și sportului sunt următoarele:

- menținerea stării optime de sănătate;
- favorizarea proceselor de creștere și de dezvoltare fizică armonioasă;
- dezvoltarea capacității de mișcare prin formarea deprinderilor motrice și prin optimizarea calităților motrice;
- dezvoltarea echilibrată a laturilor personalității (cognitivă, afectivă și volitivă);
- formarea obișnuinței de practicare sistematică a exercițiilor fizice;
- formarea capacității de integrare și acționare în grup;
- însușirea cunoștințelor de bază proprii domeniului educației fizice și sportului.

II. Evaluarea în Educație Fizică și Sport

Evaluarea reprezintă o componentă stabilă a procesului de învățământ, având preponderent un rol reglator atât pentru activitatea de instruire a elevilor, cât și pentru îmbunătățirea strategiilor didactice.

1. Funcțiile evaluării:

- *Funcția de constatare*, dacă o activitate s-a desfășurat în condiții optime sau în ce fel de condiții.
- *Funcția de informare a societății*, asupra stadiului și evoluției pregătirii diferitelor eșaloane de subiecți.
- *Funcția de diagnosticare a cauzelor* care au condus eventual la o eficiență necorespunzătoare a acțiunilor.
- *Funcția de prognosticare asupra evoluției viitoare a elevilor* și de sugestii privind optimizarea procesului instructiv-educativ.
- *Funcția de decizie* asupra poziției sau intrării unui subiect într-o ierarhie, forma sau într-un nivel al pregătirii sale.
- *Funcția pedagogică*, în perspectiva subiectului și conducătorului procesului instructiv-educativ, pentru a ști ce au făcut și ce au realizat.

2. Formele evaluării:

Evaluarea predicativă (inițială)



Se realizează pentru elevii și clasele începutului de ciclu (clasa I) sau la clasele unde învățătorul predă pentru prima oară și nu beneficiază de rezultatele testărilor din anul precedent, care să-i permită cunoașterea posibilităților colectivului de elevi.

Evaluarea continuă (curentă)

Se face prin verificări sistematice pe parcursul programului de instruire, pe secvențe mai mici, având drept scop cunoașterea gradului de însușire de către elevi a materiei predate sau aprecierea modului în care s-a realizat un grupaj de lecții, când și după caz, se finalizează cu notare.

Evaluarea sumativă (finală)

Acest tip de evaluare se utilizează la probele de control care necesită o perioadă mai lungă de pregătire și cu un grad ridicat de dificultate, cum sunt alergarea de rezistență, jocul sportiv.

3. *Conținutul evaluării* presupune 3 faze: *verificarea, aprecierea, notarea.*

Verificarea

Este procesul prin care subiectul execută o probă. Natura probelor este diferită. Uneori proba este însoțită și de norme (baremuri) care exprimă scala valorică de efectuare a probei.

În E.F., predomină verificarea practică, care urmărește identificarea capacității de aplicare a ceea ce se dobândește sau se dezvoltă în procesul instructiv-educativ.

Aprecierea

Constă în reflectarea realității în conștiința învățătorului (realizarea unor judecăți de valoare). Se utilizează atât aprecierea verbală, care este curentă cu rol de feed-back pentru orice exersare a elevilor, dar și utilizarea unor simboluri numite note, calificative. Aprecierea este condiționată de natura probei la care este verificat elevul.

Notarea

Este rezultatul unității dialectice dintre verificare și apreciere. Se materializează prin acordarea de note sau calificative.

Criterii de evaluare:

- Decurg din obiectivele E.F.S., trebuie privite în sistem.
- Performanța motrică, rezultatul probelor de control măsurabile.
- Progresul realizat de subiect.
- Cantitatea și calitatea elementelor însușite în raport cu prevederile programei de specialitate.
- Capacitatea elevului de a aplica în practica elementele însușite.
- Capacitatea elevului de restructurare, autoevaluare a elementelor însușite.
- Atitudinea elevului față de E.F.S.
- Nivelul de dezvoltare fizică a elevului.

4. Metode de evaluare

Metode de verificare

- Trecerea probelor de motricitate prevăzute de „sistemul național școlar de evaluare la disciplina E.F.S.”, aplicat și în funcție de opțiunile profesorului și elevilor, privind probele prevăzute.
- Trecerea unor probe de motricitate, stabilite de fiecare învățător pentru orele din C.D.S., conform principiului autonomiei.
- Trecerea unor probe de cunoștințe teoretice de specialitate (la clasele cu profil de educație fizică).
- Măsurarea unor indici de dezvoltare fizică.
- Executarea unor deprinderi și priceperi motrice, în condiții analoage (asemănătoare) probei sau activității respective.
- Executarea unor deprinderi și priceperi motrice în condiții concrete de concurs.
- Îndeplinirea de elevi a unor sarcini speciale organizatorice sau metodicodidactice, conducerea unor verigi din lecție, arbitraj, conducerea gimnasticii zilnice, conducerea recreației organizate pentru elevii claselor I-IV, aducerea unor materiale din vestiare.
- Observarea curentă a elevilor și înregistrarea datelor observației (reacție la efort, atitudini, comportamente în ansamblu și în situații deosebite).

Metode de apreciere și notare (acordare de calificative)

- Aprecierea verbală, atunci când aprecierea este însoțită permanent de acordarea unor calificative.
- Aprecierea și notarea pe baza unor norme (baremuri) prestabilite la nivel național sau local.
- Aprecierea și notarea prin comparație (metoda relativă).

- Progresul individual se calculează indicele de progres calculat în funcție de valoarea performanțională inițială și finală.
- Nivelul de execuție tehnică sau tactică a deprinderilor și priceperilor motrice în condiții de exersare parțială sau globală.
- Aprecierea și notarea în funcție de modul în care elevii îndeplinesc unele sarcini organizatorice sau metodico-didactice.

III. Principiile de instruire în educație fizică și sport

Procesul de învățământ trebuie să se desfășoare în concordanță cu anumite cerințe (norme) impuse de comanda socială. Ele au menirea de a orienta întreaga activitate a domeniului.

Principiul participării conștiente și active

Vizează participarea elevilor la activitatea de educație fizică și sport, dar și pe cea a cadrului didactic. Respectarea acestui principiu presupune îndeplinirea următoarelor cerințe:

- Înțelegerea corectă și profundă a importanței obiectivelor urmărite în procesul de practicare a exercițiilor fizice.
- Înțelegerea clară a structurii acțiunilor motrice care se însușesc.
- Manifestarea unei atitudini responsabile față de materialul predat.
- Educarea capacității de apreciere obiectivă a propriului randament.

Principiul intuiției

Intuiția presupune cunoașterea nemijlocită a realității cu ajutorul organelor de simț. Principiul intuiției presupune stimularea cât mai multor analizatori pentru a contribui la înțelegerea corectă a materialului propus pentru învățare. Pentru domeniul nostru, cei mai eficienți analizatori sunt cei vizuali, tactili, auditivi, în acest caz depășindu-se, de regulă, treapta senzorială a cunoașterii (apelându-se la limbaj).

Principiul accesibilității

O cerință principală a conținutului și metodologiei practicării exercițiilor fizice o constituie respectarea particularităților de vârstă, sex și pregătire a subiecților.

Pentru a fi siguri că mijloacele pe care le vom folosi în lecție vor fi accesibile, trebuie să parcurgem următoarele operații:

- să selecționeze cu atenție sistemele de acționare;
- să stabilească o dozare corespunzătoare a efortului, în funcție de sex și nivel de pregătire;
- să utilizeze, după caz unii regletori metodici pentru a ușura însușirea de către unii elevi a actelor și acțiunilor motrice;
- să adapteze expunerea și demonstrația la nivelul de înțelegere a subiecților.

Principiul sistematizării și continuității

Sistematizarea și continuitatea activității reprezintă condiții de bază pentru îndeplinirea obiectivelor. Respectarea acestui principiu presupune îndeplinirea următoarelor cerințe:

- conținutul activității să fie eșalonat și grupat în funcție de fiecare componentă (calități motrice, deprinderi motrice, etc.);
- materialul predat să se sprijine pe cel însușit anterior și să constituie premiza pentru activitățile următoare;
- conținutul activității va fi astfel eșalonat încât să asigure legătura logică între semestre/ ani de studiu/cicluri de învățământ.

Principiul legării instruirii de cerințele activității practice. Procesul de practicare a exercițiilor fizice nu reprezintă un scop în sine; el trebuie raportat la necesitățile practice, de viață ale elevilor/sportivilor/pacienților. Întregul conținut al activității trebuie să fie valorificat, să aibă valoare practică, să poată fi utilizat ori de câte ori este nevoie.

Principiul însușirii temeinice (al durabilității)

Respectarea acestui principiu reprezintă esența procesului de practicare a exercițiilor fizice, reflectând modul în care se respectă toate celelalte principii. Cerințe privind respectarea acestui principiu:

- asigurarea unui număr suficient de repetări;
- programarea unui volum de însușit corespunzător cu timpul pe care îl avem la dispoziție (nu se justifică un conținut prea încărcat într-un timp foarte scurt);
- aplicarea verificărilor periodice – probe de control, concursuri – pentru a cunoaște în permanență nivelul de însușire a materialului predat.



IV. Procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul disciplinei Educație fizică

Activitățile de educație fizică și sport în învățământul general sunt organizate sub următoarele forme:

a) în învățământul preșcolar:

- activitatea de educație fizică în grupa de copii, desfășurată zilnic de educator.

b) în învățământul primar și gimnazial:

- lecția de educație fizică, desfășurată de profesorul de educație fizică sau învățătorul claselor primare;
- lecția de pregătire sportivă specializată, desfășurată de profesorul-antrenor de specialitate;
- la clasele cu profil Sport.

c) în învățământul liceal:

- lecția de educație fizică, desfășurată de profesorul de educație fizică;
- lecția teoretică - în liceele cu profil Sport;
- lecția de pregătire sportivă practică specializată - în liceele cu profil Sport.

d) în învățământul sportiv extrașcolar

- lecția de antrenament sportiv.

Pentru organizarea activităților de educație fizică și sport extrașcolare în învățământul general se utilizează următoarele forme:

a) în învățământul preșcolar:

- gimnastica de dimineață, organizată zilnic;
- momentul de înviorare în cadrul altor activități desfășurate de educatori;
- întreceri sportive și jocuri de mișcare în grupe, organizate săptămânal, activități turistice, minimum una pe semestru;
- activități cultural-sportive tradiționale, caracteristice instituției.

b) în învățământul primar:

- gimnastica de înviorare, organizată zilnic;
- recreația (pauza) dinamică;
- întreceri sportive între clase, organizate sistematic;
- serbări cultural-sportive, proprii unității de învățământ, serbări sportive organizate la începutul și sfârșitul fiecărui an școlar, precum și cu alte ocazii.

c) în învățământul gimnazial și liceal:

- activități turistice sau de orientare turistică, minimum una pe semestru;
- concursuri, competiții, campionate proprii unității de învățământ, olimpiade școlare;
- cantonamente de pregătire sportivă pentru elevii din instituțiile de învățământ cu profil sportiv;
- serbări sportive organizate la finalul fiecărui an școlar.

d) în învățământul sportiv extrașcolar:

- activități de selecție, cel puțin două activități pe an școlar;
- cantonamente sau tabere de pregătire sportivă pentru elevii din învățământul cu program sportiv suplimentar, în vederea participării la concursurile sau competițiile prevăzute în calendarul competițional oficial;
- participarea la competițiile oficiale.

Referințe bibliografice:

1. Boian I., Bicherschi Ș., Sava P. Concepția educației fizice și sportului în învățământul preuniversitar. Chișinău, 1998. 24 p.
2. Boian I. Implementarea și dezvoltarea curriculum-ului de educație fizică în școală. In: Teoria și arta educației fizice în școală, 2009, nr. 1 (14), p. 7-12.
3. Guțu V. Cadru de referință a Curriculumului Național. Chișinău: ÎEP „Știința”, 2007.
4. Grimalschi T. Didactica modernă a educației fizice. Ghid pentru profesori. Reclama. Chișinău, 2008, 70 p.
5. Volger I. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Collegium. Iași: Polirom, 2000, 286 p.

**ПОДГОТОВКА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ К РОЛИ ВОЛОНТЕРА ДЛЯ
ОКАЗАНИЯ ПОДДЕРЖКИ ЗАМЕЩАЮЩИМ СЕМЬЯМ**

Жанна ЗАХАРОВА, доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет, Кострома, Россия

Abstract: The article reveals the notion «foster family», analyzes the challenges faced by foster families in the upbringing of foster children, reveals the essence of the regional action «Family helps family», in the process of implementation which uses the potential of volunteering and the involvement of other parents.

В настоящее время происходят сложные изменения во всех сферах жизни. Особенно серьезно это отразилось на семье, что привело к ее неустойчивости, росту разводов, нестабильности детско-родительских отношений, снижению роли таких ее функций, как: репродуктивная, социализирующая, духовного общения. Все это вместе взятое обусловило распространение безнадзорности, беспризорности, сиротства среди несовершеннолетних.

Исторически детей, оставшихся без попечения родителей, передавали в государственные учреждения для их воспитания и последующей интеграции в жизнь общества. Однако, со временем институциональная форма их защиты доказала свою неэффективность и с точки зрения успешности их социализации, и с позиции затратности на содержание. Поэтому со второй половины 90-х годов в стране с целью профилактики у данной категории детей опасности виктимизации становится признанием приоритета воспитания в семье.

Содержание ребенка, особенно с раннего возраста, в государственных учреждениях интернатного типа неизбежно приводит к неблагоприятным и трудно обратимым изменениям в его психическом и социальном развитии, несмотря на то, какие бы при этом комфортные условия государством и обществом для него не создавались. Доказано, что нормально ребенок может развиваться только в естественных условиях семьи, и ни какой другой социальный институт не в силах заменить ее полностью.

Выполнить многообразные функции (развивающую, воспитывающую, социализирующую, реабилитирующую), восполнить недостатки социального опыта, восстановить социальный статус и личностное благополучие призвано замещающая семья.

Следовательно, замещающая семья – это такая форма жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, которая наиболее приближена к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, в результате чего обеспечиваются благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации.

Она, как субъект воспитания приемного ребенка, выступает носителем предметно-практической деятельности, направленной на самоизменение себя как целостного сообщества, каждого своего члена, включая ребенка, лишённого родительского попечения.

Замещающая семья, таким образом, как социально-педагогический феномен, призвана решать комплекс задач [3, с. 18]:

- 1) ослабление и снятие «стресса нового образа» жизни;
- 2) создание благоприятных условий, способствующих развитию личности в рамках возрастной нормы;
- 3) приобщение ребенка к культурным и духовно-нравственным ценностям как основе формирования личности и подготовки ее к будущей самостоятельной деятельности;
- 4) налаживание индивидуального общения с приемным ребенком как основание для всей последующей коррекционно-педагогической работы с ним.

Как показывают результаты нашего исследования, классифицировать и характеризовать современные замещающие семьи можно по разным основаниям: полная и неполная семья, имеющая собственных детей или бездетная, родители в которой имеют конкретный уровень



образования, сферу деятельности, определенные мотивы принятия ребенка в семью (диагностирование будущих приемных родителей показывает, что у 26% из них мотивом создания такой семьи стал альтруизм: желание сделать счастливыми детей, оставшихся без попечения родителей, у 45% претендентов – прагматизм: быть как все, дети помогут в старости, дети помогут решению материальных проблем, попытка сохранить брак; у 27% - желание иметь ребенка и у 2% - попытка заполнить пустоту, возникшую после смерти родного ребенка), проживающая в сельской местности, малом городе, областном центре, мегаполисе, принимающая на воспитание детей титульной национальности или иной этнической группы. Все это вместе взятое приводит нас к выводу о необходимости дифференцированного подхода к социально-педагогическому сопровождению таких семей.

Не менее пёстрой предстает картина и приемных детей. Среди них есть представители разного возраста (от 1 месяца до 18 лет, из которых младенческого возраста – 9,5%; младшего дошкольного – 18,3%; среднего и старшего дошкольного – 28,2%; младшего школьного возраста – 24,4%; подросткового возраста – 20,6), разного уровня развития: интеллектуального (низкий – 38,7%; средний – 52,6%, высокий – 8,7%), физического (низкий – 43,2%, средний - 44,4%, высокий – 12,4%), социального (низкий – 64,2%, средний – 33,9%, высокий – 1,9%); с положительным (0,9%) или негативным опытом (99,1%) проживания в кровной семье, пережившие возврат из приемной семьи в интернатное учреждение (24%), перенесшие жестокое обращение с собой (32%). Естественно, что процесс их адаптации в новой семье и последующее воспитание в ней будут отличаться по содержанию, форме и методам. Такие семьи наряду с общими будут испытывать и специфические затруднения, что также требует дифференцированного подхода к сопровождению приемных родителей и детей.

Проведенный нами анализ трудностей, с которыми сталкиваются замещающие семьи при воспитании приемных детей, указывает на наличие таких общих проблем у замещающих родителей, как незнание особенностей возрастного развития детей, имеющих негативный опыт проживания в биологической семье и в последствии воспитывающихся в государственном учреждении; неготовность взрослых к переменам в семейных отношениях, которые возникают с появлением в ней нового члена; непонимание целей и задач коррекционной работы, которая является основной в деле воспитания депривированных детей в условиях замещающей семьи; отсутствие знаний юридического и медицинского характера; возникновение конфликтов с кровными детьми и/или близкими родственниками из-за приемного ребенка, неумение адекватно реагировать на невротические реакции приемного ребенка, отучать его от вредных привычек, помогать преодолевать противоречия в отношениях с одноклассниками, учителями, улучшать успеваемость, предупреждать немотивированные уходы из дома, нарастающее отчуждение, агрессивность, сексуализированное поведение. В связи с этим, 57% претендентов в приемные родители осознают потребность в помощи со стороны специалистов: на 1-м месте - психологического; на 2-м - социально-педагогического; на 3-м - юридического и медицинского характера. Лишь 3% из них считают, что данного рода помощь им не нужна, так как они в состоянии справиться самостоятельно с имеющимися проблемами. При этом, значительная часть приемных родителей рассчитывает на помощь извне: 33% - на адресную, краткосрочную, 27% - на более продолжительную по ряду вопросов, остальные признают необходимость в сопровождении на разных этапах приемного родительства и видят его сущность в том, чтобы, во-первых, объединять ресурсы семьи и специалистов в интересах ребенка, во-вторых, в сложных случаях временно передавать часть родительских функций специалистам.

В то же время, из общего числа продиагностированных замещающих родителей 63% - выражают тревожность по поводу возможности появления в их семье специалистов, но готовы сотрудничать с ними, 25% - категорически против общения со специалистами (среди которых, 23% - из-за того, что не доверяют им, однажды столкнувшись с непониманием, грубостью и неуважением).

Изучение воспитанников учреждений интернатного типа, в свою очередь, позволяет констатировать, что с годами у детей, воспитывающихся вне семьи, количество проблем, степень их сложности, характер их негативного влияния на процесс социализации возрастает и, следовательно, процесс воспитания таких детей, принятых в замещающую семью, будет сопряжен

с рядом трудностей, потребует определения индивидуальной траектории развития для каждого, совокупности методов и технологий сопровождения.

В настоящее время в Костромской области функционирует 641 приемная семья, в которой проживает 911 детей, 845 семей опекунов с 1002 опекаемыми детьми. На первое января 2017 года к этому числу добавились 25 семей усыновителей. 101 - опекаемых и 61 - приемных. Оказывать помощь им призваны 22 службы сопровождения таких семей, в штатном расписании которых предусмотрен юрист, десять психологов, двадцать один социальный педагог, шестнадцать социальных работников и два врача. Их деятельность предусматривает обязательное посещение таких семей. В других случаях специалисты работают по системе заявок. Из сказанного становится ясно, что помочь каждой замещающей семье при такой численности и таком режиме службы сопровождения не в состоянии.

В силу этого появилась необходимость в рамках областной акции «Семья поможет семье» использовать потенциал волонтерской деятельности и привлечь к ней других родителей. С этой целью в рамках пилотажного проекта была организована их подготовка.

Анализ образовательного уровня родителей свидетельствует о том, что преобладающее большинство из них 86,6% имеют высшее образование: медицинское – 17,6%; техническое – 25,4%; педагогическое – 33,1%, сельскохозяйственное – 15,4%, 8,5% - другое. Из оставшихся - 13,4% имеют среднее специальное: педагогическое (6,7%), торговое (16,7%), 38,5% получили специальности, связанные со сферой обслуживания, 28,1% – техническое.

При комплектовании группы все претенденты продемонстрировали высокий уровень активности и заинтересованности. Основными мотивами их участия в проекте стали: приобретение новых знаний – 33,3%; стремление проверить имеющийся опыт – 26,7%; желание поддержать своих единомышленников – 20%; потребность в общении – 20%.

При организации подготовки, мы исходили из определения взрослых, предложенного Т.А. Васильковой, как людей, достигших юридического совершеннолетия, с которым связан переход к выполнению особого комплекса социальных ролей в социальном и семейном функционировании [2, с. 93]. В этом контексте образование взрослых предусматривает сочетание прямого обучения, просвещения, самообразования и ориентируется на несколько особенностей: 1) наличие ответственности обучающихся за ход и результат собственных действий; 2) запас определенного жизненного, профессионального и социального опыта; 3) стремление участников сжать сроки обучения; 4) утраченность у них многих навыков обучения, что требует особой адаптационной программы, специфических организационных форм, интерактивных методов обучения, акцент на психолого-педагогическую поддержку; 5) наличие стереотипов в представлениях о средствах обучения и воспитания детей, в установке, что им все уже известно [Ibidem].

Это потребовало определиться с исходными теоретическими положениями, и в первую очередь, с принципами. Из них мы отобрали те, которые приняты в современной андрагогике: гибкость; практикоориентированность; системность; целостность; приоритет самостоятельного обучения (С.И. Змеев); его индивидуализация; контекстность обучения (А.А. Вербицкий); конфиденциальность результатов; комфортность образовательной среды; диалогичность [2].

Ведущей технологией подготовки была избрана блочно-модульная, суть которой состоит в организации учебной деятельности в соответствии со специальной программой, в которой содержание распределено в законченных, самостоятельных блоках, одновременно являющихся «банком» информации и методическим руководством по его усвоению при смещении акцентов в деятельности преподавателя с информационной и контрольно-оценочной к информационно-ориентирующей и консультативно-координирующей [6, с. 63].

Выбор этой технологии объясняется спецификой контингента обучающихся, характером целей и задач, особенностями будущей профессиональной деятельности участников проекта, принципами деления материала на небольшие обособленные элементы, возможностями свободного изменения содержания модуля, пониманием целей учения, субъект-субъектным взаимодействием преподавателей и обучающихся, опорой на оперативные и действенные знания [Ibidem].

В нашей практике такими модулями стали: а) «Семья как институт социализации подрастающих поколений», где участникам разъяснялись функции семьи, характерные проявления взаимоотношений в семье, специфика влияния главного института социализации на



становление и развитие детей и молодежи, семейные циклы, семейные роли и т.п.; б) «Социальная политика», в ходе изучения которого обучающиеся познакомились с различными аспектами социально-правовой защиты семей и несовершеннолетних, с механизмами ее реализации в России и Костромском регионе; в) «Методика и технология работы с семьей», при изучении которого родители имели возможность узнать о способах диагностики различных сторон семейных отношений, воспитательного потенциала семей, о теории и практике социально-педагогического сопровождения детей в семье, о роли и месте семейных традиций в воспитании детей, о методах и формах организации семейного досуга и другие; г) «Нормативно-правовые основы помощи семье», в процессе освоения которых будущие помощники замещающей семье ознакомились с международными и отечественными документами о защите семьи и детства, научились решать типичные задачи, связанные с оказанием консультативных услуг семьям и детям.

Организация занятий по блочно-модульной технологии включала проведение лекций, практикумов, круглых столов, тренингов, посещение и работу в ресурсных центрах, выполнение упражнений, анализ предлагаемых статей ведущих специалистов, написание эссе, характеристик, выполнение рефератов, консультирование.

В промежутках между занятиями, обучающимся предлагалось выделить социальные проблемы детства, проанализировать трудности семейного воспитания детей разных возрастных групп, охарактеризовать наиболее часто употребляемые в их опыте методы и приемы семейного воспитания, значимые с их точки зрения виды деятельности в семье, в которые включены дети и взрослые, традиции семьи, их сущность, процесс возникновения и развития.

Сегодня уже можно говорить о социально-педагогическом эффекте от реализации данного проекта: *во-первых*, повышение психолого-педагогической компетентности родителей, их ответственности за выполнение своих социально обусловленных функций; *во-вторых*, признание общественным мнением и администрацией актуальности подготовки социальных педагогов семейного профиля и возможности их трудоустройства; *в-третьих*, демонстрация окружающим значимости овладения новыми знаниями родителями и их использования в повседневности, формирование у взрослых готовности к непрерывному образованию и самосовершенствованию.

Библиографические ссылки:

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. Социальный педагог: Введение в специальность. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
2. Василькова Т.А. Основы андрагогики. Москва: КноРус, 2009. 256 с.
3. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. Кострома, 2009. 428 с.
4. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. Москва: Академия, 2002. 368 с.
5. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
6. Современные образовательные технологии. Москва, 2009.

СИНЕРГЕТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ПОЛИМЕРАХ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Татьяна ШЕВЧУК, кандидат физико-математических наук, доцент
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина

Abstract: The synergetic model of forming of knowledge's offered about polymers in the process of continuous education of teachers of physics.

Развитие фундаментальной науки в наше время дает возможность использования ее теории и принципов в сфере государственного управления и учета, приводит к сокращению доли живого труда в непосредственном производстве продукции и рост факторов, связанных с определенным уровнем развития и степенью реализации научно-технических достижений.

Теоретические положения фундаментальной науки, ее подходы и методология исследований используется в образовании, главные задачи которой заключаются в формировании

личности, способной к адаптации, саморазвитию, самореализации, самоанализу, самообразованию, осознанию принципа «я не знаю – я хочу знать», ориентации и сотрудничеству в информационно-технологическом и социокультурном мировом пространстве XXI века.

С точки зрения теории систем образование можно рассматривать, как диссипативную структуру с нелинейными процессами в ней.

С одной стороны образование и учебный процесс (их цель, содержание, задачи) четко определены образовательными стандартами, а с другой – образование до сих пор остается почти догматическим, узко ориентированным, не способным быстро реагировать на изменения в современном мире, имеет роль простого ретранслятора информации и знаний, содержание которых почти не меняется со временем.

Поиск инновационных решений и новых образовательных моделей, которые были бы способны решить эти проблемы, продолжается. Сейчас формирование новых стратегий образовательного пространства многие ученые видят в поле синергетики – науки, которая анализирует процессы динамики, взаимодействия и самоорганизации открытых структур.

При таком подходе учебный процесс и систему формирования профессиональной компетентности учителей можно считать синергетическим, что требует теоретических и экспериментальных исследований [4].

Эти исследования в теории и практике образования, определяют перспективные направления теоретического переосмысления профессиональной подготовки будущих учителей физики, базируются на накопленном весомом опыте в области физики, как фундаментальной науки и подготовке специалистов для среднего и высшего образования в этой сфере.

Для осуществления подготовки учителей физики в высших педагогических учебных заведениях необходимо создать условия, сочетающие процессы обучения, профессиональных практик и научно-исследовательской работы. Такая система формирования теоретической и практической профессиональной компетентности требует междисциплинарных подходов – синергетических.

Синергетические принципы исследований в различных сферах жизнедеятельности человека возникли на границе работы различных мировых научных школ:

- научная школа немецкого физика Хакена Г. (генерация лазеров, самоорганизация, иерархия неустойчивости) [8, 9];
- австрийского биолога К.Л. фон Бергаланфи (общая теория систем);
- брюссельская школа Пригожина И. (диссипативные структуры, самоорганизация в физико-химических процессах) [7];
- школы Тома Р., Арнольда А., Рене Т., Уитни Г. (теория катастроф);
- чилийской школы Матурана В. и Верелла Ф. (теория аутопоэзиса живых систем);
- школа Белоусова Б.П., Жаботинского А.М. (основа биоритмов живого);
- научной школы Самарского А.А., Курдюмова С.П. (теория самоорганизации в вычислительном эксперименте);
- биофизической школы Волькенштейна М.В. и Чернявского Д.С. (жизнь с точки зрения физики);
- теории фракталов Мальдеброта Б.

Синергетические подходы и модели в своих нынешних исследованиях используют зарубежные и отечественные учёные, в частности:

- Гленсдорф П., Николис Г. (термодинамика неравновесных систем);
- Кадомцев Б.Б. (динамика и информация);
- Капица С.П. (теория роста населения);
- Френкель С.Ф., Цыгельний И.М., Колупаев Б.С. (молекулярная кибернетика);
- Климонтович Ю.Л. (теория турбулентности);
- Галавнин В.В. (синергетика и гравитация);
- Баланкин А.С., Иванова В.С. (синергетика, фракталы в материаловедении);
- Головач Ю., Олемской А., К. фон Фербер, Пальчиков В. (синергетика и сетевые системы, эволюция языка);
- Харченко Д.А., Князь И.А. (синергетика системы дефектов);



- Зеленый Л.М., Милованов А.В. (фрактальная топология и странная кинетика);
- Менский М.Б. (концепция сознания в контексте квантовой механики);
- Пул Ч., Оуэнс Ф. (нанотехнологии);
- Ведрал В., Пленио М., Стин Э., Крохмальский Т. (квантовый компьютер).

В физике полимеров также используются синергетические закономерности к анализу процессов структурообразования и свойств высокомолекулярных систем.

Это находит отражение в трудах:

- Липатова Ю.С., Козлова В., Новикова В.У., Микитаева А.К. (кластерная модель, фрактальность полимеров);
- Новикова В.В. (синергетика полимеров);
- Шенга Н., Уини К., Елецкого А.В., Пауля Д., Робенсон Л., Парка И. (полимерные нанокомпозиаты);
- Яновского Ю.Г., Карнет Ю.Н. (механические свойства полимерных композитов);
- Бордюка Н.А., Колупаева Б.С. (фрактальная совместимость полимеров, фрактальность полимерных ауксетиков);
- Олемского А.И. (неравновесные стохастические системы в неупорядоченных гетерополимерах);
- Мюллера А., Роя С. (строительные блоки полимерных структур) и другие.

Синергетическая методология является ведущей в научных исследованиях в области гуманитарных и экономических наук, о чем свидетельствуют работы [Arud 9]:

- Глейна Д.;
- Хакен-Крель М.;
- Стенгрес И.;
- Евин И.А.;
- Занга В.Б., Басина М.А., Баранцева Р., Маневича Л.И., Буданова В.Г., Курдюмова С.П., Князевой Е.П., Маленецкого Г.Г., Назеретяна А.П.

При изучении особенностей структурной организации и свойств макромолекулярных систем в курсе общей физики вузов педагогического направления предлагается использование модельных представлений полимеров и процессов, происходящих в них [1].

В частности, модели макромолекул (свободно-совмещенный цепь, персистентная модель с изотропной гибкостью, модель последовательных жестких стержней, спиральные макромолекулы, гауссов цепь) механизмы гибкости моделирования внутренне и межмолекулярного взаимодействия в полимерной цепи и колебательного спектра структурных элементов макромолекул; модель фона для макромолекулы и механизмы переноса механической и тепловой энергии и другие.

В учебной работе со студентами, при формировании знаний о полимерных материалах, преподаватель использует иллюстративные виды наглядности и демонстрации в динамическом режиме процессов и явлений.

С этой целью можно использовать материалы с интернет-ресурсов, а именно [10]:

- «Полимеры. Пластические массы»;
- «Умные полимеры», «Полимеры будущего»;
- «Полимеры в контексте нано» и другие.

Изучение студентами специальности «физика» курса «Теоретическая физика» дает возможность раскрывать вопрос макромолекулы, высокомолекулярных соединений, полимерных нанокомпозиатов и их свойств при рассмотрении таких тем:

а) «Колебательные и вращательные движения молекулы», «Нормальные координаты», «Распространение звука в твердых телах», «Сжатие. Коэффициент Пуассона» (раздел «Классическая механика»);

б) «Модель сплошной среды», «Теория локального поля» (раздел «Классическая электродинамика»);

в) «Излучение и фотоэффект» (раздел «Квантовая физика»);

г) «Термодинамические свойства твердых тел», «Неравновесная термодинамика», «Диффузия, теплопроводность», «Метод Гиббса» (раздел «Термодинамика и статистическая физика»).

Формирование знаний о полимерных материалах в будущих учителей физики побуждает к совершенствованию фундаментальной подготовки педагогов общеобразовательных учебных заведений.

Такая подготовка требует в учебном процессе, как от преподавателя, так и от студента, единого видения целостной структуры науки о полимерах, а также ее место и роль в системе фундаментальных и прикладных наук.

Изучение свойств макромолекулярных систем в курсе общей и теоретической физики предполагает сотрудничество преподавателя и студента, как в научном, так и методическом направлениях.

Для студентов физических специальностей педагогических университетов эффективным способом формирования знаний по физике, химии синтетических и биополимеров является проведение выборочных спецкурсов, спецсеминаров [2].

Методологическую основу таких спецкурсов составляют:

- философские положения теории познания;
- теории систем;
- общенаучные принципы системного подхода и элементы системного анализа;
- положения о роли непрерывного образования в формировании профессионализма личности;
- концептуальные положения о профессионализме студентов.

Целью введения таких видов занятий является:

- раскрытие значения науки о полимерах в жизнедеятельности человечества;
- изучения и исследования новых направлений теоретического и экспериментального описания структурообразований и свойств синтетических макромолекулярных систем и биополимеров;
- расширение научного мировоззрения студентов при теоретическом и экспериментальном изучении свойств полимеров;
- формирования методических возможностей и направлений использования усвоенного материала при преподавании физики в общеобразовательной школе, высшем учебном заведении.

Непрерывность формирования знаний о полимерных материалах обусловлена самообразованием и повышением квалификации учителей физики, которая сочетает очные и дистанционные формы обучения.

Такой подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивает интерактивность взаимодействия субъектов обучения и высокую производительность учебного процесса.

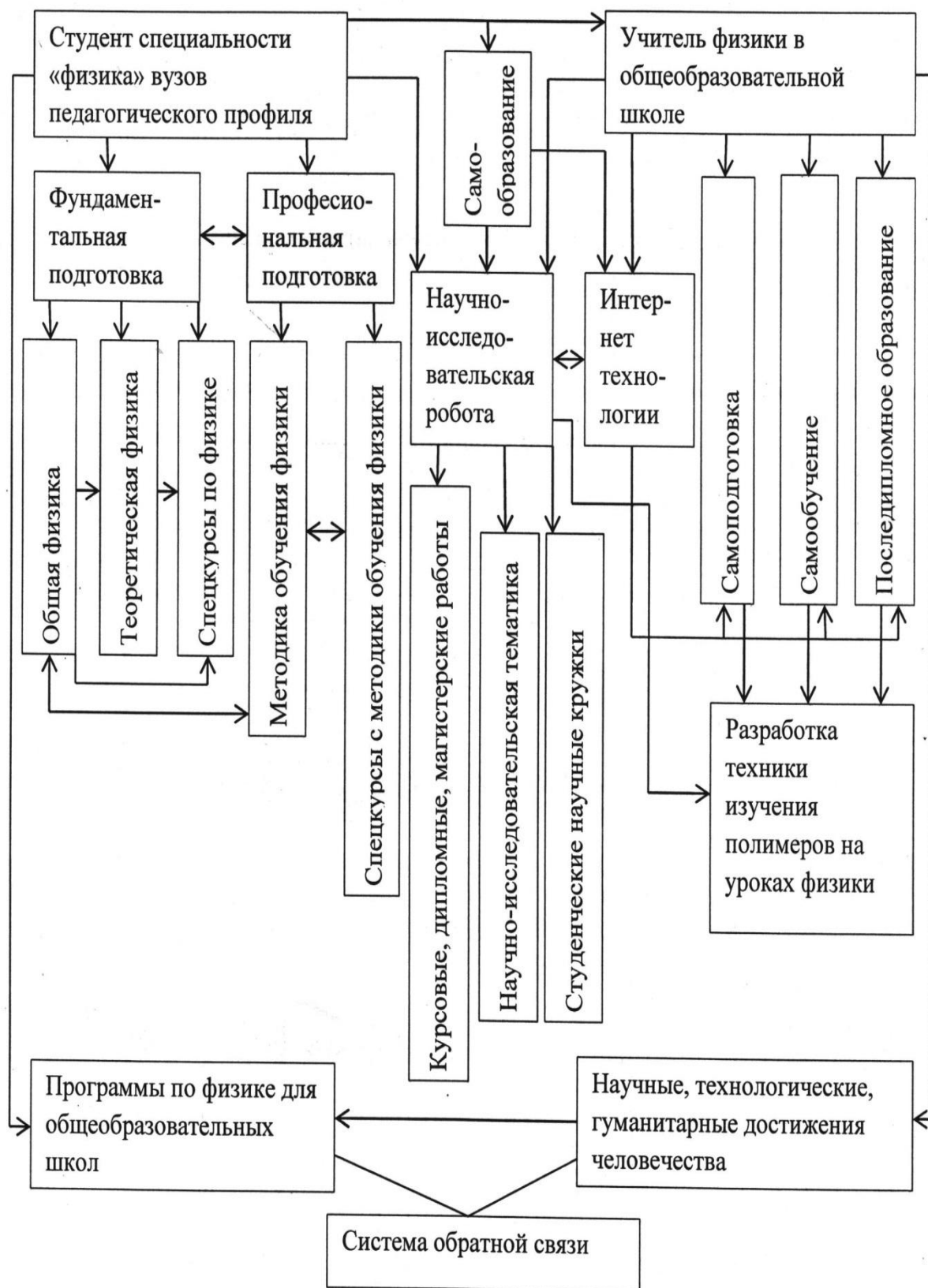
В систему самообразования учителей физики, по вопросам физики полимеров и ее изучении в курсе физики общеобразовательной школы предлагаются включить литературные источники [3, 6] и интернет-ресурсы.

Повышение квалификации учителей физики осуществляется по модульному принципу, поэтому учебная информация о свойствах полимерных материалов и возможности их изучения в курсе физики общеобразовательной школы может быть включена в профессиональную подготовку.

В частности, в профессиональную подготовку предлагается включить курс «Современное состояние науки о полимерах и перспективы ее развития».

Открытость, нелинейность, неустойчивость системы непрерывного образования учителей физики в процессе формирования комплекса знаний о полимерах и их свойствах предполагает использование следующей синергетической модели.

Синергетическая модель процесса непрерывного образования при формировании знаний о макромолекулярных системах



Библиографические ссылки:

1. Бордюк М. Фізика полімерів. Теорія. Рівне: РДГУ, 2012. 484 с.
2. Бордюк М. Фізика полімерів. Спеціальний курс. Практикум. Програми: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне: видавець О. Зень, 2014. 264 с.
3. Бордюк М. Фізика полімерів. Спеціальний курс. Лекція: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне: видавець О. Зень, 2014. 484 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: «ИнтерДиалект+», 1997. 697 с.
5. Глейк Д. Хаос. Создание новой науки. СПб.: Амфора, 2001. 398 с.
6. Гросберг А.Ю. Полимеры и биополимеры с точки зрения физики. Москва: Интеллект, 2010. 304 с.
7. Пригожина И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. Москва: Прогресс, 1986. 432 с.
8. Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980. 405 с.
9. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. 320 с.
10. Доступен в интернете: <https://www.youtube.com.ua/tag/полимеры/1-14> (цитировано 27.03.2017).

ASPIRATIONS, ABILITIES AND PERFORMANCE IN SCHOOL AND FAMILY VISION

Oleg BUGA, university professor, habilitated doctor

Alecu Russo Balti State University, Moldova

Sabina-Elena PĂVĂLUC, novice teacher

Liceul Tehnologic „I. V. Liteanu”, Iiteni, Suceava, România

Abstract: Students' attitudes toward assessing and notes are very different. Some show a fair attitude, more objective, others, on the contrary, prove a large dose of subjectivism; for a part of the students the professor's assessing constitutes stimulants which guide and energize their conduct, while for others same appreciation becomes a source of frustration. Aspiration level is bracketed from the level of performance on which the subject you want to see and believe that he will reach. It should be noted that the level of suction gets expression of the student's notes in the language school. Then he speaks through a extension-critical mark defining aspiration as a threshold-note above which the school is happy. Data on the level of aspiration should be linked with the values that characterise effective performance of school students, performance is usually expressed in notes. Important problems also rose in connection with the fear of failure in relation to the level of aspiration. This fear has an inhibitor effect and for defense purposes, the student would prefer to expect less than to take a chance. An important role in avoiding failure has the degree of realism in aspiration level of parents and pupils and its correlation with the students' real skills and aptitudes. Otherwise, the student feels frustrated, dissatisfied by the way he is appreciated, he feels misunderstood by teachers, parents and colleagues, he becomes anxious and also isolated from the collective.

Students' attitudes toward assessment and notes are quite different. Some exhibit a fair attitude, more objective, while others, on the contrary, prove a large dose of subjectivism; for a part of the students the teacher's assessing constitutes stimulants that guide and energize their behaviour, whereas for others same appreciation becomes a source of frustration and anxiety.

Obviously, we appointed here the extremes. Despite this diversity of reactions and amid the mentioned dispersion, however, some convergence, tendencies and regularities with statistical character are emerging, that stand out in the mass phenomenon. In each case, behavioural mechanisms are acting that were formed over a longer period of time. In order to modify (change) the attitude of these students toward teacher's assessment, it is necessary to know the causes, the factors determining it.

These factors and causes must be sought in the psychic structure of the student himself, in the social environment from which he comes and where he lives and also in the class or collective of which he is part. Pupil's attitude regarding assessing and grades involves an ensemble, a node of relationships, as we already said, some of them depending on the narrow social context (family) or on the large one



(class, school), and others depending on student's personality. Putting them in evidence allows to evolve factors and conditions that generate or support some relations.

The acquaintance of the factors on which depends the student's attitude towards the teacher's assessment has a great relevance for the teacher's task. Being acquainted with these factors, the teacher can choose the most effective resources for training, or if it is necessary, changing pupil's attitude regarding assessing and marks.

Trying to analyze the complex causality of student's attitude toward teacher's appreciation, the factors of psychogenesis and sociogenesis, we determine the following elements based on the factual material and information that we have: *the aspiration level of the family and of the student, the educational and vocational option, the balance of strengthening forms, (teacher-student relationship), the educational group influence and the student's academic status.*

In this study we will analyze only one of these factors, namely the aspiration level as a factor of student's attitude regarding teacher's assessing.

The complex issue of the aspiration level increasingly spread in contemporary psychology research. Thus, there are many opinions that emerged regarding the nature of phenomena related to the aspiration level, related to the structure and the implications of being acquainted with this level for the study of personality.

The aspiration level is determined by the level of performance that the subject desires and believes that he will achieve. F. Hoppe states that aspiration level regards „the person's purpose, expectation and claims to his achievements in a further activity” [Apud 8, p. 119].

This vast definition was abandoned by researchers in favour of the one given by J. Frank who defines the suction level as being „the future performance, in a familiar activity, that the individual considers will explicitly achieve, knowing his former performance in the same activity.”

The complexity of this concept has led various researchers to define the aspiration level in various ways [4, p. 185; 7, p. 410]. What is common and essential in most definitions is that *the aspiration level is linked to setting a specific aim that the individual wants to achieve, compared with what he has achieved before.* For instance: knowing that he is very well prepared and also the teacher's requirements, the student craves to receive a ten and he expects this outcome.

This aspiration level is not settled accidentally, *but is based on previous results, on past performance*, performance that measure in one sense own capacities. From summing up these successes – sometimes actualized by failures – he made a value judgment, obviously unexpressed but explicit in the result that the student expects related to the aspiration level exhibited in relation with a task or test. An outside observer can comprehend the suction level through a student's emotional reaction to the mark obtained in the exam. Someone who desires to receive a ten will be deeply dissatisfied if he obtains a seven, while other student, who barely places his aspiration at the limit, will be highly content achieving the same mark. , we have not to neglect *the essential relative character of student's reaction to the same assessing according to each aspiration level* [3, p. 57-59].

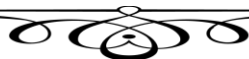
The aspiration level is linked to setting a specific goal that the individual wants to achieve, compared with what he has achieved before. Most often *the aspiration level adapts to the student's past performance* being „an echo” of its.

During the school years, the grades and the assessments given by the teacher are accompanied or built in self-image, in the student's suction level., the more so since up to a certain age grades and assessments are acknowledged as „a intelligence measure”.

In his research, professor B. Zorgo confirms this fact and he finds a strong positive correlation (about 0,80-0,90) between marks that student expects, towards he strives to.

It is noteworthy that the student's aspiration level gets expression in the language of school notes. By extension, it can be talked about *a critical-mark* defining suction or *a threshold-mark* over which the student is satisfied. First, this critical-mark is suggested by parents who priori establish their expected landmark on the grading scale. Regarding aspiration level in relation with marks and teacher's assessing, in order to analyze the parents-student relationship, we inserted in our survey questionnaire the following questions:

5. Which is generally:
 - a) the limit grade of which parents are satisfied
 - b) the grade of which parents are dissatisfied



c) the limit grade below parents appeal to sanctions

Indication: You should indicate one grade or two close grades, e.g. 7-8.

6. Which is:

a) the limit grade above which you think you received a goodmark

b) the limit grade under which you appreciate you obtained a bad mark

These questions sought to transform the aspiration level of parents and student in the school notes language. The information processed and systematized on classes and categories of students (very good students, good students, middling students, bad students) was presented in tables. As a difference between critical notes, it is numerically estimated the distances between parents and student. More precisely, it has been determined the distance between the critical grade proposed by parents and accepted by student and thus being registered the differences of -1, 0 +1 and +2 points.

When the parents' aspiration regarding grades is lower than the student's aspiration level the gap is of -1 point; whenever the two suction levels coincide the difference is null, and when the family's suction level is higher than the one confessed by the students the differences are positive (+1, +2 points). Assuming that there are clear differences in this respect between town and village we presented a comparative report.

Our data shows that in the 8th grade (urban) in 31,1 % of cases, parents' aspiration level is higher than the one of the student by 1 point and in 9% of cases by 2points (in the grading scale). It results that in the 8th grade (urban), in proportion of 40%, parents' aspiration level is superior that the level confessed and accepted by the student. Only in 12% ofcasesparents' suction level is lower by 1 point than of the pupil. It is noteworthy that these latter students, although they have the suction level higher than their parents, in their majority, they are mediocre and poor students. Of course, their aspiration level is superior compared withthe parents' level, but towards the aspiration point of the good and very good students, it is a low level.

With some minor variations, the tendencies and regularities of the 8th grade are also present in other urban classes and this entitles us to state that there is an accurate pressure of parents on the student's level of aspiration:*remember that this pressure is intensified on the final grades (8th, 12th), as well on the special class* in contrast with the other classes. It is natural that pressure is more pronounced in mediocre and weak students.Approaching the terminal class, parents desiring to see their children accomplished in profession and life, demand more from offsprings, sometimes without taking into account pupils' possibilities and also the ensuing consequences of these deeds reflecting in the of students' behaviour: mark exploitation, plagiarism or cheating, truancy when they are unprepared, etc.

Null differences (0), when parents' aspiration level coincide with student's level, are registered between 40% and 50%, that representsreasonable proportions. What surprises us are the negative differences, when family's aspirations are situated lower than of the pupil. They are more frequent in mediocre and weak students, probably as a hint of parents' resignation in the front of repeated failure of the child.părintolor repeated failure of the child. It is clear that parents' aspiration level is a determinant of the student's aspiration level.

For comparison purposes, we will refer to several ascertainment regarding the parents' aspiration in rural areas,where the number of parents who has the level of aspiration lower than the student's aspirationlevel is higher,fluctuating from 26% in the 8th gradeand 37,6% in the 12th grade, by comparison with only 12% and 15,8% in urban areas.In rural areas, for many parents the aspiration level coincides with the critical mark (pass mark). In talks with parents we have asked the question: „How does your child learn?“, this question most parents from rural areas give answers to the following type: *good enough,he does not have to go for a second examination, he passed on all the school subjects*,while the parents from urban areas state:*good, verygood, he has only three marks of 8, he has only 9 and 10*.Therefore, family's claims and pressure from rural areas are lower than in the urban areas. In rural areas only 29% of students' parents of 8th gradehave an aspiration level higher than of the pupils (compared with 40% in urban areas). Their percentage drops in the 12th grade from 13.3% to 11.2% in the same classes from town.

The explanation for these differences exceeds our study, it belongs to the sociological analysis. We consider it just as a fact falling under "the parallelogram of forces" involved in determining students' attitude towards assessment and notes.



The data regarding the aspiration level must be correlated with the values that characterize student's effective school performance and this performance usually expresses through marks. Besides, our survey among schoolchildren began with the following two questions:

1. What was the overall grade you finished the last school year? If you received any reward add this mention beneath the overall grade.

2. In the chart below shade the box corresponding to most of the grades obtained in the first and second quarter of this school year.

Quarter I								Class master's box
Grades	4	5	6	7	8	9	10	
Quarter II								

Indication: if the marks are too different shade two neighbouring houses (for example: 5 and 6, if the grades are equally divided between these two values).

Based on the marks given by student and certified by teacher were determined benchmarks values, namely school results. We are dealing again with negative differences, null differences and positive differences that underline the gap between aspiration and achievement. Comparing the obtained data, it indirectly results the distinction between parents' aspiration and student's school performance and suction. By contacting the school realities and the teachers' requirements, the pupil sets its level of aspiration more realistic than parents, who often establish their aims arbitrarily, outside the school facts and student's possibilities.

Major problems arise in connection with the fear of failure relating to the level of aspiration. This fear has an inhibitory effect and for defense, *the student prefers to wait less than to risk a disappointment*. It's an attitude able to act on the ensemble of psychological balance: *less hope in order not to be disappointed*. Failure will be more painful when student's aspirations are greater, as the distance between exception and academic success is higher. An important role in avoiding failure has the degree of realism in aspiration level of parents and pupils and its correlation with the students' real skills and aptitudes.

Otherwise, the student feels frustrated, dissatisfied by the way he is appreciated, he feels misunderstood by teachers, parents and colleagues, he becomes anxious and also isolated from the collective, a situation that may ultimately take him to maladjustment. We must add that the sources of school accomplishment or, on the contrary, the sources of school failure, besides the aspiration level - involve other factors such as work style, emotional balance, favorable or unfavorable environmental conditions, etc. Summarizing these considerations we notice that the aspiration level has a main role in understanding student's performance by the teacher, but also for student's acceptance regarding the assessments that are made on his work.

Bibliographic references:

1. Onofrei A. Particularități ale manifestărilor anxioase la preadolescenți și condițiile care intervin în declanșarea lor. In: Psihologie, 1971, nr. 2.
2. Potorac E. Unele probleme privind conceptul de nivel de aspirație. In: Culegere de lucrări științifice a Institutului Pedagogic din Galați, 1970, vol. 4.
3. Radu I. Psihologia învățării. București: Enciclopedică Română, 1969.
4. Roșca M. Relația dintre cunoașterea capacităților proprii și nivelul de aspirație la elevii întârziți mintal. In: Studia Universitatis Babeș – Bolyai, 1969, p. 27-36.
5. Vrabie D. Psihologia școlară. Brăila: Evrika, 2000.
6. Vrabie D. Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară. Galați: Porto Franco, 1994.
7. Boyd R., McCandless Mc. Children and Adolescents Behavior and Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. 292 p.
8. Frank J.D. Individual Differences in Certain Aspects of the Level of Aspiration. In: American Journal of Psychology, 1935, nr. 47, p. 285-293.



PARTENERIATUL ȘCOALĂ – COMUNITATE ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR PENTRU SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR

Cristina CHIOSA, doctorandă

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

Abstract: Community represents the cultural, spiritual and geographical development of the student, and by it is characteristics, can support the interests of the school. Each school gets a community of learners, under his own plan to further improve teaching, learning and discipline. All his students strive and make progress towards achieving the desired standards with help from their parents, teachers and other partners involved. Schools and community improve instruction assessment, professional development of teachers, involving parents and business people, so that every aspect of education work as part of a system that supports all students to achieve their goals.

În cadrul societății există și funcționează o multitudine de organizații care se caracterizează prin obiective foarte variate și printr-o mare diversitate de activități. Însă, în cadrul parteneriatului școală-comunitate, pedagogii, sociologii, psihologii, filozofii, antropologii sunt interesați în egală măsură de cei doi piloni: școală, comunitate, fiecare din ei tind să demonstreze atât aspectele care conduc la funcționarea acestui tip de parteneriat, cât și agenții și nivelul lor de implicare în promovarea educației.

Cercetătorii francezi au studiat noțiunea de școală și în acest context, Bordage și Clavel susțin că școala este „o instituție care se străduie să-și îndeplinească misiunea de a educa mizând pe ajutor reciproc și partajare, caută să dezvolte între actanți (manageri, elevi, personalul școlii, părinți) relațiile necesare pentru viața unei comunități, promovarea schimburilor cu mediul imediat” ne conduc spre utilizarea termenului „școală, mediul de viață” [Apud 8].

O altă viziune asupra școlii ca nucleu al parteneriatului o găsim la Dandurand, care susține că școala deține rolul de distribuitor, deoarece asigură distribuirea echitabilă a capitalului școlar, astfel încât toți să aibă acces la un nivel minim de cunoștințe (minim garantat cultural), iar în opinia lui Brooks școala care folosește de multe ori resursele comunitare trebuie să interacționeze cu o comunitate care se confruntă cu probleme grave, care merg spre mai puține resurse. Ea trebuie să lucreze pentru a găsi resurse suplimentare în comunitatea în care își desfășoară activitatea. Căutând că problemele instituției să fie rezolvate în și prin școală, se tinde spre acțiunea școlii de reunire a membrilor comunității, între timp, școala depinde de acea comunitate în care se află.

În acest context, „școala, nu poate ignora contextul actual de turbulențe și tensiuni sociale. Aceasta trebuie să ajute la depășirea problemelor precare a relațiilor sociale” [9, p. 68].

Funcția integrativă în societate se realizează în cadrul procesului de învățământ, procesul de socializare a individului, apărând ca premisă fundamentală a transmiterii elementelor de bază ale culturii și a ansamblului de valori care reglementează conduita umană.

În acest cadru școala îndeplinește rolul activ în dezvoltarea progresului uman și antrenează într-un mod specific pe elevi pentru o viață socială nouă. În literatura pedagogică, este evidențiată identitatea școlii în relația sa de parteneriat, rolurile sale fiind bine stabilite, iar frontiera de deschidere a instituției școlare către mediul său poate fi variabilă.

Conform autorilor Bruna Zani, Augusto Palmonari, școala funcționează într-o comunitate, venind însă cu propriile reguli de funcționare, prescrise, transmite valori acceptate local. Pe de altă parte-școala modelează și prelucrează „materialul uman” din comunitatea locală, cadrele didactice, elevii care trăiesc în comunitatea dată și suportă influențele acesteia. Fiind o organizație puternic stabilită în comunitate, statutul organizației școlare, funcțiile sociale ale acesteia precum și competențele specifice ale resurselor umane implicate în sistemul educațional fac din școală promotorul parteneriatului comunitar. Școala și comunitatea trebuie să-și asume noi tipuri de relații, fără a renunța la elementele de fond care le definesc identitatea [3, p. 25].

Din considerentele că școala nu își pierde identitatea, Camelia Stăiculescu și Culda Ovidiu, prezintă școala într-o rețea de parteneriate, care oferă servicii ce răspund unor părți a nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devine o organizație, ca „învață”. De asemenea, școala are rolul de „organizator social” al comunității, instituție care trebuie să aibă inițiativa parteneriatelor comunitare ce pot redefini și reconstitui societatea Republicii Moldova după noi valori și repere. În opinia noastră, școala este cea care trebuie să preia rolul de inițiator al parteneriatului comunitar.



Pe de o parte, menționează Camelia Stăiculescu, școala este finanțată din fondurile locale, dar conform situației create la moment în Republica Moldova, autoritățile locale, de cele mai multe ori, invocă lipsa fondurilor pentru finanțarea școlilor. Astfel, școlile fiind nevoite să facă eforturi proprii pentru a își asigura funcționalitatea. De aici reiese necesitatea orientării spre alte surse de venit: sponsorizări, contribuții ale părinților elevilor, încheierea de parteneriate pentru programe educaționale cu alte autorități și ONG-uri, accesarea în nume propriu ale unor linii de finanțare, oferirea de servicii contra-cost.

Pe de altă parte, oferta educațională a școlii necesită modificare conform cerințelor prevăzute în Codul Educației și ale altor acte normative.

Curriculum la decizia școlii, includerea noilor discipline opționale specifice pentru dezvoltarea spiritului comunitar, formarea cadrelor didactice pentru a preda aceste discipline, asocierea cu alte organizații care oferă programe educaționale, inițierea unor programe educaționale proprii, implicarea agenților comunitari în programele educative ale școlii, sunt câteva dintre direcțiile de acțiune pentru dezvoltarea spiritului comunitar în rîndul elevilor. Este nevoie de un întreg proces pentru ca școala să devină catalizatorul unei comunități asaltate de o multitudine de probleme comunitare majore.

Pentru a avea un parteneriat eficient și durabil, Camelia Stăiculescu, afirmă că, demersul școlii în relația de parteneriat, trebuie să fie bine proiectat și planificat. Școala trebuie să se deschidă către comunitate prin acțiuni în sprijinul acesteia și în colaborare cu factorii comunitari. Școala trebuie să atragă și să implice partenerii comunitari, cu interese comune în viața sa.

Cercetînd modul de funcționare a școlii în rol de actor al parteneriatului școală-comunitate, observăm că școala funcționează într-un context social larg, complex alcătuit din societatea globală, constituită ca sistem social global (național, statal), cuprinzînd:

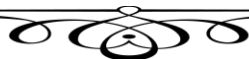
- comunitățile locale în ansamblu, grupurile sociale, formele de organizare socială, instituțiile, aspectele juridice;
- elementele de viață socială reală: limba, valorile, cultura, tradițiile.

Influențele contextului sus-numite vis-a-vis de instituțiile de învățămînt se materializează în: finalități ale educației (scopuri și obiective), conținuturi ale disciplinelor, modul de organizare al sistemului de educație și al instituțiilor, reglementări de ordin juridic și administrativ, reglementînd organizarea sistemului de învățămînt.

Există situații prin care nu putem acționa independent pentru rezolvarea unor probleme. Prin urmare, trebuie să găsim sprijinul necesar. În acest context, parteneriatul este modalitatea prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun sau pentru rezolvarea unei probleme. Unele probleme sunt mai ușor de detectat și de explicat, altele nu. De aceea, pe lângă forma de colaborare pe care ne-o oferă, parteneriatul poate sesiza diverse aspecte pe care nu am reușit să le analizăm individual. Dialogul și conlucrarea facilitează schimbul de idei între părți nuanțînd aspectele cele mai importante ale unei probleme. Parteneriatul face posibilă completarea punctelor forte ale fiecărei părți, generînd totodată noi idei. Mai mult, face posibilă o analiză mai amplă a problemei și poate evidenția aspecte la care nici nu ne-am fi gîndit.

Prin urmare, modalitatea de conlucrare prin parteneriat oferă o analiză mai amplă a cadrului problematic pe care dorim să îl soluționăm. Un alt beneficiu al parteneriatului constă în anticiparea și prevenirea anumitor probleme și evitarea escaladării altor probleme, ca efecte colaterale ale intervenției noastre. Deoarece problemele sunt legate între ele, soluționarea uneia poate cauza anumite efecte pozitive sau negative. Parteneriatul constituie un mediu prielnic pentru crearea unor soluții noi, a unor modalități de lucru. Acolo unde mai multe persoane sau instituții analizează o situație, reflexează asupra concluziilor și propune variante de lucru, cresc șansele de formulare a unor idei noi, de construire a unor modalități creative de lucru, de oferire a unor soluții ingenioase.

Dacă analizăm parteneriatul dintr-o perspectivă instituțională, atunci putem constata că modalitatea de conlucrare poate fi o alternativă la anumite acțiuni pe care trebuie să le realizeze instituțiile specializate. Uneori, instituțiile nu pot să își îndeplinească sarcinile fără sprijin din parte altora, fie pentru că nu posedă resurse, fie pentru că nu au capacitățile necesare sau persoane specializate. De exemplu, școlile trebuie să ofere o gamă din ce în ce mai largă de discipline opționale sau de programe educaționale pe diferite teme. În acest caz, parteneriatul cu o organizație non-guvernamentală care activează în domeniul respectiv de interes (de ex: educație pentru sănătate) va produce o coalizare se produce pe baza intereselor și a valorilor comune.



Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. Parteneriatul educațional se desfășoară împreună cu actul educațional propriu-zis. El se referă la proiectarea, decizia, acțiunea și colaborarea dintre instituții, influențe și agenți educaționali.

Parteneriatul educațional, se realizează între:

- instituțiile educației: familie, școală și comunitate;
- agenții educaționali: copii, părinți, profesori, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psihologi, consilieri psiho-pedagogi, terapeuți);
- membri ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului (medici, factori de decizie, reprezentanții bisericii, ai poliției).

Parteneriatul educațional se adresează în principal părinților și profesorilor, și se referă la a acționa în același sens. Ceea ce hotărăște familia, trebuie să fie în acord cu măsurile școlare, și ceea ce face un părinte, să nu fie negat de celălalt.

Se știe că educația, ca acțiune socială organizată, presupune mai mulți factori: familia, școala și comunitatea. Democratizarea educației face necesară deplasarea centrului de interes de pe cunoștințe impuse - pe obiective, de pe programe abstracte - pe nevoile curente ale elevului, astfel încât acesta să fie centrul de interes al tuturor.

În privința comunității, încercând să-i dăm o definiție, am putea spune că este:

- spațiu în care oamenii conlucrează pentru a identifica nevoile comune și valorile pe care le prețuiesc;
- spațiu al interacțiunilor sociale bazate pe nevoi, interese și aspirații comune;
- spațiu în care membrii au încredere unii în alții și conlucrează la rezolvarea problemelor comune;
- spațiu în care există consens axiologic al membrilor (respect civic, respect etnic, cooperare).

Orice program educativ poate deveni eficient în măsura angajării părților componente. În acest sens, vin în ajutor proiectele de parteneriat educaționale care vizează întărirea relațiilor dintre părinți, elevi, dascăl și comunitate, creșterea gradului de implicare a tuturor factorilor educaționali. Activitatea în parteneriat are nenumărate avantaje, deoarece creează relații de colaborare, clarifică diverse probleme educative, oferă un nou cadru de dezvoltare a personalității elevului. Inițierea diferitelor proiecte de parteneriat educaționale sunt benefice atât pentru elevi, cât și pentru toți factorii implicați (școală, familie, comunitate). Reforma efectivă a învățământului preuniversitar, ca învățământ public, se poate realiza numai în interiorul spațiului comunitar, ca rezultat al conlucrării școlii cu mediul social, cultural și economic. Procesul educațional este un act de socializare, de culturalizare, de formare și dezvoltare a personalității, dus la îndeplinire de echipa didactică.

Învățătorul trebuie să fie conștient de rolul și contribuția sa în formarea comportamentului democratic și atitudinii disciplinare a elevilor săi. Școala nu poate să rămână izolată, ea trebuie să se integreze și să pătrundă în spiritul comunitar, căci comunitatea nu înseamnă altceva decât să fii și să te simți în contact cu ceilalți. Învățarea școlară pune bazele învățării pe durata întregii vieți, astfel cadrele didactice trebuie să urmărească modelarea copilului în conformitate cu obiectivele societății democratice, în vederea atingerii pe termen lung a idealului educațional, care constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Cadrele didactice și părinții trebuie să lucreze împreună pentru a dezvolta o relație de cooperare în clasă. Centrul acestui parteneriat este copilul. Acest parteneriat între dascăl și părinți, oferă copiilor un model asupra felului în care adulții cooperează pentru a crea un mediu de învățare stimulator. Este esențială implicarea activă a părinților încă din primul an de școală. În mod firesc, părinții sunt primii educatori ai copilului. Vine apoi rândul profesioniștilor din grădinițe și școli să se ocupe de educarea și formarea copiilor printr-o metodologie și un curriculum specific vârstei acestora. Dar educația copiilor, priviți ca cei mai tineri membri ai unei comunități, este responsabilitatea întregii comunități. Ea este leagănul creșterii și devenirii copiilor ca viitori adulți responsabili de menirea lor în folosul întregii comunități.

O comunitate care plasează educația printre prioritățile sale, este o comunitate care acționează conștient în folosul tuturor membrilor săi. Este bine știut faptul că, pe termen lung, investiția în educație este cea mai valoroasă pentru societate. În cadrul unei comunități, grădinița și școala sunt instituții care asigură educația copiilor, dar sprijină, în același timp preocuparea și nevoia adulților pentru perfecționare continuă și învățarea pe tot parcursul vieții.



Pentru realizarea unui parteneriat trebuie stabilite câteva forme de relaționare necesare. Astfel, trebuie respectate cele patru condiții de realizare ale acestui proces: comunicare, coordonare, cooperare și în final, parteneriat. Aceste distincții sunt importante pentru decizia privind tipul de relaționare pe care se poate miza, pentru un anumit partener din cadrul comunității.

Învățătorii trebuie să creeze o atmosferă deschisă prin implicarea și încurajarea părinților: să vină la ore, să-și împărtășească interesele și talentele, să pună întrebări. Pentru ca învățătorii să fie cu adevărat deschiși părinților, ei trebuie să creadă cu adevărat în beneficiile prezenței și implicării celor din urmă. De exemplu: o mamă asistent medical poate fi invitată la o oră de educație pentru sănătate; alt părinte cu abilități lingvistice poate fi invitat la o oră de lectură etc.

Dacă părinții sunt implicați în activitatea la clasă, învățătorii pot observa direct felul în care ei își motivează copiii, în care îi ajută să rezolve problemele. Copiii au ocazia să vadă că adulții importanți din viața lor activează împreună spre un scop comun, dobândesc un simț crescut al siguranței și încrederii și le face plăcere să simtă legătura dintre familie și școală. Părinții care vin regulat la școală pot aprecia mai realist felul în care copilul se adaptează școlii. Copiii își văd părinții într-o altă lumină. Un mare avantaj pentru dascăli este faptul că învață mai multe despre viața de familie și comunitatea copiilor.

Prin aceste colaborări, elevii conștientizează că în fiecare grup sau comunitate, oamenii se deosebesc între ei prin trăsături fizice și sufletești, că fiecare are propria lui fire și se manifestă comportamental diferit unii de ceilalți. În activitatea educativă trebuie doar să ne asumăm inițiativa și să conștientizăm faptul că parteneriatul educativ este benefic și că toți avem de câștigat. Alte tipuri de implicare a părinților în activitatea educațională: în concepția lui Joyce Epstein, există câteva tipuri de implicare a familiei, care ne pot ajuta să creăm parteneriate eficiente cu familiile și comunitatea, pentru a spori eficiența procesului educativ [5].

- ✓ asistența acordată părinților de către școală (ajutorul oferit familiilor pentru a crea un mediu propice învățării prin programe de inițiere a părinților);
- ✓ voluntariatul (recrutarea dintre părinți a unor grupuri de susținere a activității școlii, a profesorilor, a elevilor, a altor părinți);
- ✓ luarea deciziilor (inclusiv, cooptarea părinților în procesul de decizie la nivel de școală);
- ✓ învățarea acasă (transmiterea de informații către părinți despre cum pot fi de folos elevilor în efectuarea sarcinilor școlare, prin carnetul de mesaje zilnic între învățător și părinte cu informații referitoare la evenimente speciale organizate de școală/ teme/ lucrări pe care le-a făcut copilul/ mici temeri sau întrebări).

Pentru găsirea unor soluții la problemele educative ale familiei, părintele trebuie văzut ca un colaborator, ca un partener care se implică activ în aceste forme de intervenție socio-educatională. De aceea, pentru eficiența întâlnirilor dintre părinte și dascăl ar trebui să se acorde un timp suficient pentru un dialog real, întâlnirile să aibă loc într-un cadru bine definit, să se obțină tonul și stilul adecvat astfel încât toate părțile implicate să știe ce se așteaptă de la ele.

În concluzie, conchidem că fiind o organizație puternic stabilită în comunitate, statutul organizației școlare, funcțiile sociale ale acesteia precum și competențele specifice ale resurselor umane implicate în sistemul educațional fac din școală promotorul parteneriatului comunitar. Școala și comunitatea trebuie să-și asume noi tipuri de relații, fără a renunța la elementele de fond care le definesc identitatea.

De asemenea, școala are rolul de „organizator social” al comunității, instituție care trebuie să aibă inițiativa parteneriatelor comunitare ce pot redefini și reconstitui societatea Republicii Moldova după noi valori și repere. Școala și comunitatea joacă diferite roluri în creșterea și dezvoltarea ființei umane. Școala trebuie să fie partenera elevului, valorizându-i acestuia identitatea. De asemenea, școala trebuie să atragă în procesul didactic toate resursele educative ale societății, implicându-le și folosindu-le în mod activ.

În devenirea personalității elevului, colaborarea factorilor educaționali reprezintă o prioritate, aceasta materializându-se în avantaje oferite de diferite instituții în formarea acestuia în spiritul valorilor societății în care trăiește. Rolul școlii este și acela de a crea cetățeni și acest lucru nu este suficient a se învăța doar în cadrul orelor de educație/cultură civică. Este nevoie de participare la activități extracurriculare, la viața comunității. Astfel, procesul educațional din școală se extinde și asupra comunității. Copilul are astfel posibilitatea de a recunoaște problemele acesteia, de a fi mai atent la ceea ce se întâmplă în jurul lui, de a căuta o rezolvare pentru diferite probleme, de a își dezvolta spiritul de inițiativă.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. București: Aramis Print, 2004.
2. Beznea N. Familia și școala în relație de parteneriat educațional. In: Învățământul primar, 2005, nr.1-2.
3. Bruna Z., Palmonari A. Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003. 25 p.
4. Claff G. Ghid pentru cadrele didactice. Parteneriat școală-familie-comunitate. București: Didactică și Pedagogică, 2007.
5. Epstein J. School, family and community partnership. Connolly: Third Edition, 2007. 78 p.
6. Popescu M. Implicarea comunității în procesul de educație. București: Centrul Educația 2000+, Corint, 2000.
7. Vrășmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002. 176 p.
8. Bedard J. Collaboration ecole-famille-communaute-Ip. Quebec, 2009. Disponibil: <https://www.usherbrooke.ca/.../bedard-johanne/> (vizitat 16.12.2016).
9. Palahia C., Miftode V. Implicații ale parteneriatului dintre școală și comunitate în formarea responsabilității la elevi. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/169435332/02-Implicatii-Ale-Parteneriatului-Dintre-Scoala-Si-Comunitate-in-Formarea-Responsabilitatii-La-Elevi> (vizitat 11.03.2017).
10. Petrosel I. Despre parteneriatul educațional. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/30642307/Despre-Parteneriatul-Educational> (vizitat 11.03.2017).
11. Vrancea M. Ce presupune un parteneriat între școală și comunitate. Disponibil: <http://vranceamedia.ro/ce-presupune-un-parteneriat-entre-scoala-si-comunitate/> (vizitat 11.03.2017).

PARTENERIATUL DINTRE FAMILIE ȘI ȘCOALĂ: FACTORII CE-L INFLUENȚEAZĂ ȘI NIVELUL DE INTERES AL PĂRINȚILOR PENTRU PROCESUL EDUCATIV

Olga RAILEAN, masterandă

Școala primară-grădiniță din Rogojeni, Șoldănești, Moldova

Abstract: This article emphasizes aspect of partnership between family and school including factors that prevent a partnership and level of interest of parents for early childhood education. The theoretical part focuses on describing the parents migration of influence in the education of their children, and importance of fathers in children's education. The practical part is from the results of questioning a group of parents in the town Rogojeni and Pohoarna, Soldanesti, organized by the administration of the primary school and kindergarten. It aims to determine the level of interest of parents in the education of children attending kindergarten and inform parents about the daily work of their child in kindergarten.

Parteneriatul dintre familie și școală constituie o condiție indispensabilă a educației copiilor, iar stabilirea unei relații strânse între părinți, profesori și alți actori comunitari, asigură buna funcționare a instituției de învățământ, având impact direct asupra calității educației și determinând, în final, beneficii la nivel social [2]. Acest parteneriat este afectat în mare măsură de nivelul de implicare a părinților în educația copilului, atât în cadrul familial, cât și cel instituțional.

Neimplicarea părinților în domeniul educațional este determinată de careva factori, ce pot fi: lipsa rețelelor sociale pentru părinți, lipsa stabilității financiare, nivelul educațional scăzut al părinților, factori ce țin de școală, ore de întâlnire neconvenabile, transport, îngrijirea copiilor, cunoștințele părinților despre regulile și politicile școlii, lipsa de încredere a școlii în părinți și elevi, rasismul perceput de către părinți, experiențe negative ale părinților cu școala în copilărie etc [5].

În cercetarea dată se va pune în evidență un factor ce influențează parteneriatul dintre familie și școală, și anume: **migrația părinților**.

În intenția de a asigura un trai decent copiilor, mulți părinți decid să plece după un câștig mai substanțial peste hotarele țării, pe un termen indefinit. Deacea, multe din funcțiile familiei sunt transmise altor instituții sociale. Deși școlii îi revine sarcina de a facilita inserția socială a copilului, ea nu poate



înlocui contribuția familiei în acest proces. O categorie importantă de copii sînt afectați de plecarea la muncă în străinătate a părinților [2].

Studiul național cantitativ privind situația copiilor în dificultate, precum și ai căror părinți sînt plecați peste hotare (2012) indică, că 105.270 copii au cel puțin un părinte implicat în procese migratorii, ceea ce constituie 14,5% din numărul total de copii din Republica Moldova [4].

Studiul de indicatori multipli în cuiburi, realizat cu suportul UNICEF în același an prezintă date și mai îngrijorătoare: 21% dintre copii au cel puțin un părinte plecat peste hotare, iar 5 % dintre copii au ambii părinți plecați în străinătate, 11 % dintre copii nu locuiesc cu părinții biologici, iar 26 % locuiesc doar cu unul dintre părinți.

Migrația părinților peste hotare este astfel urmată de consecințe, ce se manifestă prin:

- pierderea legăturii sociale cu familia și școala;
- lipsa interesului copiilor pentru studii, muncă și alte ocupații;
- înrăutățirea bruscă a stării neuro-psihoice a membrilor familiei;
- ponderea ridicată a alcoolismului timpuriu la adolescenți;
- creșterea numărului de infractori minori etc.

Ca dovadă a consecințelor migrației sunt datele (Studiu Cunoștințe, atitudini și practici în Sănătatea și Dezvoltarea Adolescenților, Servicii Prietenoase Tinerilor, 2012), care evidențiază că fiecare al unsprezecelea adolescent (10-19 ani) fumează. 72% de adolescenți de 10-19 ani au indicat că au experiență de consum de alcool, iar 11,4% – consumă băuturi alcoolice 1-2 ori în lună și mai frecvent. 11% de adolescenți de 10-19 ani au indicat că li s-a propus să utilizeze droguri (6% – în discotecă, 5% – în stradă, 2% – la școală și 1% – acasă) și 3% dintre adolescenți au indicat că au experiență de consum de droguri. Aproximativ 6% din numărul total de persoane dependente de droguri înregistrate sunt adolescenți de 15-17 ani, conform datelor Ministerului Sănătății.

Chiar și o instituție mică cum este complexul educațional Școală primară – grădiniță din satul Rogojeni, raionul Șoldănești este afectat de acest factor având ca discipoli 5 copii a căror părinții (ambii) sunt plecați peste hotare, iar 34 copii au un părinte care cel puțin 3 luni în an este plecat din țară. (Acest părinte este în special tatăl copiilor.)

Un alt factor participant la relația dintre școală și familie ar fi, (după părerea mea) **implicarea tatălui în educația copiilor**

Conform Studiului de indicatori multipli în cuiburi, 47% din copiii cu vârsta de 3-4 ani (36-59 luni) au fost implicați în activități de învățare împreună cu tatăl lor. Copiii din familiile sărace (29%) și cei din mediul rural (40%) au mai puține șanse să învețe și să se pregătească de școală împreună cu tatăl lor.

Iată de ce am considerat actuală problema abordată, urmând să evidențiez importanța tatălui în unele domenii de dezvoltare a copiilor.

Importanța tatălui în creșterea și dezvoltarea copilului este inegalabilă și nu poate fi înlocuită cu a niciunei alte persoane, nici măcar a mamei. Un tată implicat în creșterea și educația copilului contribuie din plin la dezvoltarea unui adolescent și a unui adult responsabil, sănătos și împlinit. Copilul are numai de beneficiat din relația cu tatăl, pe aproape toate planurile: emoțional, social și cognitiv.

Influența tatălui în dezvoltarea emoțională și socială a copilului. Specialiștii au demonstrat, pe baza mai multor studii și observații, că un copil provenit dintr-o familie în care tatăl se implică în îngrijirea și creșterea lui are mai multă încredere în sine, este mai echilibrat din punct de vedere emoțional și are abilități sociale mai dezvoltate decât ceilalți.

Implicarea tatălui în viața copilului a fost asociată cu un risc mai scăzut de comportamente de risc și adictive la copii. Din interacțiunile cu tatăl, cel mic învață mai ușor cum să-și controleze impulsurile agresive, fără a pierde controlul asupra emoțiilor lui.

Copilul care are o relație frumoasă cu tatăl este mai protejat de riscul de depresie, nu minte și este mai puțin probabil să se angajeze în comportamente antisociale și delictive.

Impactul în dezvoltarea intelectuală și în performanțele școlare. Implicarea tatălui în creșterea copilului atrage după sine și performanțe academice mai mari.

Relația tatălui cu mama – influența indirectă asupra comportamentului și gândirii copilului. Tații joacă un rol esențial și au o influență importantă asupra modului în care copilul își dezvoltă gândirea și comportamentul, chiar și fără a interacționa cu el. Este vorba de puterea exemplului pe care tatăl o dă prin relația pe care o are cu mama. Felul în care tatăl o tratează pe mama și interacționează cu ea pune bazele



unui rol important pe care-l va avea copilul când va deveni adult: de soț, soție etc. Din modul în care interacționează cu tatăl și observă că este tratat în sânul familiei, copilul învață foarte multe lucruri despre rolul de părinte. Este exemplul pe care i-l oferă figura paternă despre cum trebuie să fie un tată și cum se îngrijesc în mod corect și constructiv, copiii. Cu alte cuvinte, tatăl are un impact pozitiv puternic în dezvoltarea și sănătatea copilului, de la naștere până la maturitate [3].

Luând în considerare faptul că parteneriatul dintre familie și școală începe de la grădiniță, în scopul determinării nivelului de interes al părinților față de procesul educativ, cât și a sursei de informare despre activitatea grădiniței din instituția de învățământ pe care o conduc, împreună cu cadrele didactice, am pregătit pentru părinții copiilor de vârstă preșcolară, un mic chestionar:

Stimați părinți! *Administrația Școlii primare – grădiniță Rogojeni, vă roagă să răspundeți cu sinceritate la următoarele întrebări:*

1. Cât de des vă întrebați copilul ce a mâncat la grădiniță?
a) Zilnic b) O dată în săptămână c) Foarte rar d) Uneori e) Deloc
2. Cât de des vă întrebați copilul ce activități a realizat, (în care a fost implicat) la grădiniță?
a) Zilnic b) O dată în săptămână c) Foarte rar d) Uneori e) Deloc
3. Cât de des întrebați educatoarea despre comportamentul și activitățile copilului dumnevoastră din ziua respectivă?
a) Zilnic b) O dată în săptămână c) Foarte rar d) Uneori e) Niciodată
4. Vă informați despre alimentația copilului din ziua respectivă din meniul afișat în rubrica pentru părinți: Ce mâncăm azi?
a) Da b) Nu c) Uneori

Chestionarul a fost propus pentru 18 părinți ai preșcolarilor din satul Rogojeni, raionul Șoldănești și pentru comparație, același chestionar a fost complectat și de către 36 părinții ai copiilor ce frecventează grădinița din satul Pohoarna a aceluiași raion. (Dar adresat din numele administrației grădiniței – creșă Pohoarna.)

La întrebarea nr.1, majoritatea părinților au răspuns că își întreabă zilnic copiii ce au mâncat la grădiniță, atât cei din Rogojeni (15) cât și cei din Pohoarna (32), doar un părinte rogojencian a răspuns că face acest lucru foarte rar, 5 părinți o fac uneori, iar un părinte pohârnean interoghează copilul o dată în săptămână.

Rezultă, deci, că alimentația copilului este un interes major al părinților din ambele sate, acest fapt este demonstrat și prin excluderea opțiunii *deloc* ca răspuns ales de părinți. În satul Pohoarna nici răspunsul foarte rar nu a fost ales, aici părinții își întreabă zilnic, uneori(3) sau o dată în săptămână (1) copilul ce a mâncat la grădiniță.

La Rogojeni însă mai sunt părinți care foarte rar își întreabă copilul despre alimentația lui din ziua respectivă, nu cunoaștem motivele, putem presupune doar că părinții aceștia din urmă se informează din alte surse despre alimentația copilului său la grădiniță.

Despre activitățile de la grădiniță, își întreabă zilnic copilul 15 părinți din Rogojeni și 35 din Pohoarna, ceilalți (2+1) o fac uneori, foarte rar se interesează de activitățile copilului său un părinte din satul Rogojeni.

E evident aici faptul că variantele de răspuns *deloc* și *o dată în săptămână* nu au fost alese de nici un părinte, demonstrând astfel că interesul părinților față de activitățile din cadrul grădiniței nu dispăre, cu toate că există și un părinte ce se interesează foarte rar de acest domeniu. În satul Pohoarna, din cinci variante de răspuns, părinții au ales doar două: *zilnic* și *uneori* (1 părinte), celelalte nefiind alese, fapt ce demonstrează interesul major al părinților față de activitățile copiilor de la grădiniță.

A treia întrebare a dispersat alegerile părinților: în Rogojeni 44% din părinții chestionați au ca sursă de informare zilnică despre activitățile și comportamentul copilului său educatoarea, în Pohoarna – 55 %, odată în săptămână o fac 5% părinți din satul Pohoarna și 17% părinți din Rogojeni, foarte rar discută cu educatoarea 3% din părinții pohârneni și 17% rogojeneni, uneori se mai interesează de comportamentul copilului său 37 % din părinții satului Pohoarna și 22% din părinții satului Rogojeni.

E îmbucurător faptul că varianta de răspuns NICIODATĂ nu a fost selectată ca răspuns la această întrebare de nici un părinte chestionat.

În comparație cu întrebarea a doua, unde sursa de informare este copilul, această întrebare a evidențiat faptul că discuțiile părinților cu educatoarea sunt tot mai rare atât în satul Rogojeni, cât și în Pohoarna.



O altă sursă de informare a părinților despre activitatea instituției de educație timpurie, este panoul informativ din holul grădiniței. Întrebarea a patra a avut drept scop determinarea numărului de părinți ce au ca sursă de informare acest mijloc, mai ales că aici se găsește rubrica cea mai importantă pentru părinți și copii: Ce mâncăm azi? Adică meniul zilei.

Iată deci care sunt rezultatele răspunsurilor părinților la întrebarea a patra:

- 39% din părinții preșcolariilor din satul Rogojeni se informează despre alimentația copilului său din panoul informativ, iar în Pohoarna 66% din părinți folosesc această sursă de informare.
- Nu se informează 8% părinți din Pohoarna și 27% din Rogojeni.
- Câteodată (uneori) se mai interesează de meniul zilei 26% din părinții pohârneni și 33% din rogojeneni.

La această întrebare părinții din satul Pohoarna au arătat că sunt mai interesați de această rubrică, față de părinții din Rogojeni, acest lucru poate fi datorat mai multor motive, cum ar fi poziționarea rubricii într-un loc mai evident în grădinița din satul Pohoarna, sau poate părinții sunt mai liberi și-și permit analiza panoului informativ mai des. (Putem doar să presupunem.)

În urma analizei rezultatelor obținute putem conchide că: copilul rămâne a fi pentru părinte principala sursă de informare despre activitățile sale din grădiniță, chiar dacă el e de vârstă timpurie mică.

Astfel observăm, spre exemplu, că procesul alimentației copilului la grădiniță este apreciat de către părinți mai mult din spusele copilului, decât din analiza meniului plasat în panoul dedicat părinților. Acest fapt se observă atât la părinții din satul Rogojeni, cât și la cei din satul Pohoarna.

Educatorea, ca sursă de informare despre activitatea copilului, rămâne pe locul doi. Deasemenea proporția dintre părinții rogojeneni față de cei pohârneni, ce se informează din spusele educatoarei despre activitatea copilului său, diferă cu 11% (fiind mai mică printre părinții din satul Rogojeni). Cu 14% diferă și proporția părinților din cele două sate ce comunică cu educatoarea foarte rar, (procentul fiind mai mare în Rogojeni).

De aici rezultă că părinții copiilor din satul Pohoarna au încredere mai mare în educatoare, față de părinții copiilor din satul Rogojeni.

În scopul ameliorării situației create, în instituția de educație timpurie sunt necesare de implementat acțiuni ce ar spori încrederea părintelui în cadrul didactic ce se află zilnic în contact direct cu copilul său.

În această ordine de idei am putea spune că persistența parteneriatului dintre familie și grădiniță se formează din nivelul de încredere ce o au părinții copilului, față de personalul angajat să aibă grijă de copilul său.

Deci atâta timp cât acest nivel de încredere e scăzut, eficiența parteneriatului familie – școală nu se va realiza la nivelul corespunzător.

Referințe bibliografice:

1. Cheptene V., Vasilachi A., Vîrlan St. Reflecția intercondiționată a triadei elevi-profesori-părinți în cadrul motivațional al evaluării. In: Didactica Pro..., 2012, nr. 2-3, p. 83-85.
2. Grajdean A. Impactul migrației asupra educației copilului. In: Acasă, 2017, p. 5.
3. Guțu St. Provocările meseriei de părinte. In: Învățătorul modern, 2017, nr. 1(47), p. 74-80.
4. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova despre aprobarea Strategiei intersectoriale de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022: nr. 1106 din 03.10.2016. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr. 347-352.
5. Muscă-Andrei A. ș. a. Parteneriatul școală – familie – comunitate: Laboratorul Consiliere și management educațional. București: Universitară, 2014. 117 p. Disponibil: http://www.ise.ro/wpcontent/uploads/2015/03/Parteneriat_scoalafamilie_ISE.pdf (vizitat 26.03.2017).
6. Studiu de Indicatori Multipli în Cuiburi (MICS): Republica Moldova: Raport final / Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, Centrul Naț. de Sănătate Publ., Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare, Org. Mondială a Sănătății, Unicef. Chișinău: S. n., 2015. 324 p. Disponibil: http://cnspl.md/wp-content/uploads/2014/09/Studiul-populational_MICS4_Republica-Moldova_WEB_CNSP.pdf (vizitat 26.02.2017).



MECANISME DE RESPONSABILIZARE A PARTENERIATULUI ȘCOALĂ – FAMILIE – COMUNITATE

Lilian ORÎNDAȘ, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract: The article presents the mechanisms of school-family-community partnership for social cohesion and quality education, mechanisms of parental involvement, strategies and areas of collaboration / involvement with school, family and community.

Schimbările majore care se produc în ultimele decenii și viteza acestora reclamă reconsiderarea relației dintre școală și subiecții care interacționează cu aceasta:

- copiii/tinerii;
- părinții/famiiliile;
- mediul de afaceri;
- comunitatea și societatea, în general.

Parteneriatele ca formă de relaționare devin iminente și este important ca școala ca entitate să reușească să implice în organizarea și funcționarea sa toți actanții relevanți.

Pentru realizarea cu succes a sarcinii sale de bază de obținere a celor mai bune rezultate educaționale ale copiilor, școala trebuie să valorifice sprijinul din partea părinților/famiiliilor și a comunității.

Familia are o contribuție crucială în obținerea de către copilul său a performanțelor în învățare:

- comunicarea permanentă;
- sprijinirea în efectuarea temelor pentru acasă;
- jocurile și cititul pentru cei mici;
- stabilirea limitelor adecvate pentru adolescenți sunt doar câteva exemple practice de implicare a familiei în educație.

Dar, pentru ca famiiliile să devină, cu adevărat, aliații educației, este necesar ca acestea să fie învățate/ajutate să contribuie la furnizarea elementelor de bază pentru crearea unui mediu de învățare suportiv, menționat mai sus. Este dovedit că atunci când famiiliile și comunitatea se implică în viața școlii, cei care beneficiază în primul rând și cel mai mult sunt copiii. Participarea adulților la educație transmite mesajul că școala și copiii sunt importanți și demni de atenția adulților.

Implicarea familiei

Este bine cunoscut rolul incontestabil al familiei în consolidarea și asigurarea calității educației propriului copil, iar prin acesta – a întregului proces de educație. Studiile în domeniu demonstrează faptul că atunci când există o relație pozitivă și convingătoare între familie și școală, copiii/tinerii au doar de câștigat, iar beneficiile sunt evidente, inclusiv în ceea ce privește îmbunătățirea performanțelor academice.

Această relație nu ține și nu trebuie să țină cont de particularitățile famiiliilor:

- situație socio-economică;
- etnie;
- context cultural etc. și este favorabilă pentru copii la orice vârstă.

Famiiliile trebuie să își încurajeze copiii, să vorbească cu ei despre ceea ce se întâmplă la școală, să îi convingă despre importanța învățării și efectuării temelor, să îi susțină în proiectarea unor planuri de viitor. Cu alte cuvinte, toate famiiliile pot și au efecte pozitive asupra învățării copiilor.

Efectul programelor și intervențiilor care angajează famiiliile în sprijinirea copiilor lor în procesul nemijlocit de învățare este direct proporțional cu performanțele copiilor, implicarea familiei având un *efect determinant asupra rezultatelor școlare ale copiilor*.

La fel de important este și *efectul protectiv*: fiind ajutați de către părinți, copiii se simt mai siguri și protejați și, pe termen lung, dezvoltă calități importante în ceea ce privește respectul de sine.

Proiectarea unor mecanisme sistemice de implicare a părinților în educația propriilor copii și în funcționarea instituțiilor de învățământ în general se poate realiza în baza *Cadrului celor Șase Zone ale Implicării Părinților*:



<i>Parenting</i>	<i>Comunicare</i>	<i>Voluntariat</i>
Acordarea sprijinului familial, asistarea familiilor în ceea ce privește dobândirea abilităților parentale, înțelegerea particularităților de dezvoltare a copiilor la diferite vârste și stabilirea/asigurarea în familie a condițiilor de învățare pentru copii la fiecare vârstă și nivel de educație.	Școala comunică cu familiile și informează referitor la programul școlar și progresele copiilor. Comunicarea se realizează în sens dublu: școală-familie și familie-școală. Comunicarea trebuie să fie eficientă și fiabilă.	Școala organizează sesiuni de informare și formare pentru a recruta și a implica familiile drept segmente ale comunității care pot fi voluntari în diverse activități în cadrul școlii. Instituția de învățământ desemnează responsabili (diriginții sau alți specialiști) pentru a lucra cu voluntarii care sprijină școala. Programarea activității voluntarilor trebuie să fie flexibilă, iar activitățile realizate – semnificative.
<i>Învățarea acasă (la domiciliu)</i>	<i>Luarea deciziilor</i>	<i>Colaborarea cu comunitatea</i>
Școală promovează activități prin care să asigure implicarea familiilor în procesul de învățare al copilului, atunci când acesta este acasă, în special, în realizarea temelor pentru acasă (dar nu se limitează la aceasta).	Școala include familia în calitate de participanți în procesul de luare a deciziilor la nivel instituțional, în administrarea instituțională, prin asigurarea calității de membru și reprezentare în diferite consilii, comitete, comisii etc.	Diferite probleme/aspecte din organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ, inclusiv cele ce țin de resursele și serviciile adresate copiilor și familiilor, sunt coordonate cu autoritățile locale, cu alte grupuri comunitare: de afaceri, culturale sau altele care există în comunitatea concretă.

Pornind de la aceste idei de bază, fiecare școală își va proiecta propriile politici de parteneriat și strategii de implicare a părinților, le va consulta cu părinții și va identifica cele mai adecvate forme, modalități, căi de realizare a lor. În acest scop, vor fi organizate reuniuni de informare și consultare, stagii/sesiuni de formare și alte activități orientate spre consolidarea relației școală-familie.

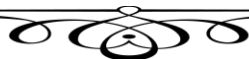
Un aspect important este și crearea relației părinți-părinți. Asociațiile părinților, comitetele care activează în școli nu trebuie să fie organe formale, cu activități sporadice, rezumate la colectarea unor fonduri extra-școlare. Este indicat să se realizeze implicarea directă și efectivă a părinților în toate procesele, la toate etapele (buget, curriculum, promovare etc.), astfel încât aceștia să se conceapă drept parte integrantă a proceselor școlare.

În procesul de valorizare a părinților ca resursă educațională, școala trebuie să procedeze la evaluări din care să rezulte cunoștințele și competența părinților care pot fi antrenate în organizarea și funcționarea instituțională și în lucrul concret/direct cu copiii. Ca resursă educațională, familia trebuie să fie valorizată prin, cel puțin, următoarele modalități:

- Recunoașterea experienței și cunoștințelor referitoare la copii;
- Respectarea dreptului la exprimarea alegerilor și priorităților;
- Implicarea în procesul de luare a deciziilor;
- Recunoașterea și respectarea diferențelor;
- Recunoașterea rolului în procesul instruirii și dezvoltării copiilor.

Programele eficiente de implicare a părinților în educație ar trebui să fie construite pe următoarele ipoteze de bază:

- Mediul educațional primar provine din familie;
- Implicarea părinților în educația copilului este un factor major în îmbunătățirea eficienței școlare, a calității educației și performanței școlare;



- Beneficiile implicării părinților nu se limitează la nivelurile de școlaritate preșcolar și primar, ci se extind la nivelurile următoare;
- Copiii au cel mai mult de câștigat atunci când se implică părinții: copiii nu privesc școala și familia ca două instituții/medii separate, dar ca un tot întreg.

Literatura de specialitate în domeniu indică trei **precondiții** de bază pentru un parteneriat educațional de succes: așa-numiții „3 A”:



Abordarea ține de informarea continuă a părinților și de acceptarea de către părinți a principiilor de bază ale parteneriatului educațional autentic:

- împărtășirea aceluiași idei, concepții, viziuni în ceea ce privește educația;
- realizarea aceluiași scopuri și obiective;
- valorizarea partenerilor; împărtășirea cunoștințelor și experiențelor;
- asumarea responsabilităților;
- consolidarea capacităților.

În cadrul parteneriatului autentic, *atmosfera* presupune încredere mutuală și respect reciproc. De felul în care se va construi relația între școală și familie va depinde, în mare măsură, calitatea parteneriatului și realizarea cu succes a obiectivelor.

Familia și școala trebuie să se perceapă aliați în procesul educațional, promovând relații productive în beneficiul copiilor.

La fel de importantă pentru parteneriatul de succes este și *atitudinea* corectă, ceea ce implică responsabilizarea părților. Preconcepția potrivit căreia familiile își „dau” copiii la școală, iar aceasta este unica responsabilă de performanța școlară a copiilor este anacronică și constituie un impediment în realizarea calitativă a obiectivelor educației.

De facto, date fiind realitățile secolului actual când preocupările socio-economice ale familiilor prevalează, anume școlii îi revine sarcina să formeze familiilor, dar și comunității în general, atitudinile corecte față de contribuția lor la realizarea educației.

Este important să se înțeleagă că în cadrul parteneriatului școală-familie ambele părți au obligații și responsabilități:

Domenii de colaborare	Implicații	Strategii pentru facilitarea implicării
Obligații de bază ale familiei	Asigurarea necesităților de bază, precum sănătatea și siguranța	Sprrijinirea familiilor în asigurarea mediului familial sigur în care își pot ajuta copiii să învețe
Obligații de bază ale școlii	Comunicarea permanentă și colaborarea cu familiile, prin diferite modalități	Proiectarea formelor eficiente de comunicare școală-familie și familie-școală referitor la programul școlar și progresele copiilor



Implicarea părinților în cadrul școlii	Părinții se implica ca voluntari în organizarea activităților școlare	Planificarea și organizarea activităților desfășurate cu implicarea părinților
Implicarea părinților în activitatea de învățare a copilului acasă	Ajutarea copiilor în realizarea temelor pentru acasă, în procesul de tranziție, orientare profesională, planificare a carierei etc.	Furnizarea informației și suportului pentru părinți în ceea ce privește ajutorul pe care ei pot să îl acorde copiilor lor în realizarea temelor pentru acasă și în alte activități curriculare, în luarea deciziilor, planificare etc.
Implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor, guvernarea școlii	Participarea ca membru al asociațiilor de părinți, comitetelor părintești sau în alte organe/consilii de administrare școlară	Includerea părinților în procesul decizional școlar, identificarea și înaintarea liderilor dintre părinți
Colaborarea cu comunitatea	Asigurarea legăturii cu organizațiile care au responsabilități în ceea ce privește educația copiilor (sociale, de sănătate, altele)	Identificarea și integrarea în viața școlară a resurselor și serviciilor comunitare în vederea consolidării capacității școlii de a răspunde necesităților copiilor, a capacităților familiilor și, finalmente, a capacității de învățare a copiilor

Exemple de activități comune cu/pentru părinții:

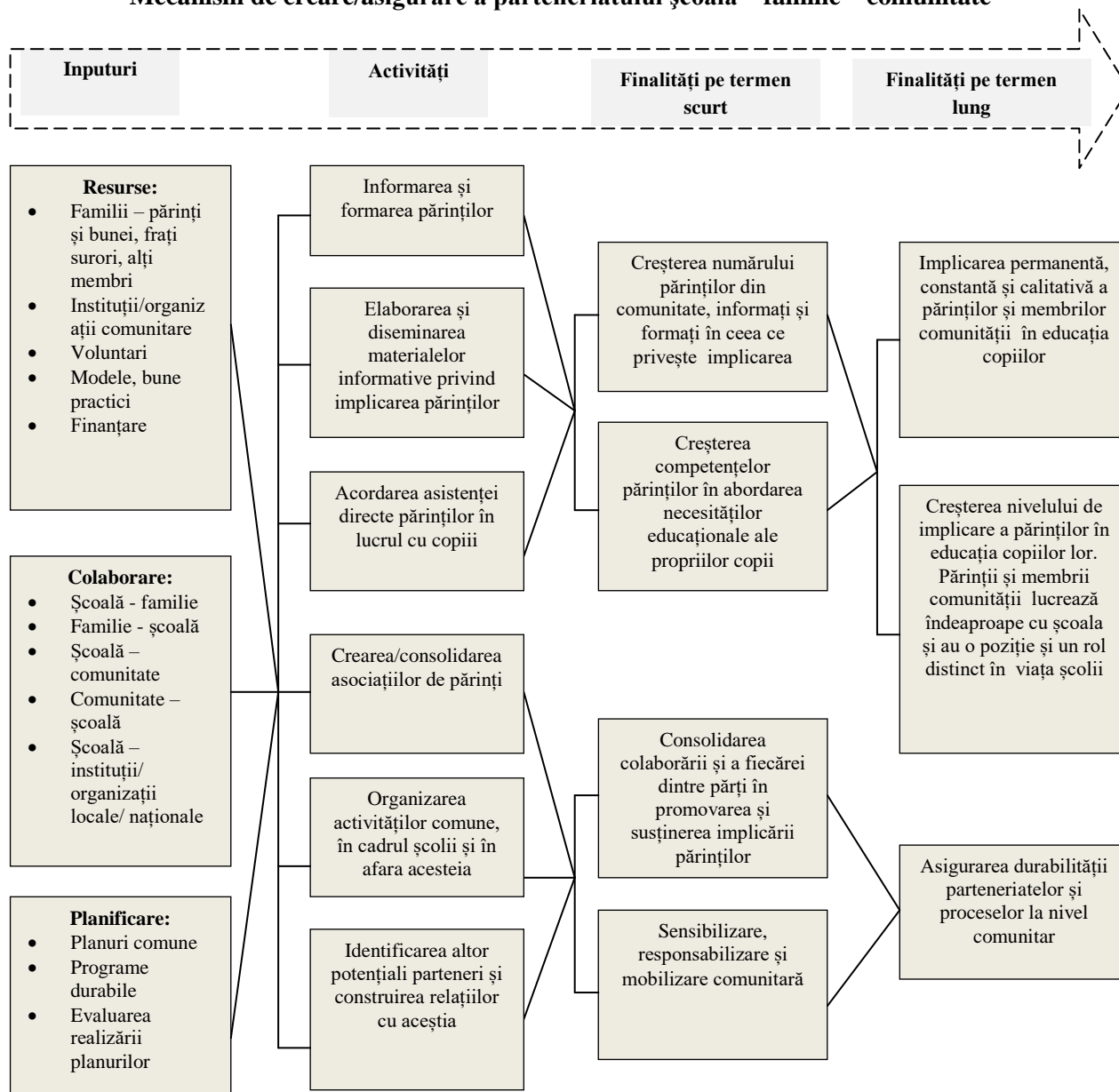
- Organizarea activităților rezultate din evaluarea anticipată a necesităților părinților în diferite forme de suport care să le consolideze competențele parenting;
- Organizarea trainingurilor și consilierea în ceea ce privește acordarea ajutorului în învățare. Elaborarea, în acest scop, a unor prospecte, fișe, etc.
- Stabilirea zilelor ușilor deschise pentru părinți și încurajarea acestora pentru participare;
- Stabilirea unor modalități eficiente de comunicare a rezultatelor pozitive în dezvoltarea copiilor și situația lor școlară;
- Organizarea periodică a activităților de tipul „Întrebă directorul școlii”;
- Confectionarea, asamblarea unor panouri informative pentru părinți, a altor materiale informative;
- Organizarea „Cutiei cu sugestii de la părinți”.
- Examinarea sugestiilor și oferirea răspunsurilor la acestea;
- Realizarea chestionărilor periodice printre părinți pentru identificarea aspectelor din organizarea/funcționarea instituțională care necesită îmbunătățiri etc.;
- Organizarea reuniunilor cu părinții în alte locații decât cea școlară (în parc, la picnic, la biserică etc.).

Generalizând constatările și abordările de mai sus, propunem următorul *Mecanism de creare/asigurare a parteneriatului școală-familie-comunitate*.

Mecanismul dat prevede următoarele activități:

1. Informarea și formarea părinților;
2. Elaborarea și diseminarea materialelor informative privind implicarea părinților;
3. Acordarea asistenței directe părinților în lucrul cu copiii;
4. Crearea/consolidarea asociațiilor de părinți;
5. Organizarea activităților comune în cadrul școlii și în afara acesteia;
6. Identificarea altor potențiali parteneri și construirea relațiilor cu aceștia.

Mecanism de creare/asigurare a parteneriatului școală – familie – comunitate



Referințe bibliografice:

- Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004.
- Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. București: Aramis Print, 2004.
- Bezede R. Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate. In: Didactica Pro..., 2009, nr. 5-6 (57-58), p. 31-33.
- Cheianu-Andrei D., Goraș-Postică V., Bezede R. Parteneriatul școală-familie: de la pasivitate la implicare. In: Didactica Pro..., 2010, nr. 6 (64), p. 32-35.
- Cuznețov L. Tratat de educației pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
- Epstein J., Van Voorhis F. School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. In: Professional School Counseling, 2010, nr. 14 (1), p. 1-14.
- Muscă Andrei A. ș. a. Parteneriatul școală – familie – comunitate. București: Universitară, 2014.
- Țibu S. ș. a. Parteneriatul școală – familie – comunitate. București: Universitară, 2014.



РАБОТА ЗАВЕДУЮЩЕГО ДОШКОЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ ПО АКТИВИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ ИХ УЧАСТИЕ В КОМАНДНОЙ РАБОТЕ

Лариса ЗОРИЛО, доктор педагогических наук, доцент
Государственный университет имени „Алеку Руссо”, Бельцы, Молдова

Abstract: The article discusses the problem of finding the ways of activating the preschool teachers in the activities aimed to improve the quality of educational and upbringing work with preschool children in the period of modernization of the education system of the Republic and its transition to the regime of inclusion. The activity of the head of the kindergarten which creates and follows the collective-command principle of work is considered.

Необходимость поиска новых подходов к управлению детским садом обусловлена рядом проблем, решение которых сможет обеспечить рост качества образовательных услуг, которые предоставляет дошкольное образовательное учреждение.

Это, в первую очередь, связано с задачами переосмысления общественной значимости инклюзивного образовательного учреждения, повышением ответственности за конечные результаты развития каждого ребенка.

От того, насколько новое мышление, провозглашающее приоритет общечеловеческих ценностей, значимость каждого ребенка, уважение к многообразию форм развития, станет реальностью духовного мира воспитателя, во многом зависит процесс обновления молдавского общества.

Решение новых задач в свете правительственного постановления «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на период 2011-2020 г.» требует от воспитателей не только критического переосмысления содержания и форм обучения и воспитания детей дошкольного возраста, но и, прежде всего, творческого поиска, социальной активности по обеспечению качественного образования для каждого ребенка. Этому во многом способствует работа воспитателей в команде, так как она способна генерировать нестандартные решения, создавать «копилку решений», содействовать личностному и профессиональному росту членов команды, а значит повышать эффективность работы педагогического коллектива в целом.

Важным качеством современного воспитателя является умение работать в команде единомышленников, так как только командообразование имеет большие организационные ресурсы в достижении европейского уровня дошкольного воспитания. Поэтому тенденция к целенаправленному командообразованию в сфере управленческой деятельности заведующих дошкольными учреждениями становится все более актуальной.

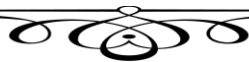
Но объявляя свои детские сады «командой», а воспитателей — ее членами, руководители детских садов зачастую не знают о принципах создания и функционирования команды специалистов, в связи с чем зачастую это не соответствует действительности.

«Командой» нередко руководители называют обычную рабочую группу воспитателей, которой они целенаправленно руководят, где каждый член группы подчиняется непосредственно заведующему или кому-то из членов администрации детского сада. В таком коллективе отсутствует командный дух, а заведующий уверен, что каждый воспитатель, как структурная единица этого коллектива должен правильно выполнять приказы. Поэтому в данной ситуации мы можем говорить только о функционировании «рабочей группы».

При этом заведующие детским садом не учитывают, что необходимо пройти период трансформирования воспитателей в команду. Для этого надо, чтобы коллектив был свободен от деструктивных конфликтов, чтобы в нем ощущался дух единства, мотивация на успех, высокая активность сотрудников, чтобы в процессе деятельности коллектива реализовались потенциалы и сильные стороны каждого.

Специалисты в области образовательного менеджмента (В. Гуцу, В. Кожокарь, А. Болбочану, В. Кику и др.), в своих работах говорят о необходимости учитывать специфику командообразования в нашей республике [1, 2, 3].

Они связывают это с тем, что отличительная особенность человека из Молдовы — неосознанная потребность поставить во главу угла качество человеческих взаимоотношений. В отличие от команд в западных странах, где закон - основа деятельности команды, для нашего менталитета главное не инструкции, а ценности команды, поэтому в определенный момент



возникает сначала неосознанная, а потом и осознанная потребность обойти или изменить эти правила. Поэтому уже созданные и успешно работающие команды нуждаются в постоянной «подпитке» командного духа.

Несмотря на то, что образовательные учреждения республики пытаются активно внедрять командные принципы работы, традиционная административно-командная система не позволяет реализовать в полной мере этот принцип современного менеджмента. Связано это с тем, что в команде вся группа должна принимать участие в анализе проблемы, поиске решения, и только после разработки решения внутри группы, распределяется ответственность между всеми членами команды.

Поэтому мы можем заключить, что команда воспитателей — это автономный самоуправляемый коллектив профессионалов в области дошкольного воспитания, способный оперативно, эффективно и качественно решать поставленные перед ним задачи.

Специалисты в области менеджмента выделяют следующие основные признаки команды [4]:

- эффективное конструктивное межличностное взаимодействие;
- профессионализм каждого сотрудника;
- положительное мышление, а следовательно — ориентация на общий успех;
- способность согласованно работать на общий результат;
- гибкое и мобильное распределение функций между членами команды.

Для исследования эффективности образования команды воспитателей в детском саду очень важно определить факторы, которые влияют на эффективность её деятельности.

– Прежде всего, это формирование высокой мотивации воспитателей работать вместе на общий результат. Для этого заведующий должен исключить традиционные формы административного управления, ввести нестандартные формы стимулирования, перспективы карьеры, имиджа, общественного признания и др. К сожалению, у современных менеджеров очень ограничены возможности стимулирования в виде более высокой оплаты, интересных командировок, туристических поездок, выездов по обмену опытом в другие страны.

Учитывая это, заведующий должен обладать информацией о стимулах, значимых для каждого члена команды. В этом ему поможет информация о наиболее важных жизненных принципах, предпочтениях, амбициях, интересах членов коллектива. На основании этой информации он составляет список стимулов, которые могут быть использованы им при формировании команды и оценке конечного результата.

- Один из ключевых принципов работы команды – добровольность участников в её деятельности. То есть в состав команды может быть включен только тот воспитатель, который изъявил желание войти в состав команды, причём на основе всех условий её деятельности.
- Каждый член команды выполняет определённую часть общего задания, которую ему поручает команда, а не заведующий детским садом. То есть в данном случае происходит коллективное исполнение работы, что также является немаловажным фактором её успеха.
- Вся команда и каждый её член несёт ответственность за результаты выполнения задания, независимо от того, кто виновен в его некачественном выполнении. Причём это требует от каждого члена команды исполнительности и это условие каждый принимает добровольно.

Реализация этих принципов в работе заведующего сталкивается с определенными трудностями, поэтому он должен знать о всех «плюсах» и «минусах» использования командной работы в управлении детским садом.

В первую очередь, он должен учитывать, что команда — это самостоятельный сплоченный коллектив, и сохранить команду могут только высокие нравственные качества членов команды, а также их личная преданность делу. В связи с этим, заведующий должен знать теорию управления человеческими ресурсами, так как при командной работе резко возрастает ценность вклада каждого её члена, поэтому и сам руководитель и каждый воспитатель должны быть психологически к этому готовы.

А учитывая, что многое в команде держится на взаимоотношениях между ее членами, на «командном духе», системе ценностей, то это требует от заведующего постоянной поддержки и сопровождения команды.



По мнению ряда авторов (Ю. Конаржевский, А. Сиденко, Т. Шамова и др.) в сфере образования задачи и проблемы, как правило, долгосрочны и, соответственно, требуют формирования команд на длительную перспективу. Следовательно, появляется требование более тщательного и основательного подбора членов команды.

Анализ практики управления дошкольным учреждением показывает, что в системе образования редко формируются команды, которые решают какую-то конкретную задачу. При этом под термином «команда» понимается скорее «командный» стиль взаимодействия сотрудников-единомышленников, нежели форма организации работ.

Это связано с тем, что в образовательно-воспитательном процессе детского сада сложно точно определить сроки решения какой-либо проблемы, в том числе и представить результаты работы команды. Поэтому в дошкольных учреждениях команды организуются не столько для решения конкретной проблемы, сколько для совместного сотрудничества воспитателей в работе над определенной проблематикой. Чаще всего такая деятельность связана с творчеством педагогов, их креативностью, с исследованием, экспериментом, анализом и поиском наиболее эффективных решений в обучении и воспитании дошкольников.

При командно-коллегиальном управлении коллектив отличается атмосферой сотрудничества и открытости, эффективным взаимодействием, как между членами одной команды, так и между командами детского сада в целом. А.В. Сухомлинский утверждал о том, что для успешного функционирования школы лучше иметь группу сплоченных и средних учителей, идущих к одной цели, чем группу великолепных, но рассогласованных по целям педагогов.

Поэтому характеризуя современную команду детского сада, можно утверждать, что в ней каждый воспитатель несет ответственность за свою область, но говорит от имени команды. В тоже время никто не принимает решения в делах, за которые не несет ответственности, а проблема лидерства решается в соответствии с целью и содержанием деятельности.

Для заведующего важно знать и ограничения, которые существуют при формировании команды. Это требование, связанное со стабильностью состава команды. По рекомендации специалистов, не следует оставлять людей в команде более 5-8 лет, и не принимать воспитателей, которые не проявили своих деловых качеств в коллективе.

Для эффективной реализации командного управления детским садом для заведующего важно понимать процесс появления лидера в группе, который сможет эффективно руководить командой. Для этого ему надо выполнить следующие действия:

- определить воспитателей, которые обладают личностными качествами, которые дают им право быть лидером группы;
- выделить из этого списка тех, кто наиболее способен эффективно управлять командой;
- создать условия и ситуацию для того, чтобы группа воспитателей выдвинула именно этого человека как лидера.

Следовательно, для заведующего детским садом важно знать качества лидера, необходимые для эффективного командно-коллегиального управления.

Среди таких качеств исследователи выделяют три основных типа навыков: концептуальные, человеческие и технические навыки.

К концептуальным навыкам они относят: умения планировать, воспринимать и обрабатывать информацию, способность стратегически мыслить.


Человеческие навыки - способность лидера к работе с коллективом посредством людей, эффективно взаимодействовать в качестве члена команды.

Технические навыки - специальные знания и умения, необходимые для выполнения рабочих задач, умение использовать технические средства и оборудование. Кроме этого, владение аналитическими и иными мыслительными технологиями [Ibidem].

Таким образом, лидером группы становится тот, чьи способности и умения для данной группы наиболее актуальны. Группа передает ему статус лидера, а он использует свой управленческий опыт для эффективной работы команды единомышленников.

Один из важных аспектов деятельности команды – это принятие стратегических и тактических решений.

При командно-коллегиальном управлении этот процесс имеет свои особенности. Одна из них состоит в том, что заведующий не может иметь полного представления обо всех



педагогических процессах, протекающих в детском саду, а для этого ему нужна помощь воспитателей, психолога, методиста, помощника воспитателя и т.д.).

Во-вторых, все члены коллектива должны иметь возможность проявить свою инициативу, в том числе и участвуя в процессе принятия решения.

В-третьих, очень важно, чтобы управленческое решение было согласовано, правильно понято и принято всеми членами коллектива.

Именно это делает командный метод принятия решения значительно более эффективным, так как особенностью командного принятия управленческого решения является то, что при наличии в команде профессионалов значительно увеличивается количество используемой для принятия решения информации, а, следовательно, и её действенность.

Важным является также то, что командное принятие решения при коллективном согласовании с членами команды способствует не только принятию решения, но и согласию с ним, и как следствие - отсутствие конфликтов при его исполнении.

В этой связи представляет интерес японский метод, который заключается в том, что лидер команды предлагает для анализа и принятия решения текст, и каждый член команды, по своему усмотрению изменяет и дополняет его. Этот метод японцы называют круговым, потому что текст передается по кругу.

Существуют различные приемы принятия командного решения, такие как «Метод Дельфи», «Мозговой штурм», «Имитационное моделирование», «Метод аналогий», «Линейное программирование» и др. В каждом из них происходит согласование принимаемого решения со всеми участниками. Это даёт возможность повысить мотивацию всех членов команды по его выполнению.

Для детского сада управленческое решение имеет особое значение, так как оно принимаются относительно детей. В этой связи риски должны быть сведены к минимуму.

При командно-коллегиальном управлении, когда для принятия управленческого решения используется коллективный разум всех членов команды, такие риски снижаются, поскольку при согласовании позиций каждое мнение может быть учтено, а субъективизм и потеря информации сокращается.

Для того, чтобы избежать привычки принимать управленческие решения по шаблону, не переоценить возможный успех, исключить установку на самый быстрый результат, заведующему детским садом необходим профессионализм не только относительно образовательного менеджмента, но и психолого-педагогической подготовки.

Исключить эти риски даёт возможность командный метод работы, когда групповые решения проходят процедуру внеличного анализа, когда ошибки одного члена команды может заметить и зафиксировать другой ее член. Кроме этого в выполнении решения, которое принято командой, будет заинтересован каждый, так как это и его собственное решение.

Управленческие решения, принятые на основе согласования в команде, способствуют качественному и своевременному решению педагогических задач, стоящих перед детским садом, достижению высоких результатов в воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

Таким образом, для эффективного формирования команд в рамках командно-коллегиального управления, со стороны заведующего дошкольным учреждением необходима система психологического сопровождения этого процесса, интенсификация работы с родительской общественностью, педагогическим советом и т.д.

Библиографические ссылки:

1. Bolboceanu A., Moldovan-Bătrînac V., Velişco N. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Chișinău: UNICEF, 2008. 248 p.
2. Cojocar V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p.
3. Guțu V., Chicu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: CEP USM, 2005. 144 p.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
5. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. Москва: ВЛАДОС, 2002. 302 с.

**MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL
„GRĂDINIȚĂ – FAMILIE – COMUNITATE”
ÎN CONTEXTUL REALIZĂRII EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The article reflects the views of several authors on the educational partnership from the perspective of inclusive education. The role of active family involvement in the education and development of children with special educational needs is emphasized. It also reveals the importance of knowing the needs of the parents of children with disabilities and the needs of the children. There are presented results of the study carried out on a sample of parents with children with integrated ESCs in the pre-school institution. The findings of the study will help us build a viable and resolute partnership between family, kindergarten and community.

„Pentru a obține ceea ce-și doresc, persoanele dependente au nevoie de alții, cele independente obțin ceea ce-și doresc prin propriile eforturi. Cele interdependente își unesc eforturile pentru a-și mări șansele de succes”. *St. Covey*

Parteneriatul educațional este unul din conceptele cheie ale pedagogiei contemporane, ce desemnează un fenomen important în câmpul educației. Fenomenul parteneriatului nu este unul nou, încă în lucrările filosofilor antici se atestă elemente conturate clar cu privire la colaborarea cu instituțiile sociale [7, p. 146].

În DEX [8] definiția parteneriatului este formulată astfel: o asociere a doi sau mai mulți parteneri de afaceri, în vederea atingerii unui scop comun în economia de piață; un sistem care asociază parteneri din punct de vedere politic, social și economic. În accepțiunea mai multor cercetători, parteneriatul educațional este definit ca o formă de comunicare, cooperare și colaborare între agenții educativi, care oferă sprijin copilului, grădiniței, școlii și familiei la nivelul procesului educațional [1, 5, 7].

Parteneriatul educațional familie – grădiniță – școală – comunitate implică un ansamblu de agenți educaționali: copiii, părinți, educatori/învățători, manageri, psihologi, membri ai comunității ce sînt implicați în educația copiilor. Parteneriatul educațional familie – grădiniță – școală – comunitate poate fi analizat ca o formă de activitate umană, ca o atitudine și o relație umană, ca o atitudine și o relație în câmpul infinit al educației [7, p. 6-8].

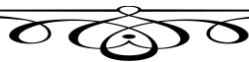
Strategia „Educația 2020”, elaborată de Ministerul Educației al Republicii Moldova [9] are ca obiectiv general, asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative, inclusiv prin valorificarea direcțiilor strategice și a acțiunilor prioritare de facilitare a creării rețelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de dezvoltare a competențelor digitale în procesul educațional, asigurarea educației parentale eficiente și promovarea parteneriatelor pentru educație [9, p. 43-44].

Familia este o unitate socială, un sistem deschis, care se supune unor schimbări rapide, radicale, în paralel cu schimbările din viața socială. Se presupune ca, în viitor, rolul familiei va suferi schimbări și anume, va crește semnificația și funcțiile ei, va trebui să dovedească mai multă flexibilitate și adaptabilitate la cerințele tot mai complete ale vieții sociale, deși stabilitatea familiei nu presupune eforturi pentru a fi menținută.

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: C. Ciofu, D. Popovici, E. Vrasmaș, T. Weihs etc. [4, 11, 12, 14, 15].

Influența părinților asupra dezvoltării copilului este foarte mare. Practica ne dovedește că copiii crescuți într-o atmosferă de dragoste și înțelegere întâmpină mai puține greutăți la învățătură, au mai puține probleme legate de sănătate, de relațiile cu colegii și, invers, stabilirea unor relații tensionate părinți-copii duce la apariția diverselor probleme de ordin psihologic.

Cercetătorii susțin că în primii șapte ani de viață copilul însușește deprinderile și informația care determină dezvoltarea personalității sale. În această perioadă a vieții, responsabilă de formarea sa ca personalitate este familia. În cazul unor copii cu dizabilități, intervenția timpurie a familiei în procesul de



recuperare poate avea succes definitiv pentru tot restul vieții, în timp ce lipsirea copilului de mediul familial la vârste precece îl condamnă la stagnare și chiar degradare. Aceste raționamente dictează apariția în societate a unor servicii moderne și eficiente de sprijinire a familiei în efortul ei de a-și duce la îndeplinire menirea.

În linii generale, este vorba despre servicii medicale, sociale și educaționale, de regulă, prestate în complex. Se pune problema de a adapta toate tipurile de servicii la cerințele și nevoile copilului și ale familiei sale, nu de a găsi locul copilului și al familiei în infrastructura serviciilor. Pe măsură ce familia își conștientizează rolul activ în educarea copilului, se profilează parteneriarul educațional familie-grădiniță-comunitate.

La toate nivelurile de intervenție asupra copilului trebuie facilitată colaborarea dintre specialiști și familie. Se pornește de la recunoașterea adevărului că familia este pentru copil o constantă, în timp ce infrastructura serviciilor cu tot personalul angajat este o variabilă. Scopul păstrării copilului în familie merită orice eforturi sociale și economice, ca să nu mai vorbim de cele instructive sau de consiliere, practicate de către centrele în sprijinul familiilor.

Astăzi, când se pune tot mai mult problema modernizării învățământului, când întreaga muncă educațională trebuie să se desfășoare sub semnul înnoirii, al adoptării la ritmul și condițiile vieții noastre noi, accentul se pune tot mai mult pe eforturile comune ale familiei și pedagogilor în vederea educării și dezvoltării copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva educației incluzive.

Unul dintre dezideratele școlii de azi este implicarea activă a familiei în educația și dezvoltarea copiilor. Rolul deosebit al familiei – ca prim educator al copilului trebuie să fie recunoscut și valorificat. Familia, din „microuniversul lăsat la pragul clasei, școlii”, trebuie să se transforme într-un partener al cadrului didactic, fiind binevenită în spațiul sălii de clasă mai ales când în grupe avem incluși copii cu cerințe educaționale speciale [2].

Obiectivul major, cel al implementării principiilor educației incluzive, poate fi atins doar într-un **parteneriat** viabil și eficient dintre stat și societate; școală și familie; autorități locale și autorități centrale; specialiști autohtoni și specialiști străini; cercetători și practicieni; sectorul public și cel privat. Numai așa vor putea fi deschise suficiente centre comunitare care, în colaborare cu instituțiile școlare, vor oferi servicii copiilor cu dizabilități și familiilor acestora; vor colabora cu instituțiile de învățământ în domeniul prestării serviciilor de educație incluzivă; vor putea fi elaborate programe/curriculumuri adecvate principiilor și valorilor învățământului incluziv; va putea fi asigurat minimumul de existență pentru familiile ce îngrijesc copii cu dizabilități; vor putea fi deschise locuri de muncă, altelire protejate și locuințe sociale pentru persoanele cu dizabilități etc.

În Pachetul de resurse pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale în clasă, UNESCO, 1993 este menționat următoarele:

„Contribuția familiei în educația copilului este majoră. Un parteneriat între profesioniști și familie este posibil numai dacă și profesioniștii și familia recunosc această contribuție și înțeleg rolul pe care fiecare îl are în a transpune lucrurile în realitate. Punctul de plecare este recunoașterea diversității de forme sub care se poate realiza această contribuție” [3].

În realizarea parteneriatului eficient cu părinții copiilor cu dizabilități trebuie să se țină cont 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 dizabilității 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 cauza îngrijirii permanente pe care o necesită copilul deficient;
- ✓ 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.

În aceeași ordine de idei nu putem ignora și nevoile copiilor:

- ✓ Nevoia de dragoste și de securitate;
- ✓ Nevoia de noi experiențe;
- ✓ Nevoia de recunoaștere a capacităților și nevoia de a fi apreciat;
- ✓ Nevoia de responsabilități, creșterea independenței.



Cei mai mulți dintre părinți – indiferent de statutul economic, de nivelul educațional și/sau mediul cultural, sunt puternic interesați de educația copiilor și pot oferi un sprijin substanțial, dacă li se oferă cunoștințe și oportunități specifice.

Actorii/agenții parteneriatelor educaționale din Republica Moldova dispun de cadrul juridic și funcțional necesar pentru a-și promova și implementa obiectivele urmărite. Astfel, în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 sunt determinate și definite clar atribuțiile fiecărui actor/agent al parteneriatului educațional [10].

Din textul acestui document programatic, dar și din experiența națională și internațională, este ușor să deducem că principala componentă a parteneriatului educațional în favoarea incluziunii copilului cu CES este familia acestuia, primul grup social din care face parte. Copilul are în comun cu familia sa mult mai multe elemente vitale decât ar presupune relațiile de rudenie în sine. El împarte cu ceilalți membri ai familiei o istorie și o cultură comună, sentimente și trăiri inedite, idealuri și aspirații transmise din generație în generație, obiceiuri și tradiții unice și definatorii pentru grupul social respectiv, ca entitate distinctă în cadrul a ceea ce numim societate umană.

Familia este primul și, în mod normal, cel mai eficient educator al copilului, ei revenindu-i responsabilități primordiale, precum asigurarea continuității reproductive, culturale, spirituale, satisfacerea nevoilor de socializare, fundamentarea aspirațiilor spre progres continuu, transmiterea din generație în generație a experienței acumulate pe parcursul anilor, toate acestea fiind posibile prin menținerea în stare funcțională a efortului de educare, instruire a copiilor.

Familia este cea care îi oferă copilului principalul instrument de relaționare reglementată cu restul lumii materiale, umane, cheia devenirii lui ca personalitate irepetabilă, siguranța și protecția în fața riscurilor, pericolelor din afară, abc-ul integrării sociale, conștiința valorii sale intrinsece. De familie depinde în măsură determinantă capacitatea copilului de a extrapola cele învățate în mediul său familial asupra colectivităților, în care va trebui să se integreze - grădinița, școala, grupul profesional, societatea în ansamblu.

Specialiștii consideră că relația instituției incluzive cu familia copilului este la fel de importantă pentru succesul procesului de învățare/educare în colectivitatea mixtă de copii, ca și buna organizare a asistenței psihopeda-gogice, acordată copiilor cu CES. Eforturile pedagogilor, ale altor membri ai echipei multidisciplinare se vor reduce la zero, dacă activitățile din cadrul grădiniței/școlii, al altor instituții de recuperare nu vor fi continuate și dezvoltate în familie, care este locul aflării copilului cu CES în cea mai mare parte a zilei [2, 14].

Cea mai importantă particularitate a parteneriatului "școală incluzivă - părinți" constă în faptul că acestora li se acordă rolul central în luarea deciziilor privind tipurile, formele, modalitățile de asistență psihopedagogică și recuperativă acordată copilului. Specialiștii îi informează, se consultă cu ei, le acceptă orice implicare în procesul instructiv-educativ-recuperativ, considerându-le voința drept lege care nu se discută, ci doar se execută, bineînțeles în măsura posibilităților de care dispune instituția incluzivă.

Fundamentul pe care se construiește „edificiul” parteneriatului familie-instituție educațională incluzivă este unitatea - de valori, de scopuri, de finalități. Iar „aliajul” care cimentează acest parteneriat este format din gândire pozitivă, dragoste necondiționată față de copil, toleranță, înțelegere clară a rolurilor rezervate în procesul incluziunii, încredere reciprocă, comunicare deschisă și, abia în ultimul rând, din suportul material acordat de familie procesului instructiv-educativ, acesta nefiind obligatoriu pentru bunul mers al activităților parteneriale.

Scopul studiului realizat: determinarea nivelului de informare și a problemelor cu care se confruntă părinții copiilor cu CES. Ancheta de teren a fost efectuată în instituția preșcolară din Rîșcani, în perioada septembrie 2016. Au fost intervievate 22 de persoane, părinți care au copii cu CES.

Subiecții (părinții) intervievați au fost selectați dintr-o grădiniță de masă, unde în ultimul timp sunt integrați mai mulți copii cu CES ca:

- tulburări de limbaj – 8 copii;
- deficiențe de vedere și auz - 3 copii;
- hiperactivitate cu deficit de atenție – 4 copii;
- autism – 2 copii;
- întârziere în dezvoltarea mintală – 2 copii;

- 1 copil cu Sindromul Down;
- 2 copii cu paralizie cerebrală infantilă.

Vârsta preponderent dominantă este de la 26 – 30 ani – 63,63% ; 31 – 35 ani – 27,28% și 36 – 40 ani – 9,09%.

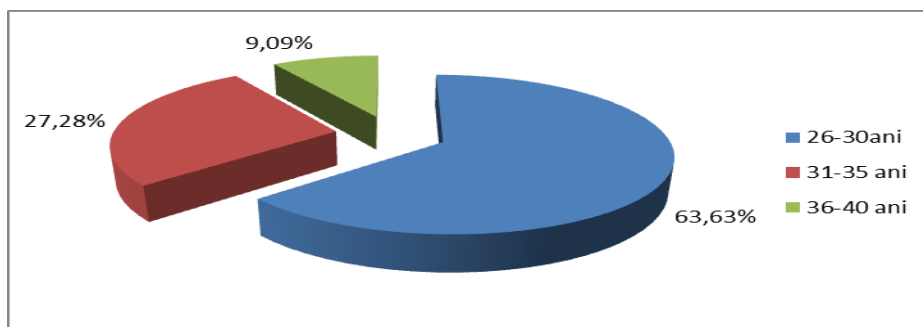


Fig. 1. Repartizarea respondenților pe vârste

1. În ce măsură dvs. sunteți informat(ă)?

		pe deplin sunt informat(ă)	parțial sunt informat(ă)	nu sunt informat(ă)	mi-i greu să răspund
1.	Despre natura dizabilității copilului Dvs și particularitățile evoluției ei	1	2	3	4
2.	Despre metodele de recuperare	1	2	3	4
3.	Despre particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului	1	2	3	4
4.	Despre cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități	1	2	3	4

Părinții au completat chestionarul conform scalei cu 4 valori: la majoritatea aspectelor părinții de la 18% pînă la 22% sunt pe deplin informați. Parțial informați sunt de la 31% pînă la 54%. Și cei mai mulți în jurul de 40% nu sunt informați.

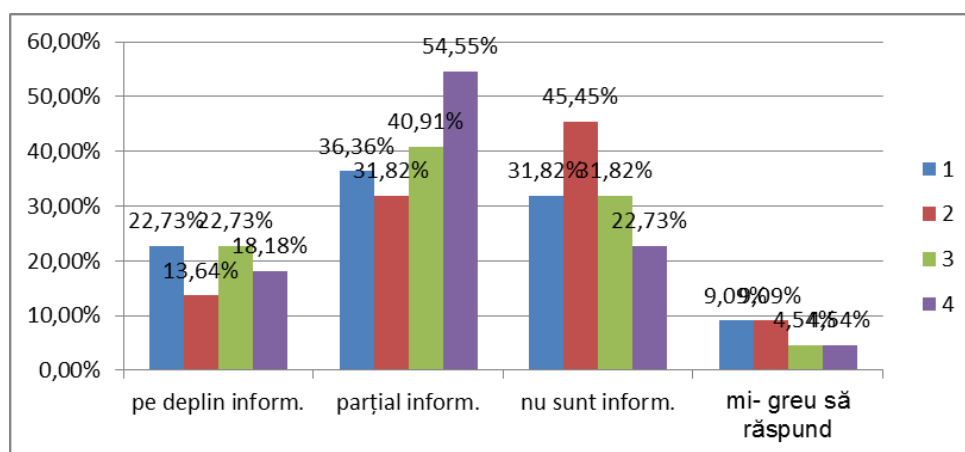


Fig. 2. Nivelul de informare al părinților

După câte vedem din datele prezentate mai sus numai a cincea parte din respondenți sunt pe deplin informați despre natura dizabilității copilului și particularitățile evoluției ei, despre metodele de recuperare, despre particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului și despre cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități. Restul respondenților sunt informați parțial, dețin cunoștințe superficiale, fragmentare sau nu dețin informație de loc.

2. Doriți dvs să aflați mai multe informații despre faptul cum este corect de a acorda ajutorul copilului cu dizabilități, contribuind la dezvoltarea lui?

- 1 – da;

- 2 – nu;
 - 3 – mi-i greu să răspund.
- Rezultatele sunt reflectate în Figura 3.

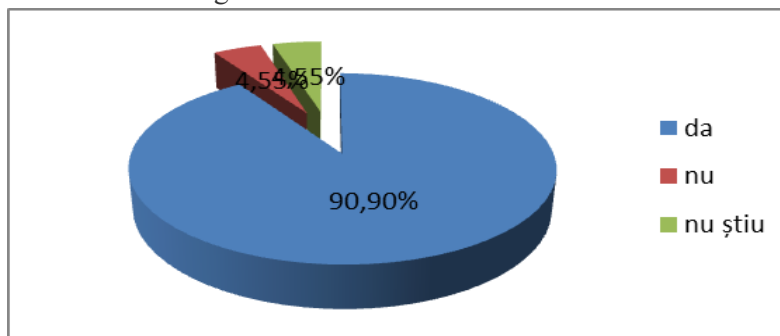


Fig. 3. Dorința părinților de a afla mai multe informații despre copiii cu CES

Din cele reflectate mai sus vedem că majoritatea părinților doresc să afle mai multe informații despre faptul cum este corect să acorde ajutor copilului cu dizabilități, contribuind la dezvoltarea lui.

3. Cu ce dificultăți v-ați confruntat la incluziunea copilului în instituția preșcolară?

Majoritatea părinților - 59,09% menționează următoarele: 1) comportament de tip agresiv din partea celorlalți copii față de copilul cu CES; etichetarea și marginalizarea copiilor cu CES etc. comportament discriminatoriu față de copii cu CES transmis de la părinți; lipsa educației cu privire la acceptarea unui copil cu CES; 2) 18,18% - se confruntă cu dificultăți de adaptare, plînsul înainte de a pleca la grădiniță, plînsul la despărțirea de părinți; manifestări de tip tristețe și anxietate; 3) 13,64% - lipsa serviciilor de kinetoterapie, servicii de logopedie și consiliere psihologică; 4) 9,09% - probleme legate de transportarea copiilor, lipsa resurselor materiale și, în special, a celor financiare.

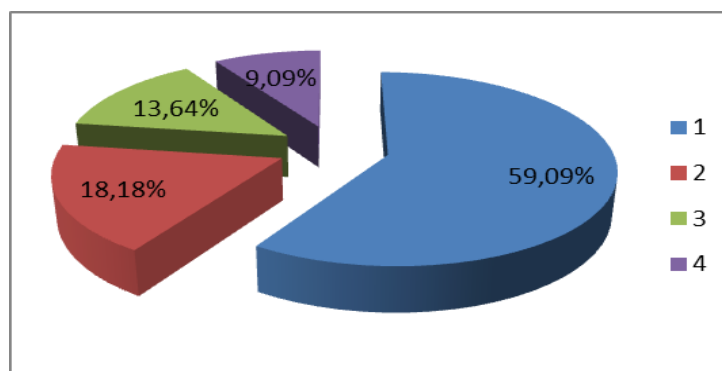


Fig. 4. Probleme cu care s-au confruntat părinții la integrarea în instituția preșcolară

Concluzii:

- Integrarea copiilor cu CES în mediul școlar împreună cu copiii fără CES pot institui bariere dacă copiii din grupă nu sunt pregătiți prin activități special orientate spre cultivarea sentimentului de compasiune, acceptare și toleranță;
- Părinții copiilor cu CES se confruntă cu dificultăți de diferit tip, care au fost elucidate în experimentul de constatare ca: etichetarea și marginalizarea copiilor cu CES, comportament discriminatoriu față de copii cu CES transmis de la părinți, lipsa serviciilor de kinetoterapie, servicii de logopedie și consiliere psihologică, lipsa resurselor etc.;
- Părinții conștientizează necesitatea informării și formării lor pentru a putea corect să acorde ajutor copiilor cu dizabilități, contribuind la dezvoltarea lor;
- Reieșind din cele menționate mai sus e necesar de creat un parteneriat real între grădiniță/familie și comunitate pentru a ajuta copiii cu CES, prin crearea unui mediu primitor pentru implicarea familiei și a comunității în recuperarea, adaptarea și integrarea propriului copil cu cerințe speciale.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru A. Familia azi: o perspectivă sociopedagogică. București: Aramis Print, 2004.
2. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. Familie – școală – comunitate. București: Aramis Print, 2004.
3. Cerințele speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor. UNESCO, 1993, versiunea în limba română cu sprijinul UNICEF, 1995.
4. Ciofu C. Interacțiunea părinți-copii. Ediția a 2-a. București: Medicală Amaltea, 1998. 218 p.
5. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p.
6. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: C.E.P. al USM, 2008. 624 p.
7. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional: Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2002. 108 p.
8. Dicționar explicativ al limbii române. Ed. a 2-a. București: Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
9. Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014 – 2020. Ministerul educației, 2013. 47 p.
10. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 - 2020. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr. 114-116, 15.07.2011, art. nr. 589.
11. Racu A., Popovici D., Danii A. Educația incluzivă – Ghid pentru cadrele didactice și manageriale. Chișinău: F.E.-P. Tipografia Centrală, 2010. 150 p.
12. Vrașmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis Print, 2002.
13. Vrașmaș E. Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis Print, 2008. 256 p.
14. Vrașmaș E. Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional. In: Didactica Pro ..., 2008, nr. 2 (48), p. 18-20.
15. Weihs Th. J. Copilul cu nevoi speciale. Cluj-Napoca: Triade, 1998.

IMPACTUL TIPULUI DE FAMILIE ASUPRA PERCEPȚIEI ARIILOR VIEȚII DE FAMILIE

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Maria CORCEVOI, lector universitar

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Doctorandă la Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract: Family and society are 2 large systems that influences reciprocity. Our society finds itself transitioning to a market economy and is confronting poverty, unemployment and mass migration of the population, and, at the same time, family is coping with a lot of problems. Our perception is heavily affected by our social context and that can even disturb our perception of reality. This study researches the perceptual modification of the members of different types of families and how it affects different aspects of family life.

Familia și societatea sunt două mari sisteme care se influențează reciproc. Odată ce societatea noastră, aflându-se în tranziție spre economia de piață, se confruntă cu sărăcia, șomajul, migrația în masă a populației la rândul său și familia contemporană este bătută de numeroase probleme ca: certuri violente în familie, abuzuri, delicvența unui părinte, separarea părinților, insatisfacție profesională profundă a părintelui, șomajul unui părinte/a ambilor părinți, situație materială foarte precară, plecarea a unui părinte, a ambilor părinți la muncă în străinătate pentru a putea oferi un trai decent familiei. Noile realități sociale necesită răspunsuri noi, iar schimbările fiind rapide solicită politicilor sociale să țină pasul și să răspundă în mod inovator și flexibil provocărilor globalizării sau progreselor care se răsfrâng la nivel național, județean, local [11, p. 11].

Deși formele familiei au fost puternic diferite de la o societate la alta, există modele din cele mai vechi timpuri, care ne spun multe despre rolul familiilor în zilele noastre, despre poziția acestora în lumea secolului al XXI-lea [1, p. 7]. Nu este de mirare că investigația familiei a devenit în ultimele decenii,



centru de atracție al cercetărilor sociologice, psihologice și pedagogice. Exemplificăm, câteva probleme pe care familia le-a pus cercetătorului [8, p. 17]:

- schimbările survenite în structura și funcționalitatea familiei în societățile industrializate în comparație cu cele în curs de industrializare;
- familia nucleară și relațiile ei cu structurile de rudenie; izolarea familiei nucleare, din acest punct de vedere, în marile centre urbane;
- mobilitatea și flexibilitatea familiei în raport cu presiunile societății industriale;
- consecințele urbanizării cu privire la tendințele egalitare între soți;
- relațiile mai puțin autoritare dintre părinți și copii.

Dar, mai întâi vom face referire la noțiunea care definește familia. Definirea conceptului nu este atât de ușor, dat fiind faptul că, caracteristicile familiei și abordările acesteia sunt foarte diverse, or fiecare autor își are propria viziune asupra familiei. De aceea, vom descrie câteva concepte din perspectivă psihologică cu accentul pe elemente specifice acesteia.

Potrivit dicționarului Larousse, familia este o instituție socială bazată pe sexualitate și pe tendințele materne, paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta [3, p. 125].

Din perspectivă sociologică, familia desemnează un grup de persoane unite prin căsătorie, filiație sau rudenie, ce se caracterizează prin comunitate de viață, de sentimente, aspirații și interese. În sens juridic, familia este un grup de persoane, reglementat prin norme legale, între care s-au stabilit drepturi și obligații [13, p. 9].

Din perspectiva psihologică, Iolanda Mitrofan, definește familia ca o formă de comunitate umană alcătuită din doi sau mai mulți indivizi, uniți prin legături de căsătorie și/sau paterne, realizând, mai mult sau mai puțin latura biologică și/sau cea psihosocială. Acest lucru presupune că există doi parteneri, cu sau fără copii, sau un partener cu unul sau mai mulți copii proprii. Iar căsătoria înseamnă o „relație psihologică” între doi oameni conștienți, ea fiind „o construcție complicată, alcătuită dintr-o serie întregă de date subiective și obiective, având indiscutabil o natură foarte eterogenă” [5].

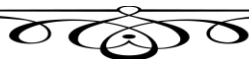
Observăm că definițiile nu încorporează cuplurile care fac naveta sau familiile ai căror copii sunt în alte locuri, cum ar fi: internatele sau alte instituții. Mai mult decât atât, nici una din definițiile de mai sus nu include familiile cu un singur părinte sau cele cu părinți recăsătoriți, în care unul sau ambii adulți pot avea copii cu care păstrează legătura, dar care locuiesc în casa fostului soț sau a fostei soții. În prezent toate aceste grupări sunt recunoscute într-o anumită măsură. Folosind terminologia definițiilor anterioare și aplicând-o la realitatea existentă, putem oferi o definiție a familiei, care să descrie acele grupări deja menționate.

Familia este un grup social, care poate sau nu să includă fie adulți de ambele sexe (de exemplu, familiile cu un singur părinte), poate sau nu poate include unul sau mai mulți copii (de exemplu, cuplurile fără copii), care pot sau nu să fie născuți din căsătoria lor (de exemplu, copiii adoptați sau copiii unui partener dintr-o căsnicie anterioară). Relația dintre adulți poate sau nu să aibă originea în căsătorie (de exemplu, cuplurile care coabitează), ei pot sau nu să împartă o locuință comună (de exemplu, cuplurile care fac naveta). Adulții pot sau nu să coabiteze sexual, iar relația poate sau nu să implice sentimente valorizate social, cum sunt: dragostea, atracția, respectul față de părinți și admirația [2, p. 8-14].

Diversitatea tipurilor de familii, a relațiilor interpersonale ce se stabilesc între membrii acestui grup social reprezintă un produs al dezvoltării istorice. Acest lucru se datorează citorva schimbări pe toate planurile societății: economic, social, psihologic, spiritual, și anume [Apud 4, p. 35]:

1. angajarea masivă a femeilor în activități extrafamiliale, care influențează nivelul fertilității, funcțiile economice și socializatoare ale familiei, rata divorțialității și diminuează autoritatea masculină;
2. puternicul proces de mobilitate teritorială, sub forma unei migrații definitive sau temporare, care contribuie la spargerea modelelor tradiționale de viață familială;
3. procesele de urbanizare și modernizare care au contribuit la interferarea modelelor familiale urbane și rurale tradiționale, și au generat apariția unor noi tipuri de asociere între sexe, uniuni consensuale hetero și homosexuale, căsătorii de probă ș.a.m.d.;
4. creșterea gradului de școlarizare a populației, ridicarea nivelului de instrucție al femeilor, care au antrenat o serie de modificări în vârsta la căsătorie (în sensul creșterii acesteia), în distribuția rolurilor și autorității, în atitudinea față de căsătorie, maternitate, planning familial etc.

Sistemele sociale se găsesc într-o permanentă schimbare, valorile și normele culturale modificându-se în timp, mai ales sub impactul marilor evenimente istorice sau tehnologice, acest fapt



inducând mutații la nivelul mentalităților, atitudinilor și comportamentelor sociale. Este evident că aceste transformări implică și schimbarea sistemelor de reprezentări. Elementele noi pot fi idei, opinii, convingeri, atitudini, practici și contexte noi. Ele pot fi impuse atât din afara grupului cât și de grupul însuși, cu scopul de a se adapta la evenimentele noi [9, p. 26].

Atenția publică s-a centrat în mod evident pe formele divergente de familie, în special pe cele în prag de divorț, alcătuite dintr-un singur părinte (familii dezintegrate, familii temporar dezintegrate), precum și pe probleme cu care se confruntă aceste. Acestea produc traume nu doar în individul care este martorul sau subiectul care trece printr-un astfel de eveniment, ci și în sistemul familial, în toate componentele sale: membrii, granițe, funcții, relații etc.

Cristian Ciupercă definește divorțul ca fiind modalitatea juridică prin care se desface căsătoria. Nu mai este o problemă care rămâne doar în familie „este o factură spirituală, morală și afectivă în viața cuplului și indiferent cât de dorit a fost, induce o serie de consecințe psihologice, morale și materiale asupra partenerilor, ce le marchează evoluția ulterioară” [5, p. 137]. În urma separării fizice a partenerilor, aceștia grăbesc separarea emoțională, iar lipsa de comunicare și afecțiune își pun accentul asupra stabilității relației. În cazul divorțului soții sunt disolubili parental, unul din membri lasă rolul educativ-parental pe seama celuilalt soț, ca, în final, copilul să fie educat doar de un singur părinte. Prin familia temporar dezintegrată se are în vedere familiile în care unul sau ambii părinți sunt plecați pe termen lung peste hotarele țării. În sens mai larg, prin termenul de „familie dezintegrată” putem înțelege orice familie în care s-a produs o separare [11, p. 88].

Profilul psihosocial al familiilor monoparentale este format mult mai des din mame care manifestă câteva schimbări în relația cu copilul. Astfel, unele dintre mamele divorțate își schimbă maniera în care se relaționează cu copilul, ceea ce voalează barierele între rolurile de adult și de copil. În mai multe cazuri, mama își împarte rolul parental cu primul născut. Acest copil adesea este „strălucitor și artificial”. Datorită acestor caracteristici, mama se așteaptă de la copil să fie mult mai matur decât este el, actualmente. Mama obișnuiește să-i facă, astfel, confidențe și mărturisească variatele ei sentimente, ceea ce îi consolidează copilului rolul de confident. Așa încât treptat și subtil, mama îi atribuie copilului rolul de partener, de suport emoțional, substitutiv ai părintelui absent. Ca urmare, copilul este forțat, în cadrul patternurilor interacționale, să-și dezvolte maturitatea în devans, în perioade în care, el sau ea, nu este pregătită s-o facă. Presiunile acestui copil, în această situație, vin din faptul că nevoile sale afective, fiind inadecvate nu pot fi satisfăcute decât prin și pentru mamă, deși aceasta nu este conștientă de faptul că nu i le poate acoperi în totalitate. Când undă dintre aceste mame atribuie copilului rolul tatălui absent, conflictul părinte-copil ajunge până la a imita conflictele maritale ale mamei cu fostul ei soț. Copilul găsește el însuși modalități de a se implica în noua situație câștigată, dar el se simte presat de- asumarea noului rol și „pedepsit” pentru că începe să-i placă rolul soțului anterior [7, p. 54].

Familia temporar dezintegrată implică ipostaza pasivă a unuia dintre soți, asemenea familiei și profilului familiei monoparentale. Exercițarea incompletă a rolului conjugal-parental conduce la o deteriorare treptată a relației conjugale, la o sărăcie și degradare a esenței relației biopsihosociale, prejudiciind atât consorțiilor și copiilor lor, cât și finalității sociale ale familiei în general [6, p. 105].

Cercetătoarea Cuznețov Larisa, în lucrarea sa *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei* (2008) descrie consecințele dezintegrării familiei, și anume:

1. destrămarea relațiilor conjugale și implicarea în relații extraconjugale;
2. alcoolizarea membrilor familiei, în special a bărbaților rămași acasă;
3. îmbolnăvirea membrilor familiei, în special a celor plecați (stresul separării de cei dragi se suprapune stresului inadapării la condițiile noi de viață și activitate);
4. Distrugerea relației părinți - copii sau distanțarea [2].

Pornind de la faptul că percepția constituie un act de sesizare a contextului social și că este profund ancorată în experiența cotidiană a familiilor, iar impactul contextului social se răsfrânge asupra percepției realității, ne propus să cercetăm modificarea percepțiilor membrilor diferitor tipuri de familii asupra unor aspecte importante ale vieții de familie.

Scopul cercetării: Cercetarea de față își propune să analizeze impactul tipului familiei asupra modificării percepției familiei. Acordăm o pondere importantă în această lucrare câtorva arii ale vieții de familie pe care le considerăm esențiale în funcționalitatea și stabilitatea familiilor.

Ipoteza: presupunem că percepțiile asupra familiei se modifică în dependență de tipul familiilor și experiența acesteia, astfel încât ne așteptăm ca tipul familiei să modifice percepția asupra ariilor vieții



de familie (*relația cu copiii, treburile casnice, educația, timpul liber, independența personală, satisfacția vieții, etc.*) Mai precis ne așteptăm ca subiecții ce provin din familii temporar dezintegrate să aibă nivelul percepției nefericirii mai mare față de subiecții ce provin din familii complete dar mai mic comparativ cu subiecții ce provin din familii monoparentale.

Instrumentul cercetării a fost Life distress inventory (LDI) Autori: Edwin J. Thomas, Marianne Yoshioka, Richard D. Ager

Variabilele cercetării. Variabila dependentă (VD): nivelul percepției curent al nefericirii pe următoarele 18 arii ale vieții de familie: căsnicie (VD1), sex (VD2), relația cu soțul (VD3), relația cu copiii (VD4), relația cu rudele (VD5), treburile casnice (VD6), situația financiară (VD7), slujba (VD8), educația (VD9), timpul liber (VD10), viața socială (VD11), religia (VD12), planificarea timpului (VD13), sănătatea fizică (VD14), independența personală (VD15), satisfacția vieții (VD16), rolul alcoolului (VD17), așteptări de viitor (VD18).

Variabila independentă (VI): statutul familiei: 1. Familie completă; 2. Familie incompletă; 3. Familie temporar dezintegrată

Lotul de subiecți. Cercetarea experimentală s-a desfășurat pe parcursul anului 2016-2017. Baza de date cu care am lucrat a inclus chestionare cu răspunsurile valide ale unui număr de 147 de adulți, cu vârste cuprinse între 22 și 50 de ani. 60 subiecți aparțineau familiilor complete, 38 de subiecți aparțineau familiilor de tip incomplete/ monoparentale și 49 subiecți ai familiilor temporar dezintegrate. Subiecții care provin din familiile ai căror membri locuiesc împreună, soții nu sunt divorțați ori decedați și nu au avut experiența plecării la munci peste hotare au raportat familia completă. Atunci când subiectul provenea dintr-o familie în care unul din soți era ori a fost plecat la muncă în străinătate (fie soția, fie soțul ori ambii practică munci peste hotare) am considerat că acesta raportează familia temporar dezintegrată.

În cazul familiilor în care soții au divorțat ori unul din soți a decedat au raportat familia monoparentală. Recrutarea subiecților a fost făcută astfel încât aceștia să fie angajați ori au fost angajați într-o relație maritală oficială (de o perioadă minimă de un an), să cuprindă vârste între 21– 60 de ani.

Aceste criterii de selecție ne-au oferit un nivel relativ omogen al lotului de subiecți, pornind de la premisa că generalizarea rezultatelor studiului nu putea fi realizată pentru toate tipurile de familii restructurate, etnii ș.a. Participanții au fost apelați individual sau colectiv, cerându-li-se acordul de a participa la studiul dat. Chestionarele cu răspunsurile valide au fost codificate și introduse într-o bază de date construită în aplicația *SPSS for Windows*.

Analiza rezultatelor. În urma prelucrărilor statistice, ipoteza a fost confirmată, astfel, ne permitem să spunem că:

1. Există diferențe de percepție a nivelului nefericirii/fericirii asupra unor vaste contexte ale vieții de familie între membrii care provin din familii cu diverse experiențe cotidiene. Aceste contexte familiale care sunt percepute diferit de lotul experimental sunt: 1. Căsnicia, 2. Sexul, 3. Relația cu soțul, 4. Relația cu copiii, 5. Treburile casnice, 6. Situația financiară, 7. Educației, 8. Timpul liber, 9. Viața socială, 10. Independența socială, 11. Satisfacția vieții, 12. Așteptări de viitor.

2. Am identificat și unele contexte care nu depind de experiențele sociale ale membrilor de familie, și anume:

1. Relațiile cu rudele
2. Slujba
3. Religia
4. Planificarea timpului
5. Sănătatea fizică
6. Rolul alcoolului

Am identificat câteva ierarhii:

✓ o ierarhie pe axa percepției nefericirii în care pe primul loc se situează familia monoparentală după care familia temporar dezintegrată și pe ultimul loc familia completă la următoarele arii de familie: *căsnicia, relația cu soțul, așteptările pe viitor, sexul, timpul liber, viața socială, independența personală, satisfacția vieții.*

✓ o alta ierarhie statistic semnificativă pe axa percepției nefericirii în care pe primul loc se situează familia temporar dezintegrată după care familia monoparentală și pe ultimul loc familia completă la următoarele arii de familie: *treburile casnice, educația.*



✓ o alta ierarhie statistic semnificativă pe axa percepției nefericirii în care pe primul loc se situează familia monoparentală după care familia completă și pe ultimul loc familia temporar dezintegrată la aria: *situația financiară*.

Analizând aceste ierarhii pe axa fericirii putem constata că membrii familiei monoparentale se percep cel mai des nefericiți în o parte mare de arii ale vieții de familie, după care urmează membrii familiilor temporar dezintegrate. Mai puțin nefericiți se percep membrii familiilor complete, cedând doar la aspectul financiar membrilor familiilor temporar dezintegrate.

O altă constatare pe care am realizat-o este asemănarea percepțiilor membrilor de familie asupra unor arii deși au avut experiențe diferite:

✓ la familiile temporar dezintegrate și monoparentale nu s-a constatat o diferență semnificativă în percepția nivelului de nefericire la următoarele arii: *sexul, timpul liber, viața socială, independența personal, satisfacția vieții, așteptările pe viitor* în care ambele tipuri de familii percep un nivel al nefericirii mai mare decât familia completă.

✓ la familiile complete și monoparentale nu s-a constatat o diferență semnificativă în percepția nivelului de nefericire/fericire la următoarele:

- *relației cu copiii* (în care ambele tipuri de familii percep o nefericire mai mică decât familia temporar dezintegrată);
- *situația financiară* (în care ambele tipuri de familii percep o nefericire mai mare decât familia temporar dezintegrată).

Analizând aceste asemănări putem constata că familiile temporar dezintegrate, unde unul dintre soți este absent în structura familie și își exercită parțial rolul conjugal-parental, conduce membrii familiei spre a percepe familia ca pe un tip monoparental. Confruntată cu fenomenul migrației, familia suferă schimbări structurale și întâmpină dificultăți, deoarece trebuie să asigure îndeplinirea aceluiași set de nevoi, dar într-un context fundamental modificat. Prin plecarea la muncă în străinătate, membrii familiei temporar dezintegrate percep multe arii familiale la fel ca și membrii familiilor monoparentale, iar acest fapt duce la schimbări în porturile dintre părinți și copii.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Aramis, 2004. 176 p.
2. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2009. 624 p.
3. Larouse. Dicționar de Psihologie, București: Univers Enciclopedic, 1997. 347 p.
4. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor de cuplu. Abordarea teoretică și aplicativă. București: SPER, 2009. 463 p.
5. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Press „Mihaela” S.R.L., 1998. 389 p.
6. Mitrofan I. Cuplu conjugal: Armonie și Dizarmonie. București: Științifică și Enciclopedică, 1989. 265 p.
7. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia vieții de cuplu. Între iluzie și realitate. București: SPER, 2002. 463 p.
8. Oțetea R. Familia ca mediu socializator și educațional. Conținutul și formele colaborării dintre școală și familie în perioada actuală. Bacău: Grafit, 2007. 127 p.
9. Sârbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. In: Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău: S. n., Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014, p. 201-226.
10. Turliuc M. Psihologia cuplului și a familiei. Iași: Performantica, 2004. 248 p.
11. Verdeș A. Dimensiuni ale afectivității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate. In: Psihologie, 2010, nr 3, p. 88-94.
12. Vladu V. (coord.) Manual de bune practici sociale. Cluj-Napoca: Risoprint, 2010. 400 p.
13. Voinea M. Familia contemporană. Mică enciclopedie. București: Focus, 2005. 240 p.

Articol elaborat în cadrul Proiectului instituțional „Cercetarea funcționalității familiilor din Republica Moldova și elaborarea mecanismelor de reajustare psiho-socială a acestora în contextul integrării europene” cifrul 15.817.06.26A



DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SPIRITUALE A ELEVILOR PRIN EDUCAȚIE MUZICALĂ

Lilia GRANEȚKAIA, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: The challenge aims of education in the field of musical art involves the formation of personality with high artistic culture, fundamentals of this conception suppose developing and valuing the pupil's abilities throughout the period of school age. In this article discussed a pressing problem of contemporary in musical pedagogy and in particular - the issue of training / development of the students' spiritual intelligence. The author believes that the objective can be successfully achieved in process of music education / music perception process. Quality of musical perception depends on the understanding of music that is directly linked with living a musical phenomenon as a identification process of the personality's spiritual state. Art is a way of training / development of students' spiritual intelligence.

Dezvoltarea personală este un concept din ce în ce mai mult întâlnit în societatea contemporană. Ea presupune o capacitate restructurantă și formativă a individului, ce include ideea de creștere, de devenire, de abilitare, de formare. Obiectivul cel mai vizat al dezvoltării personale, fără a fi singurul, este disponibilizarea tot mai largă a resurselor interioare ale individului.

„Dacă în cazul inteligenței cognitive este vorba despre a gândi, în cazul inteligenței emoționale despre a simți, inteligența spirituală vorbește despre a Fi” menționa B. McMullen. Ființa umană este un microunivers. Este un întreg cu multe fațete, a cărui armonie depinde de echilibrul său emoțional, spiritual, mental și fizic. Se cunoaște că persoana are mai multe tipuri de inteligențe: logico-matematică, verbal-lingvistică, corporală, practică, artistică, filosofică, socială, interpersonală, ș.a.. Inteligența emoțională și cea spirituală sunt două dintre cele mai valoroase resurse umane, poate chiar cele mai de preț, dacă ne gândim la evoluția și împlinirea noastră sufletească... Aceste abilități sunt strâns și armonios împletite, dar, fiind concepte relativ noi în literatura psihologică, ne propunem spre cercetare conceptul de inteligență spirituală și validarea lui în domeniul educației muzicale.

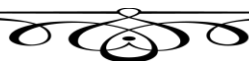
Cercetările din perioada actuală continuă o tradiție inițiată de cercetători precum Galton, Wundt, Simon și Binet și dezvoltate pe parcursul secolului al XX-lea de foarte mulți cercetători dintre care precizăm cercetările desfășurate de Lewis Terman, Edward Thorndike, Charles Spearman, Carlton Pearson, Jean Piaget, Barbel Inhelder, L. L. Thurstone, J. P. Guilford, David Wechsler, Cyril Burt, Philip E. Vernon și Hans Eysenk și alții.

Specialiștii în cauză au afirmat extraordinara oportunitate pe care orice criză spirituală o aduce, aceea a unei transformări radicale a ființei umane. În această nouă „paradigmă” dezideratul este acela al unei capacități creative și transformative care să permită în permanență posibilitatea de a schimba regulile, de a modifica situațiile, de a depăși limitele. Această capacitate este orientată atât înspre interior sub forma restructurării și reconfigurării personale la nivelul eului și identității dar și înspre exterior pe toate planurile existenței (familial, social, profesional). Această nouă capacitate a fost denumită **intelență spirituală** și, în mod firesc, ea trimite către un alt concept cel de maturitate spirituală.

Dezideratul finalităților educaționale în sfera artei muzicale presupune formarea unei personalități cu o înaltă cultură artistică, fundamentele palierului dat fiind clădite odată cu valorificarea capacităților elevului pe întreaga perioadă de vârstă școlară. Un adevăr pedagogic spune că muzica, deopotrivă cu alte discipline de studiu, nu suferă atitudini difuze, superficiale, ci dimpotrivă, remarcă persoanei antrenate în activitate eforturi intelectual-afective deosebite, care neapărat să se aleagă cu efectul de pătrundere continuă în profunzimea fenomenelor muzicale.

Intelență emoțională și cea spirituală sunt două dintre cele mai valoroase resurse umane, poate chiar cele mai despreț, dacă ne gândim la evoluția și împlinirea noastră sufletească. Aceste abilități sunt strâns și armonios împletite.

În sens pur etimologic, cuvântul **intelență** denotă capacitatea de a discerne, de a separa, de a alege între diferite alternative și de a putea lua decizia cea mai potrivită. O persoană inteligentă este, de fapt, o persoană care știe să separe esențialul de neesențial, ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare, ceea ce îi este necesar pentru a desfășura o anumită activitate de ceea ce este irelevant pentru această activitate. Inteligența, în sens pur etimologic, se referă la această capacitate de a discerne. Cuvântul latin *intelligentia* provine din *intelligere*, termen compus din *intus* (între) și *legere*, care înseamnă a alege sau a citi. A fi inteligent înseamnă, prin urmare, a ști să alegi cea mai bună alternativă



dintre mai multe, dar și a ști să citești în interiorul lucrurilor. Acest lucru este posibil dacă, înainte de a alege, ai capacitatea de a delibera, de a cântări argumentele pro și contra ale unei asemenea decizii și de a anticipa posibilele consecințe care decurg din asta. Inteligența permite să păstrezi cu ajutorul memoriei experiențele din trecut și să anticipezi, cu ajutorul imaginației, scenariile ipotetice din viitor. Această calitate, după ce este exersată din plin, salvează ființa umană de multe eșecuri din viața sa și îi deschide porțile spre dobândirea succesului personal, afectiv și profesional. Condiția umană este sărmană. Ființa umană este animalul cel mai neajutorat: se naște gol, desculț și lipsit de apărare, dar îi sunt date două posibilități, după cum spunea Aristotel: mâinile și mintea, prin care le depășește pe toate celelalte animale și cu care realizează, într-o oarecare măsură, orice lucru. Inteligența este mijlocul care oferă deschiderea spre ansamblu și puterea de a cuceri adevărul. Ea îl face pe om capabil de a transcende, de a depăși orice limită. Inteligența se poate defini și ca puterea de a învăța sau de a înțelege, ca aptitudinea de a cunoaște, de a înțelege ceva. Potrivit definiției oferite, de obicei, în manualele de psihologie: inteligența este capacitatea și abilitatea de a răspunde, în cea mai potrivită formă posibilă, exigențelor pe care le prezintă lumea. Îți permite să reflectezi, să-ți faci griji, să cercetezi, să controlezi și să interpretezi realitatea. Există un răspuns fundamental, cu caracter instinctiv; dar, dincolo de el, ființa umană, datorită inteligenței sale, este capabilă de a-și stăpâni acest răspuns și de a se gândi, mai înainte, la cel pe care trebuie să-l dea, fiind în funcție de context. Inteligența permite elaborarea de răspunsuri complexe în situații fundamentale ale vieții, răspunsuri gândite și meditate care depășesc logica mecanică a impulsului. De asemenea, prin inteligență se mai poate înțelege și acea capacitate care permite să ne adaptăm destul de repede posibilităților disponibile și să ne confruntăm cu situații noi pe care nu le-am prevăzut dinainte.

Există o diferență între spiritualitate și inteligență spirituală. Spiritualitatea înseamnă să știi cine ești, iar inteligența spirituală înseamnă să „realizezi” cine ești și să-ți trăiești viața în această conștientizare. Întotdeauna ai fost cine ești și, pe drept cuvânt, nu ai putea niciodată să fii altceva decât ceea ce ești. Acest lucru necesită însă „realizare”, spre exemplu realizarea aceluia moment în care „vezi”, „atingi” și apoi „ești”...

„A fi inteligent spiritual înseamnă a gândi, a acționa și a interacționa dintr-o conștientizare a sinelui ca spirit, iar nu ca forma, suflet sau corp”. Cei mai mulți dintre noi suntem învățați să credem că suntem formele noastre fizice.

Inteligența spirituală înseamnă să poți să îți educi conștiința, să știi cont de ea și să asculți de ea. Totodată, inteligența spirituală înseamnă să adresezi întrebări proprii persoane și să fii pregătit pentru a-ți trăi răspunsurile.

Stephen Covey sugerează anumite modalități de a ne dezvolta inteligența spirituală. Citirea unei cărți și meditația, afundarea în muzică și literatură de calitate, găsirea unei modalități de a comunica cu natura, menținerea fidelității față de valorile tale cele mai înalte, a încerca să contribui la o cauză anume, toate acestea sunt metode ideale pentru a spori inteligența spirituală, este de părere Covey.

Inteligența spirituală facilitează performanța, creativitatea, schimbarea, capacitatea de adaptare, starea de pace și de liniște, înțelepciunea, bucuria, entuziasmul. Conectarea la SQ este cea mai autentică și sinceră călătorie înspre autodescoperirea sinelui, a celorlalți și a lumii în care trăim.

În raport cu educația, arta muzicii se cere a fi abordată în natura ei specifică, în necesitatea ei, în acțiunea și puterea mesajului ce-l poartă ea pentru viața spirituală. Interesează, așa dar, educația muzicală ca educație prin experiența muzicii; propriu-zis, prin audiția muzicală și prin cânt – principal cadru de realizare a educației muzicale. G. Balan susține ideea că prin intermediul cântului, cel mai important gen al artei muzicale aplicat la orele de educație muzicală (în sens general al cuvântului) trebuie să educăm omul în mod profund, nobil. Prezintă interes din acest punct de vedere poziția cercetătorului C. Cozma care consideră că educația muzicală ajută cu prisosință la depășirea răului, la înscrierea întru reușita omului în capacitatea binelui, a bucuriei, sensibilității, seninătății, simpatiei, solidarității, înțelegerii, devotamentului, împăcare cu datul existențial și protecție a schimbării în bine a stării de fapt.

M. Vacarciuc conchide, că valoarea spirituală a cântului vocal-coral este în funcție de elementele muzicale din care este alcătuit, de valoarea fiecărui element în parte și de felul cum sunt îmbinate între ele. Drept exemplu putem lua cele trei elemente, care stau la baza cântecului: *melodia, ritmul și cuvântul* [3].

În cadrul educației muzicale putem delimita două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ. La nivelul informativ-teoretic se realizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-informative. la nivelul formativ-aplicativ educația muzicală se realizează prin

contactul nemijlocit cu opera de artă. Nivelurile de realizare a educației artistice - informativ-teoretic și formativ-aplicativ, se află într-un raport de reciprocitate, completându-se unul pe altul în sensul că instruirea nu poate înlocui, ci doar asigură o mai bună receptare a muzicii, în timp ce contemplarea propriu-zisă valorifică virtuțile spirituale ale individului și asigură realizarea scopului fundamental al educației.

Comunicarea dintre elev și arta muzicală este în funcție nu numai de valoarea estetică a muzicii, ci și de valoare ei spirituală prin participarea creatoare a subiectului în această comunicare. În contact direct cu muzica (contact energetic, spiritual) se stabilește o comuniune psihică dintre receptor și opera de artă, dintre structurile conștiente și cele inconștiente ale personalității elevului și mesajul artistic muzical. Scopul fundamental al acestui dialog este îmbogățirea experienței receptorului și sensibilizarea acestuia prin declanșarea emoției și trăirii și ca rezultat dezvoltarea inteligenței spirituale ale elevului.

Misiunea procesului educativ de către profesor constă în trezirea puterilor interioare care corespund legităților firii copiilor. Cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită, la fel, muncă, o muncă în primul rând a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului. Muzica este o delectare, dar și meditație filozofică profundă. Ea aduce bucurii și desfătări (atât sufletești, cât și intelectuale) inexprimabile, dar numai dacă ai depus străduință pentru a ți-o însuși. Numai în așa condiții muzica te va răsplăti, îți va șopti adevăruri pe care nu le vei afla pe altă cale, te va purta prin lumi necunoscute pînă atunci. Copii trebuie să fie conștienți de acest lucru.

Considerăm că inteligența spirituală se află în raport direct cu cea emoțională și face parte din cadrul inteligențelor multiple.

- **inteligenta muzicală** – legată de conștientizarea, comprehensiunea, înțelegerea discursului muzical;
- **inteligenta kinestezică** – legată de conștientizarea corpului fizic, corelarea vocii cu auzul etc.
- **inteligenta intrapersonală** – conștientizarea propriilor trăiri și gânduri și controlul acestora;
- **inteligenta interpersonală** – legată de modul de relaționare cu ceilalți și de succesul social.

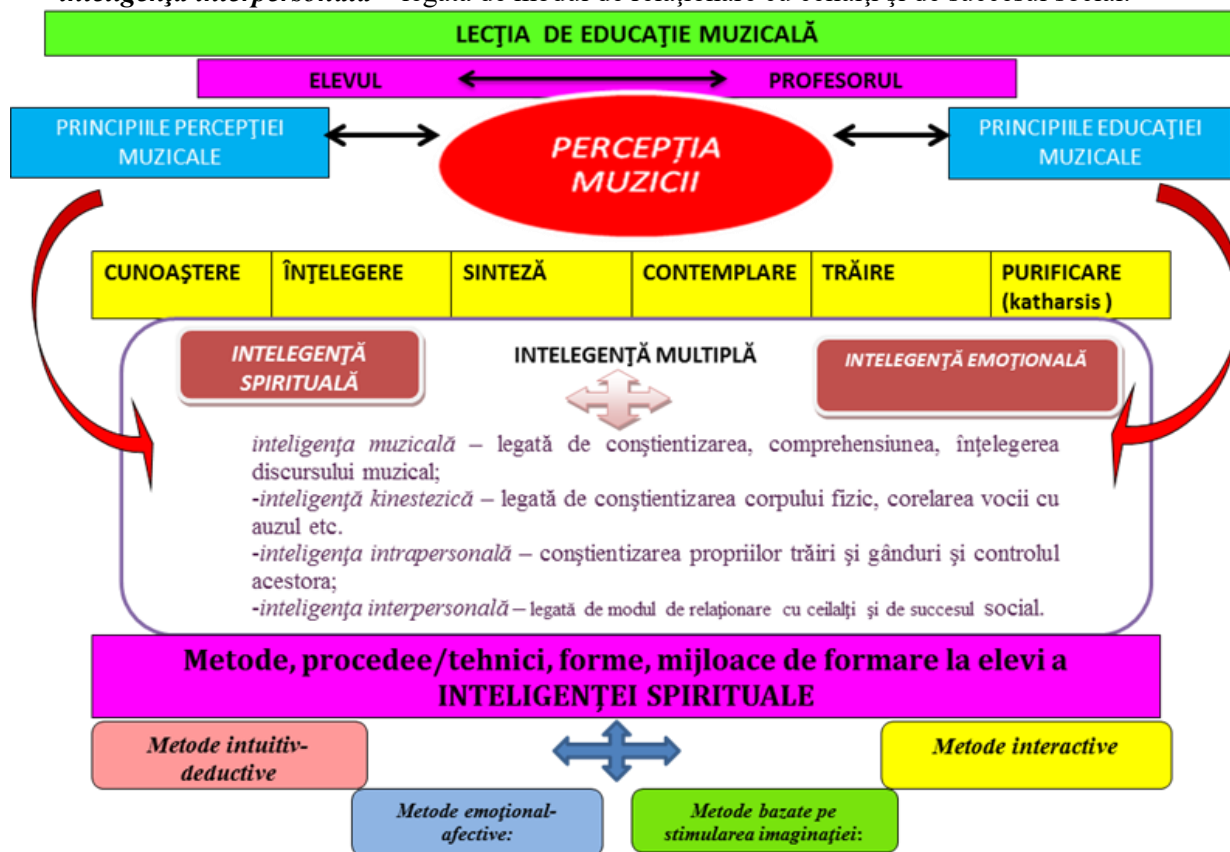


Fig. 1. Model pedagogic de formare a inteligenței spirituale la elevi în cadrul educației muzicale

Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor conform ipotezei și cercetărilor teoretice este posibilă prin valorificarea la lecție a următoarelor principii psihopedagogice și artistice:

-
- *principiul creativității;*
 - *principiul interiorizării muzicii;*
 - *principiul unității educației-instruirii-dezvoltării muzicale și spirituale;*
 - *principiul corelației între senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*
 - *principiul sensibilității afective;*
 - *principiul intuiției,*
 - *principiul pasiunii;*
 - *principiul acțiunii totale a muzicii asupra omului;*
 - *principiul educației prin și pentru valori.*

Prin metodele educației muzicale eficiente în educația spirituală a elevilor la lecția de cor propunem următoarele metode și procedee didactico-artistice:

- *Metoda vocalizării*
- *Metoda notării grafice a melodiei*
- *Metoda intonării plastice*
- *Metoda acțiunii emoționale*
- *Metoda comparației*
- *Metoda sistematizării*
- *Metoda percepției asociate*
- *Metoda „colanul sonor”;*
- *Metoda „scărița muzicală”;*
- *Metoda „funde melodioase”;*
- *Metoda „împărăția fermecată”;*
- *„intonarea muzicală”;*
- *„izvorășul”;*
- *„interiorizarea muzicii”*
- *Exercițiul Vox Mentis etc.*

În calitate de căi, mijloace de realizare a dezvoltării spirituale la elevi propunem conform modelului de spiritualizare (după Frankl) următoarele:

- valori spirituale, estetice, culturale;
- creații muzicale cu subiect religios;
- cărți, filme, cântece, care rezonază cu ideile spirituale înalte;
- persoane spirituale, cu cei cu care suntem pe aceeași undă;
- viață conștientă: conștient să cântăm, creăm, gândim, să vorbim, să acționăm, să trăim!;
- practica spirituală: practica bunăvoinței și transiterii iubirii.

Misiunea procesului educativ de către profesor constă în trezirea puterilor interioare care corespund legităților firii copiilor. Cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită, la fel, muncă, o muncă în primul rând a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului. Muzica este o delectare, dar și meditație filozofică profundă.

Concluzii: Educația muzicală este una dintre componentele principale ale educației estetice și spirituale. Tezaurul muzicii academice constituie o sferă importantă a culturii spirituale a elevilor. Muzica contribuie la cultivarea emoțiilor, la dezvoltarea intelectuală, a sentimentelor morale, estetice și, în special, a sentimentului de dragoste pentru integrarea acestei arte în viață, a gustului estetic muzical și în sfârșit la modelarea spirituală a elevilor și la dezvoltarea inteligenței spirituale ale lor. Lecția de muzică include multiple și variate activități muzicale. Sarcinile de bază ale acestor activități sunt aprofundarea în lumea muzicii, cucerirea treptată a artei sonore. Fiecare activitate muzicală nu va fi orientată doar spre sine, ci va contribui alături de celelalte la elucidarea temei generale a lecției. Toate activitățile din cadrul lecției combinându-se și completându-se vor bate într-o singură direcție urmărind același scop – însușirea temei lecției, fără a destrăma logica pătrunderii metodice în subiectul muzical atacat.

La baza formării spirituale a elevilor stă **actul de trăire** (estetică, artistică, spirituală) a muzicii. Ca rezultat al trăirii muzicale stă *experiența muzicală a receptorului* – o activitate interioară specifică, axată pe fenomenul muzical. *Trăirea muzicii (trăirea muzicală)* este, astfel, chintesența actului muzical, a experienței muzicale.

Referințe bibliografice:

1. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
2. Morari M. Actul artistic: delimitări terminologice și conceptuale cu deschideri pentru educație. In: Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. XXI. Conferință științifico-practică internațională. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2013, p. 34-38.
3. Vacarciuc M. Dezvoltarea spirituală a micului școlar prin muzică și cânt. Chișinău, 2002. 90 p.
4. Zohar D. SQ - Inteligența spirituală. București: Vellant, 2011. 400 p.
5. Disponibil: <http://sourcesofinsight.com/stephen-covey-on-developing-emotional-intelligence/> (vizitat 20.04.2017).

STUDIUL VIZÂND EXERCITAREA ROLURILOR PARENTALE ÎN CADRUL FAMILIEI

Nicoletta CANȚER, lector universitar

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Svetlana CUCOȘ, învățător, gradul didactic II

Școala Primară „Spiridon Vangheli” din Bălți, Moldova

Abstract: This article presents the results of a research on parental roles within the family. The study identified and analyzed the parental roles specific to the contemporary families, the distribution of parental roles and the parents' views on educational practices within the family.

Familia este mediul esențial care influențează dezvoltarea și destinul copilului prin securizare materială, dragoste și educație. În fața unei probleme atât de complexe, cum este aceea a educației copiilor, se pot înregistra atitudini diferite din partea populației, unele chiar opuse. Toți copiii au nevoie și au dreptul de a fi îngrijiți și crescuți de părinții lor, într-o manieră competentă.

Scopul cercetării. Analiza rolurilor parentale în cadrul educației copiilor.

Obiectivele investigației:

- identificarea rolurilor parentale specifice în raport cu practicile educative din familie;
- identificarea opiniilor părinților privind educația copilului în familie;
- studiul vizând repartizarea rolurilor parentale în familia contemporană.

Metode, procedee și tehnici de cercetare: În cadrul cercetării a fost utilizat următoarele metode de cercetare:

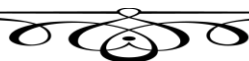
- analiza literaturii;
- ancheta prin chestionar;
- metoda observației.

Eșantionul: au fost chestionați 40 de părinți (30 mame și 10 tați) din mun. Bălți, care cresc și educă copii de vârstă școlară mică. Vârsta părinților a fost cuprinsă între: 28-50 ani. Majoritatea respondenților au studii superioare sau profesionale. Un număr mic din respondenți au doar studii medii. În funcție de profesie/ ocupație cele mai frecvente răspunsuri au fost:

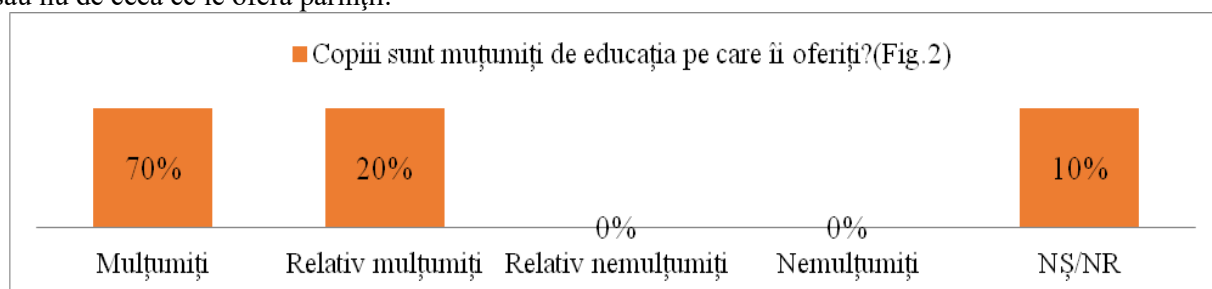
- casnică;
- lucrător bancar;
- casier;
- croitor;
- jurist;
- profesoară;
- contabil;
- lucrător de rând.

La etapa inițială am elaborat un chestionar pentru părinți. Chestionarul a fost alcătuit din 20 întrebări/itemi referitoare la necesitatea și modul de realizare a educației parentale și identificarea persoanei responsabilă în educarea și creșterea copiilor și identificarea surselor de informare a părinților vizind educația parentală.

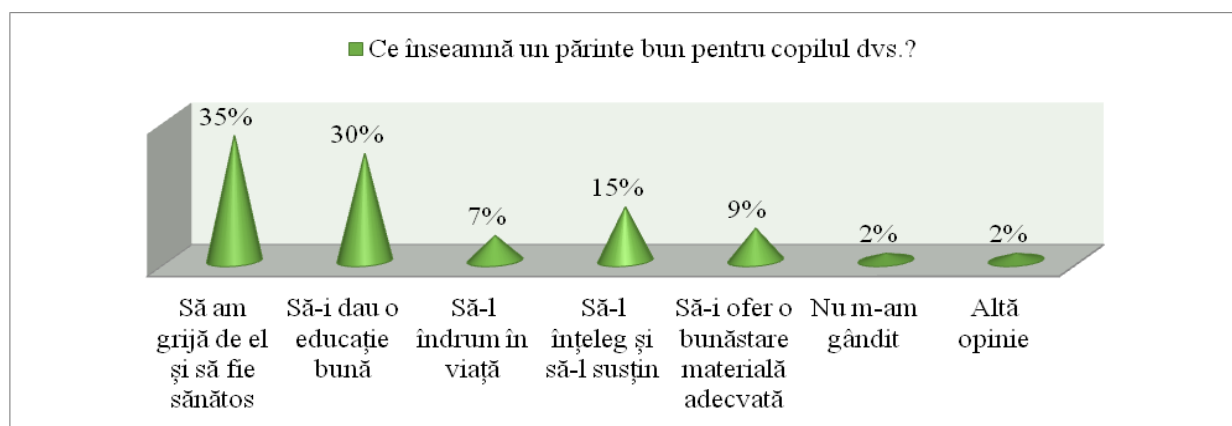
La întrebarea: *Care este cel mai greu lucru în a fi părinte?* Majoritatea dintre respondenți au răspuns că în ziua de astăzi nu se ajung bani pentru întreținerea familiei, creșterea copiilor.



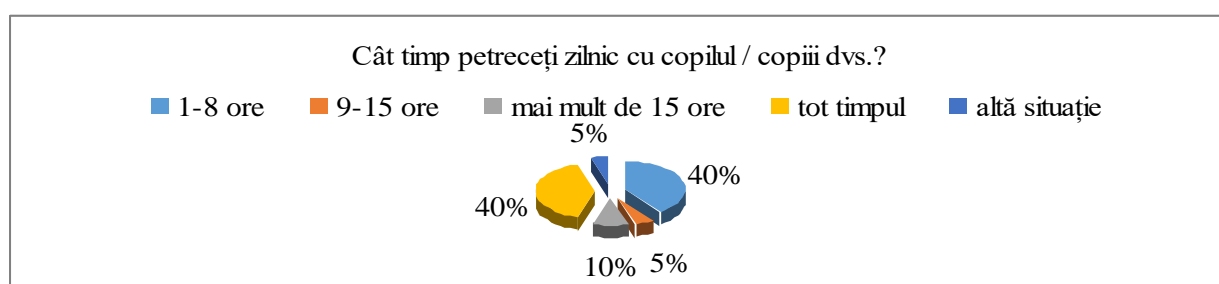
La întrebarea : **Copiii sunt mulțumiți de educația pe care îi oferiți?**. În diagrama de mai jos observăm că 70% dintre părinți au afirmat că copiii lor sunt absolut mulțumiți de educația pe care le oferă, 20% dintre respondenți spun că sunt relativ mulțumiți, 10 % nu știu dacă copiii lor sunt mulțumiți sau nu de ceea ce le oferă părinții.



La întrebarea: **Ce înseamnă un părinte bun pentru copilul dvs.?** majoritatea respondenților au afirmat că 35% să am grijă de el și să fie sănătos, 30% să-i dau o educație bună, 15% să-l înțeleg și să-l susțin, 9% să-i ofer o bunăstare materială adecvată, 7% să-l îndrum în viață, și 2 % au afirmat că nu au timp ca să se ocupe de educația copilului, „deoarece la noi în Moldova este foarte greu de crescut un copil”.



Răspunsul la întrebarea: **Cât timp petreceți zilnic cu copilul / copiii dvs.?(Fig.3)** Majoritatea părinților au afirmat că 40% petrec tot timpul cu copiii săi, alți părinți 10% mai mult de 15 ore, iar alții în deosebi au afirmat că nu au timp pentru a le acorda timpul necesar copiilor săi (Figura 3).

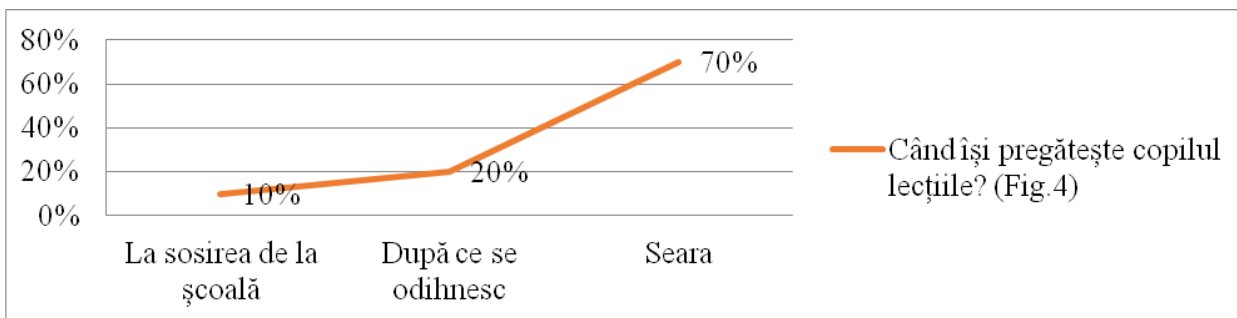


În concluzie putem menționa că părinții trebuie să înțeleagă că nu cantitatea timpului pe care o petrec cu el este importantă, ci calitatea lui, modul în care îl fructifică și îl valorifică în interacțiunile dintre ei.

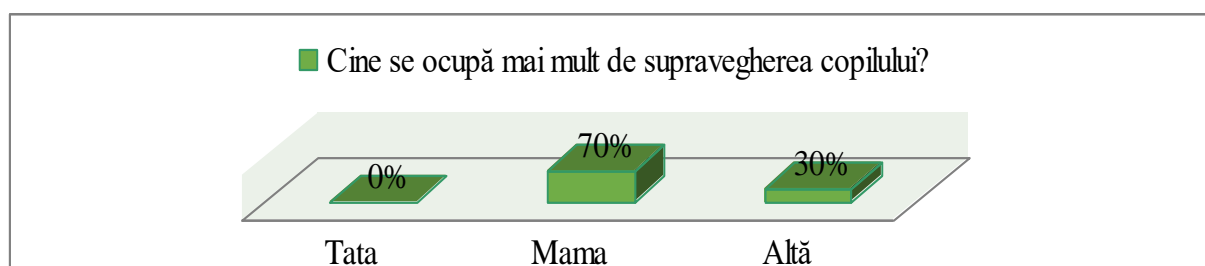
Numărul de ore pe care-l petreci în compania copilului este mai puțin relevant. Calitatea timpului petrecut cu el este mai importantă decât cantitatea. Doua ore în care te joci și comunică cu el sunt mai valoroase decât o zi în care doar îi asiguri strictul necesar și ai grijă să fie mereu în siguranță.

Ponderea răspunsurilor la întrebarea **Când își pregătește copilul lecțiile?**

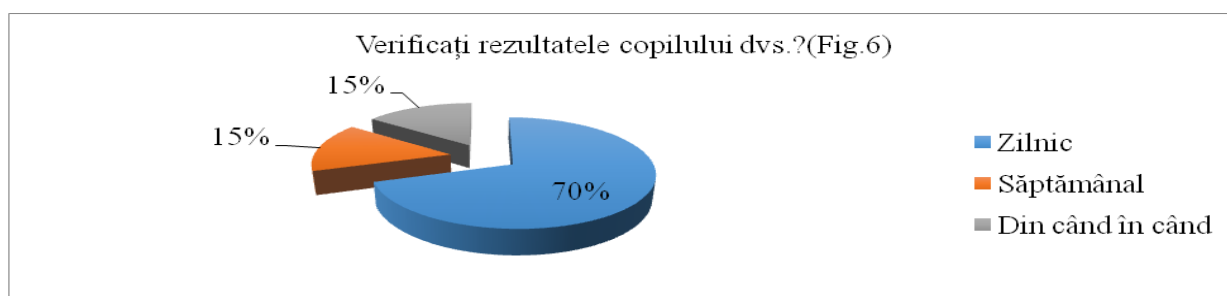
Diagrama arată că după cum am mai menționat copiii își pregătesc temele pentru acasă seara 70%, ceea ce înseamnă că așteaptă ca să vină părinții de la serviciu; după ce se odihnesc 20% și doar 10% se apucă pentru a-și pregăti lecțiile la sosirea de la școală.



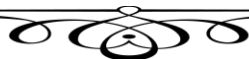
În cadrul cercetării noastre la întrebarea **Cine se ocupă mai mult de supravegherea copilului?** Din răspunsuri am observat că numai mama poate să se ocupe de supravegherea copiilor 70%, și numai 30% au afirmat că ambii părinți se ocupă de supravegherea copiilor și ar trebui ca ambii să participe la creșterea și educarea copiilor din cadrul familiei. Rezultă că funcția de protecție și stilul afectiv, protector al familiei se va datora în principal relației copilului cu mama și că multe aspecte privind comunicarea cu copiii, ajutorul acordat acestora și astfel socializarea în familie, stilul în care se realizează educația, vor depinde în mare măsură de relația mamei cu copiii. Sunt și cazuri când și bărbații pot să aibă grijă de copii, doar numai pentru câteva ore, deoarece ei se pierd fără soțiile lor – au afirmat femeile chestionate.



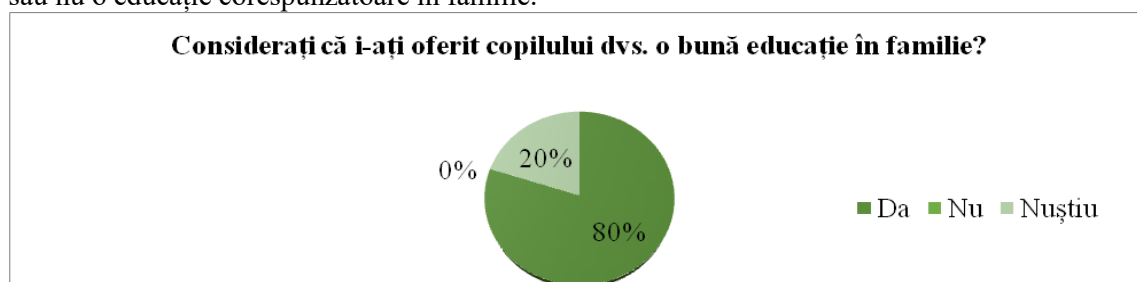
Care este cea bună metodă de educație în familia dvs. pentru ca copilul să înțeleagă din primul cuvânt?, la această întrebare au fost diferite opinii precum: să-l pedepsesc (nu cu bătaia); este certat, dar poate să fie și să ieie câte o palmă cel mai rar lucru; este pedepsit dacă a făcut ceva neînregulă; niciodată nu am bătut-o, dar am certat-o atunci când făcea unele năzbîtii; trebuie de învățat ca copilul să înțeleagă din primul cuvânt spus de părinți; îl cert; îi dau un exemplu, un sfat bun pentru el; îi țin morală; sunt și momente atunci când nu își îndeplinește temele pentru acasă; dacă părintele a spus că nu trebuie, atunci nu trebuie; îi explic clar, cu un ton liniștit și drăgostos, îi repet calm; copilul este învățat de mic și înțelege din cuvinte, fără bătaie; prin comunicare copilul înțelege; îi explic prin fapte. **Verificați rezultatele copiilor dvs.?** Se constată că 70% zilnic sunt verificate rezultatele copilului, doar numai câte 15% sunt verificate săptămânal și din când în când. Unii părinți cred că au dreptul de a conduce și controla viitorul copiilor lor.



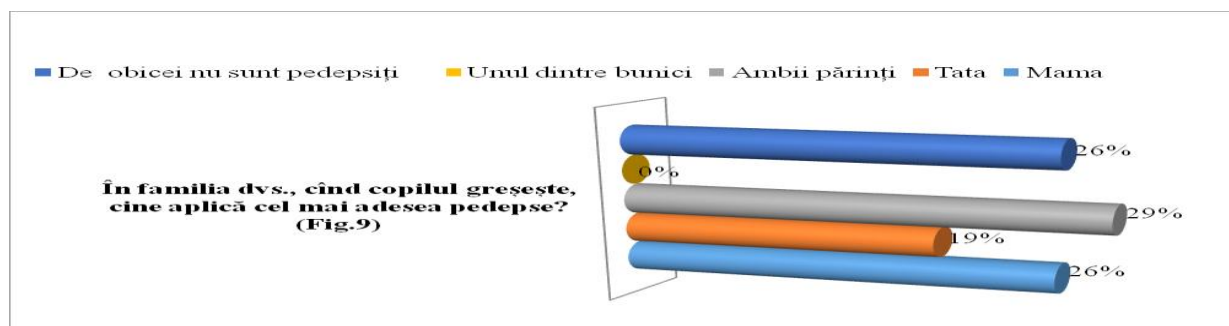
În cadrul rezultatelor la întrebarea **Care este motivul pentru care l-ați certat ultima dată și când s-a întâmplat acest lucru?**, părinții răspundând în felul următor: nu țin minte; nu ascultă, nu face ceea ce-i spun eu; astăzi a făcut dezordine în casă; s-a întâmplat ieri când a venit de la grădiniță și a făcut șotii; o cert permanent atunci când este neatentă; nu s-a întors la timp acasă; sunt ascultători; pentru manierele la masă; ieri a întârziat la școală; practic nu l-am certat; nu a făcut nimic deosebit pentru ca să-l cert; a întârziat seara (a venit târziu acasă); nu mi-a ascultat sfatul. Majoritatea părinților spun că numai îi ceartă de cele mai puține ori, dar niciodată nu iau bătut sau să-i lovească foarte tare, poate se întâmplă la unele familii, dar la mine așa ceva nu s-a întâmplat încă acest lucru – afirmau mamele și tații.



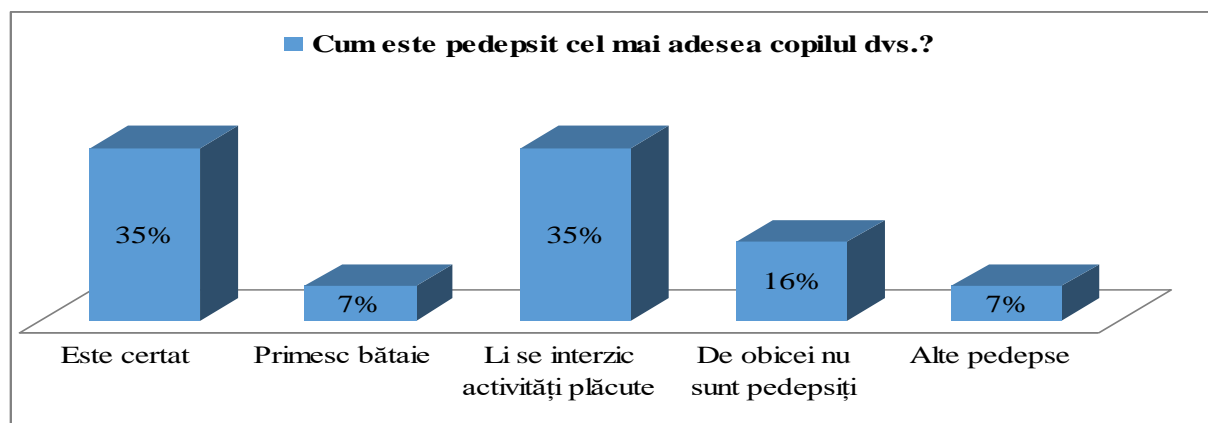
Considerați că i-ați oferit copilului dvs. o bună educație în familie? La această întrebare foarte mulți părinți au afirmat (80%) că iau oferit și că pe tot parcursul vieții cât vor trăi vor oferi în continuare educație, chiar dacă vor fi mari și vor avea și ei familia lor, iar 20% dintre părinți nu știu dacă iau oferit sau nu o educație corespunzătoare în familie.



Rolurile parentale se dezvoltă o dată cu apariția copiilor în familie. La baza exercitării acestor roluri parentale stau comportamentele și abilitățile părinților de a satisface în mod consistent nevoile de bază ale copiilor – siguranță, îngrijire, control și disciplină, dezvoltare cognitivă, afectivă și comportamentală. **Ce fel de competențe parentale posedați?** Majoritatea părinților au spus că au competență parentală comunicativă 30%, competență educativă/formativă 16%, competență socioafectivă 13%. Un copil se naște în sânul unei familii și devine parte a societății abia mai târziu. Învață-l ce înseamnă respectul, buna-cuviință, responsabilitatea și moralitatea, încă din primii ani de viață. **Care valori se cultivă la copii în cadrul familiei dvs.?** părinții au afirmat că toate aceste valori : bunătate, dragoste, hărnicie, ajutor, răbdare, comunicare, iertare, fidelitate, fericire, atenție, ascultare, aspirație, mulțumire, muncă, integritate, libertate, înțelepciune, armonie... și desigur credință, înțelegere, responsabilitate, respect, siguranță și pace sunt valorile ce construiesc cetatea cu numele - familia. **În familia dvs., când copilul greșește, cine aplică cel mai adesea pedepse?** Din analiza mai aprofundată a datelor, în privința acestui item s-a constatat că ambii părinți (29%) aplică cel mai adesea pedepse atunci când copilul greșește, mama (26%), tata (19%), de obicei nu sunt pedepsiți (26%). Autoritatea punitivă a mamei este mai ridicată.

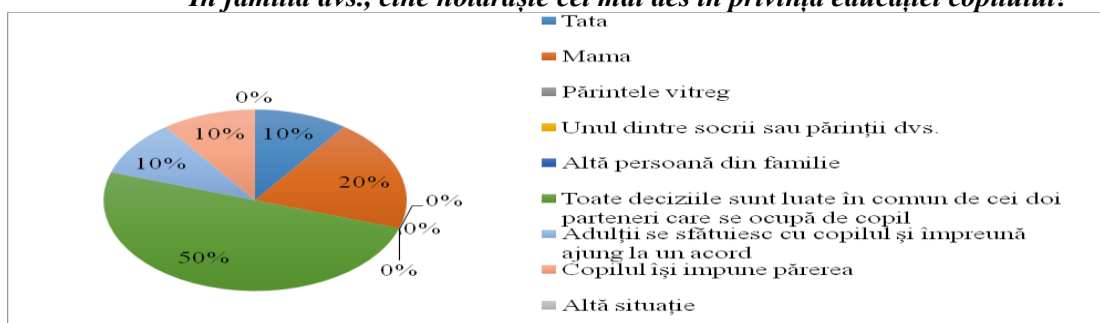


Pedepsele asupra copiilor pot fi benefice, dar pot fi și neproductive pentru copil. Totul stă în arta de a dezvolta un sistem de pedepse și recompense eficiente.



Cum este pedepsit cel mai adesea copilul dvs.? (Fig.10) Observăm că majoritatea părinților au spus că copiii lor sunt certați și li se interzic activități plăcute (35%), de obicei nu sunt pedepsiți (16%), primesc bătaie (7%), iar alți părinți doar îi observă dacă fac ceva neînregulă.

În familia dvs., cine hotărăște cel mai des în privința educației copilului?



În imaginea de sus observăm că în privința educării copiilor toate deciziile sunt luate în comun de cei doi parteneri (50%), iar mama deasemenea va rămînea totuși prima în educarea copiilor (20%), iar cu numai 10% este tatăl care deasemenea contribuie la educarea copilului. Când ambii părinți sunt activi implicați în creșterea și educarea copilului, este important pentru ei să comunice constant unul cu altul pe probleme de disciplină și de comportament al copilului. Părinții trebuie să găsească un echilibru în ceea ce privește organizarea și controlul copilului, cerințele adresate acestuia, precum și înlăturarea extremelor.

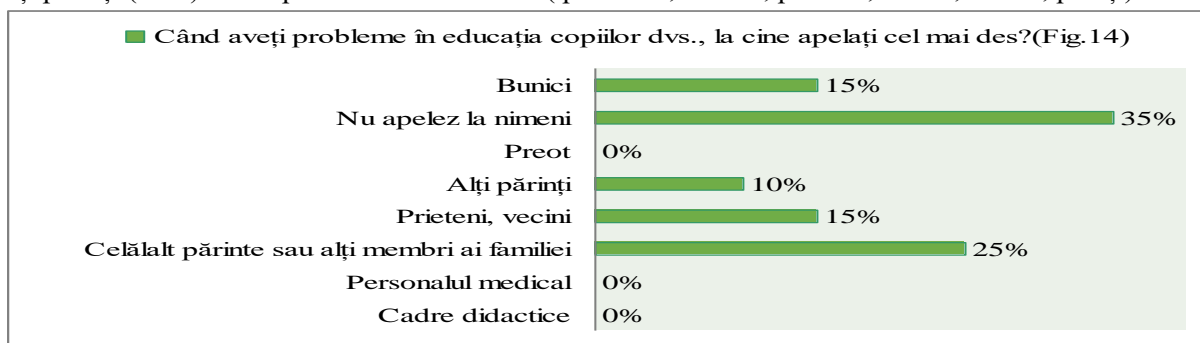
Un aspect foarte interesant de analizat din perspectiva dimensiunii de gen a spațiului socio-cultural al familiei îl reprezintă fenomenul reproducției sociale a rolurilor de gen de la o generație la alta prin intermediul educației.

Părinții sunt total de acord (100%) ca fetele să fie educate pentru a deveni soții și mame bune, iar băieții să învețe o profesie și să fie în stare să poată să întrețină viitoarea familie. Am încercat să surprindem printr-unul din întrebările chestionarului adresat părinților, în ce măsură acest mecanism de reproducere a rolurilor de gen are ca suport modul în care părinții de azi gândesc statutul tatălui și al mamei în familie, precum și educația fetelor, respectiv a băieților. Total (100%) nu sunt de acord ca mamele să se dedice exclusiv numai pentru a educa copiii și să renunțe la o profesie sau carieră. Sunt bărbați care sunt de părere că mai bine el va întreține toată familia, iar femeile să fie responsabile numai de creștere și educarea copiilor.

Răspunsurile obținute la afirmația a patra subliniază că 70% dintre părinți sunt de acord că și tații pot să îngrijească de copii tot atât de bine ca și mamele lor, 15% sunt de părerea că tații nu vor fi în stare să aibă grijă de copii tot așa de bine ca și mamele lor.

La întrebarea **Cine poartă cea mai mare responsabilitate pentru greșelile dvs.?**, părinții au afirmat că: „atunci când încerci să îți disciplinezi copiii, dar observi că nu reușești pe deplin, nu trebuie să dai vina pe cei mici, nici să renunți. Trebuie doar să te privești pe tine și pe soțul tău și să te întrebi care sunt greșelile pe care le faci.”

Cea mai mare responsabilitate o au părinții (70%) și familia (20%). Pentru a cunoaște frecvența/intensitatea interacțiunilor părinților cu alți agenți educativi am adresat părinților întrebarea: **Când aveți probleme în educația copiilor dvs., la cine apeleți cel mai des?** Tendințele răspunsurilor părinților par să indice anumite caracteristici ale familiei care se consideră autosuficientă, mai întâi nu apelează la nimeni (35%), apoi apelează la alți membri din familie (25%), apoi într-o măsură mai mică, la alți părinți (10%) sau la persoane de încredere (profesori, medici, prieteni, vecini, bunici, preoți).



Concluzii:

- Conflictelor și dificultățile din familie nu sunt prevenite și, în cazul apariției, nu se intervine dintr-o perspectivă educațională, unitară, clară. Experiențele și consecințele pot să fie contradictorii.
- Relațiile și rolurile în educația familială urmăresc o diferențiere pe baza raporturilor dintre generații, dintre sexe, fără a se putea stabili ierarhii cu precizie.
- Principala problemă care am constatat-o în urma cercetării este convingerea multor femei care afirmă că dacă ai resurse financiare poți să crești și să educi un copil, ba chiar și mai mulți.
- Modul de distribuire a rolurilor între părinți confirmă faptul că în ziua de astăzi cel mai mult mamei îi revin în special rolurile casnice și cele ce privesc educația copilului și luarea deciziilor referitor la educația copilului, precum și purtătorul dimensiunii expresiv-emoționale a rolului de părinte (confident, sprijin afectiv).
- În ceea ce privește rolul tatălui ține de asigurarea materială decât de educare a copiilor, deoarece ei în marea majoritate sunt plecați peste hotare la muncă sau muncesc în țară și majoritatea timpului o petrec mamele cu copiii.
- Mama apare ca principal suport și factor de referire în comunicarea copiilor în familie și este faptul că anume autoritatea de control și cea de decizie de asemenea îi aparține mamei. Din această carență de implicare paternă derivă și faptul că aspirația copiilor de a primi mai multă atenție, afectivitate, înțelegere se orientează cu prioritate spre tata.
- În ceea ce privește pedeapsa copiilor, părinții au menționat în cercetarea noastră că este o metodă de educație care ar trebui să fie tot mai puțin folosită, deoarece trebuie de învățat ca copilul să înțeleagă din primul cuvânt spus de părinți, dar dacă copilul va repeta comportamentul, atunci părinților îi revine sarcina de a-l pedepsi pozitiv, fără urmări negative.
- Părinții trebuie să se străduiască mai ales, să explice copilului unde greșește și, în același timp, să-i spună care era comportamentul corect în acea situație.
- Practicile și stilurile parentale pe care le-am identificat cu prioritate în cercetarea noastră, s-a constatat că nu sunt unitare și nu sunt recepționate unitar. Există o predispoziție a părinților de a fi protectori, grijulii față de educația și viitorul copiilor.
- Educația trebuie să se manifeste în permanență ca o acțiune unitară, coerentă, iar implicarea acestui deziderat rezidă în strânsă legătură dintre familie și mediul educațional. Acest lucru impune ca părinții să fie parteneri egali în educația copilului. “Meseria” de părinte este grea.
- Dintre persoanele din afara familiei, la care apelează părinții când au probleme în educația copilului sunt bunicile.
- Mulți părinți au afirmat că mama poate să crească și să ducă copilul și fără ajutorul soțului, deoarece foarte mulți bărbați nu sunt conștienți de faptul că a crește un copil este o responsabilitate destul de mare care trebuie să fie pe primul loc atunci când ai decis să întemeiezi o familie.
- Majoritatea părinților au afirmat că nu este greu să educi un copil dacă ai resurse financiare, și că cel mai important este faptul că copiii să fie sănătoși.
- Fiecare părinte îi dorește copilului său tot ceea ce este mai bun pe lume, o educație adecvată, să-l înțeleagă și să-l ajute, să aibă grijă de el și să fie sănătos, să-i ofere o bunăstare materială adecvată.
- Părinții spun că metodele cele mai frecvent aplicate atunci când a greșit copilul este interzicerea unei activități plăcute, este pur și simplu certat.

Referințe bibliografice:

1. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2009. 624 p.
2. Ionescu M., Negreanu E. Educația în familie. Repere și practice actuale. București: Cartea Universitară, 2006. 197 p.
3. Mara D. Pedagogia familiei. București: Didactică și Pedagogică, 2003. 100 p.
4. Oțetea R.A. Familia - ca mediu socializator și educațional. Conținutul și formele colaborării dintre școală și familie în perioada actuală. Băcău: Grafitec, 2007. 128 p.
5. Sargent E. Părintele perfect: ce știu, fac și spun cei mai buni părinți. Iași: Polirom, 2011. 200 p.



RESOCIALIZAREA DEȚINUȚILOR PRIN INTERMEDIUL PROGRAMELOR EDUCAȚIONALE ȘI TERAPEUTICE

Nicoletta CANȚER, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: This article analyzes the programs promoted within the penitentiary institutions with the purpose of re-socializing the detainees. The following methods were applied for the study: focus group and document analysis. We found through research: the type and duration of the programs, the specialists who promote these programs, the dynamics of the programs promotion and the difficulties encountered during the promotion of the programs.

Fiecare perioadă istorică a avut modalități specifice de a pedepsi oamenii certați cu legea. Perioade îndelungate expresia „ochi pentru ochi și dinte pentru dinte” a fost considerată drept postulat în cazul celor care comiteau crime. Însă, dezvoltarea societății, inevitabil a condus și la evoluția pedepselor aplicate infractorilor. Constatăm doar, că oricum, pedepsele și-au păstrat în mare parte puterea și mentalitatea punitivă, prin care se urmărește pedepsirea și nu resocializarea persoanei condamnate. Nu toți au ajuns la înțelegerea faptului că nu pedepsa în sine a infractorului este importantă, ci modul de a-l face pe acesta să conștientizeze fapta și consecințele acesteia. Astfel este absolut clar că e necesar de revăzut esența pedepselor pivate de libertate, în acel mod în care să conducă la resocializarea și reeducarea deținuților.

Pentru deținuți penitenciarul este mai curînd o universitate a criminalității decît o cale a resocializării. În mediul punitiv condamnatul învață cum să comită infrațiuni și mai mult decît atît cumulează frică și ură față de societatea care l-a separat de familie, prieteni, confort și viața de pînă la detenție. Pe parcursul privării de libertate deținutul plămăiește cum ar putea să se răzbune și să-și ia revanșa față de cei care l-au izolat forțat.

Din această prismă de idei toate sistemele penitenciare din orice țară trebuie să urmărească scopul de a ameliora condiția umană a deținuților, prin oferirea de oportunități de formare și dezvoltare a abilităților sociale, de tratare a tulburărilor psihologice și fizice, astfel încît să faciliteze diminuarea riscului de recidivă, resocializarea și integrarea socială eficientă. Pe lîngă funcția de custodie, închisorile au menirea și de a resocializa deținuții și a reintegra în societate după liberare din detenție. Această funcție nu poate fi realizată decît prin intermediu diferitor programe și activități.

Scopul cercetării: Analiza programelor care contribuie la resocializarea deținuților și a modului de implementare a acestora în cadrul penitenciarului.

Obiectivele cercetării:

- identificarea și analiza programelor de resocializare a deținuților promovate în cadrul penitenciarului;
- analiza experienței de lucru în domeniul implemetării programelor de resocializare derulate în penitenciare;
- identificarea dificultăților de implementare a programelor de reosocializare în penitenciar;
- elaborarea soluțiilor și recomandărilor în vederea îmbunătățirii calității programelor de resocializare a deținuților.

Metodele de cercetare: analiza literaturii de specialitate, analiza documentelor, focus-grupul, analiza datelor și analiza de conținut.

Analiza dinamicii și modului de implementare a programelor de resocializare desfășurate în penitenciar.

Analiza informațiilor acumulate prin intermediul analizei documentelor și a promovării focus-grupului cu specialității ne-a permis să evidențiem următoarele categorii:

- I. Constatarea tipului și numărului programelor de resocializare desfășurate în cadrul penitenciarului.
- II. Dinamica promovării programelor de resocializare a deținuților pe parcursul ispășirii pedepsei privative de libertate.
- III. Dificultăți întîlnite în cadrul implementării programelor de resocializare.



IV. Momente distinctive în cadrul procesului de resocializare a deținuților prin intermediul programelor promovate în cadrul penitenciarului.

I. Constatarea tipului și numărului programelor de resocializare desfășurate în cadrul penitenciarului:

- **Programe socio-educative aprobate de către departamentul instituțiilor penitenciare și promovate în cadrul Instituției Penitenciare nr. 11.**
- **Programe educative** care includ programele recreere, cultural artistic: Aceste programe au ca obiective: interiorizarea valorilor general umane, a principiilor și deprinderilor care să le permită să facă alegeri corecte și cinste în viață; dobândirea sentimentului de valoare personală.
- **Programele de instruire:** Aceste programe se promovează preponderent cu deținuții minori. Responsabili de realizarea acestor programe sunt pedagogii și educatorii din cadrul instituției penitenciare. Instruirea se face conform unui plan individualizat elaborat pentru fiecare în parte. Instruirea decurge în cadrul unei încăperi special amenajate și dotate cu manuale și suporturi informaționale. Nivelul de pregătire a elevilor este foarte diferit de la analfabeți până la ciclul gimnazial.
- **Programe de pregătire profesională:** Pregătirea profesională a deținuților se realizează prin cursurile promovate în cadrul atelierelor din cadrul penitenciarului. De organizarea și promovarea lor sunt responsabili maștrii de producție. La cursurile de inițiere pot fi cuprinși deținuții care au absolvit învățământul primar (minim 4 clase), iar la cele de calificare, deținuții care au absolvit studiile gimnaziale. Durata cursurilor este în funcție de complexitatea meseriei și este cuprinsă între 3 și 6 luni. În final deținuții primesc un certificat în domeniul studiat. Ulterior unii deținuți rămân să lucreze în aceste ateliere din cadrul penitenciarului pe durata ispășirii pedepsei.
- **Programe de educație religioasă:** Programele socio-educative conțin și activități de resocializare desfășurate pe persoane din comunitate: de regulă sunt reprezentanții diferitor confesiuni religioase.
- **Programul de inițiere a deținuților în domeniul științelor socio-juridice: Scopul programului:** este realizarea procesului informativ-educativ privind drepturile și obligațiile deținuților în perioada executării pedepsei penale conform legislației în vigoare și dezvoltarea abilităților comportamentale adecvate în societatea contemporană. Programul este desfășurat de către colaboratorii aparatului educativ cu implicarea unor colaboratori din alte servicii ale penitenciarului și prevede desfășurarea săptăminală a unei ore informative cu fiecare sector de condamnați, preconizat pentru o perioadă de 10 luni.
- **Programul cu privire la organizarea activității cu deținuții nou-sosiți în penitenciar: Scopul programului** este studierea personalității condamnatului nou-sosit în penitenciar, asigurarea drepturilor condamnaților în perioada executării pedepsei, asigurarea asistenței psiho-sociale și acordarea ajutorului pentru adaptarea la condițiile privațiunii de libertate. Programul respectiv este prevăzut pentru o perioadă de 15 zile, începând cu sosirea condamnatului în penitenciar.
- **Programul „PROSOCIAL”:** Este programul cu privire la pregătirea pentru liberarea deținuților din detenție. **Scopul programului** este instruirea condamnaților pentru a soluționa problemele ce apar odată cu eliberarea din detenție și ulterior pentru a se reintegra cu succes în societate. Programul este realizat în mare parte de către asistenții sociali și psihologii din penitenciar și este desfășurat începând cu 6 luni până la eliberarea deținutului din detenție.
- **Programul „PROSPORT”.** Este programul cu referire la organizarea educației fizice și sportului cu deținuții. **Scopul programului** constă în organizarea și desfășurarea activităților de educație fizică și sport cu deținuții, întru menținerea tonusului fizic și moral al acestora.
- **Programul cu privire la pregătirea condamnaților pentru liberarea condiționată înainte de termen. Scopul programului** este instruirea condamnaților pentru a soluționa problemele ce apar odată cu liberarea din detenție și ulterior pentru a se reintegra cu succes în societate.
- **Programul cu privire la încadrarea deținuților în câmpul muncii. Scopul programului** este implicarea deținuților în munci remunerate și neremunerate.
- **Programul de reabilitare psiho-socială a persoanelor consumatoare de droguri. Scopul programului** este reabilitarea persoanelor consumatoare de droguri și reducerea riscului de recidivă a consumului de droguri. Programul este promovat de către specialiști din exteriorul



penitenciarului din cadrul organizațiilor neguvernamentale din domeniul reducerii riscurilor. (AO „TDV”, Centrul comunitar „PULS”).

- **Programul de reducere a violenței în mediul condamnaților.** Scopul programului este dezvoltarea abilităților de soluționare a situațiilor de conflict în vederea alcătuirii unui plan personal de prevenire a violenței.
- **Programe terapeutice:** Acestea sunt bazate pe terapii cognitiv-comportamentale, non-directive. Aceste programe au ca obiective:
 - reorganizarea sferei afective în cadrul experiențelor cotidiene;
 - îmbunătățirea relațiilor interpersonale;
 - conștientizarea propriilor probleme legate de propria personalitate;
 - dezvoltarea abilității de a-și controla lumea interioară, de a-și organiza viața și de a se adapta la diverse situații.

În total am identificat 13 programe care implicit contribuie la resocializarea deținuților. Toate aceste programe au caractere diferite și sunt monitorizate de unu sau mai mulți specialiști alcătuind echipe multidisciplinare. Deținuții pot alege la care din programe să participe și când să se includă în activitate. Aceste programe pot fi clasificate în mod general în următoarele categorii:

- programe educaționale;
- programe informative;
- programe formative;
- programe de recuperare.

II. Dinamica realizării și implementării programelor de resocializare pe parcursul ispășirii pedepsei:

Repartizarea programelor pe durata detenției: Activitățile și programele prezentate mai sus sunt repartizate pe tot parcursul pedepsei. Unele din ele sunt specifice unei perioade, altele durează pe tot parcursul detenției. În general colaboratorii Serviciului de activitate educativă, psihologică și asistență socială împart perioada de detenție în trei etape:

- I. Perioada de carantină;
- II. Executarea propriu-zisă;
- III. Pregătirea pentru eliberare.

Durata etapelor este diferită:

- I. Perioada de adaptare / de carantină durează primele 21 de zile;
- II. Executarea propriu-zisă este derminată de sentința judecătorească de la un an la 25;
- III. Pregătirea pentru eliberare, care durează ultimile 6 luni de pînă la eliberare.

Fiecare etapă avînd obiective specifice și activități specifice.

Etapa de adaptare are o perioadă de 30 de zile și prevede următoarele programe și activități:

- primirea deținutului în penitenciar;
- promovarea programului de inițiere în domeniul statului juridic al condamnatului și informarea cu privire la specificul instituției și la regulamentul acesteia. În paralel se efectuează investigațiile medicale;
- observarea, evaluarea deținutului și culegerea informațiilor semnificative pentru anameza deținutului, identificarea profilului psiho-comportamental, a intereselor și motivațiilor acestuia;
- elaborarea și completarea caietului și dosarului personal al deținutului în baza căruia se va elabora planul de intervenție personalizată.

Etapa executării pedepsei sau specialiștii o mai numesc etapa intervenției propriu-zise în care deținutul participă la programele și activitățile planificate, iar echipa multidisciplinară din cadrul penitenciarului monitorizează resocializarea acestuia prin evaluări intermediare.

Anume la această etapă se derulează toate programele menționate mai sus:

- de instruire;
- de formare profesională;
- de încadrare în muncă;
- programe educative, recreative, religioase, de sport și recuperative.

La marea majoritate participarea este binevolă și voluntară, cu excepția programelor de instruire și recuperare, care sunt obligatorii.



Etapa de pregătire pentru eliberare: Etapa premergătoare reîntoarcerii în comunitate începe cu 6 luni înainte de punerea în libertate. În această perioadă de timp deținutul va participa obligatoriu la programe de pregătire pentru eliberare. Aceste programe fac parte din acțiunile de resocializare, deoarece reintegrarea socială este un indicator al succesului resocializării deținutului.

În cadrul acstor programe deținutul se pregătește pentru reintegrarea familială, profesională, și comunitară. Deținuții sunt informați despre serviciile de reintegrare socială și supraveghere, agențiile de ocupare a forței de muncă și serviciile sociale și medicale.

Tabelul 1. Prezentarea generală a programelor de resocializare promovate în cadrul IP nr. 11

Nr	Denumirea programului	Durata/frecvența promovării	Perioada în care se promovează	Responsabili de promovare
1	Programul „Prosocial”	6 luni/săptăminal	III	Psihologul/ Asistentul social
2	Programul „Prosport”	zilnic	II, III	Șeful de detașament
3	Programul de inițiere a deținuților nou sosiți	21 zile/zilnic	I	Psihologul/ Juristul Asistentul social
4	Programul de informare în domeniul științelor socio-juridice	10 luni/ săptăminal	I, II	Serviciul juridic și special
5	Programul de încadrare în câmpul muncii	Zilnic	II, III	Asistentul social
6	Programe de formare profesională	3-6 luni/ zilnic	II, III	Maiștri
7	Programe de instruire	zilnic	II, III	Profesorii
8	Programe culturale și recreative	La necesitate conform planului	I, II, III	Educatorii
9	Programe de educație religioasă	Săptăminal	I,II, III	Reprezentanții bisericii
10	Programe terapeutice	De la o lună la 6 luni/Săptăminal	II,	Psihologul
11	Programe pentru consumatorii de droguri	Zilnic	II, III.	ONG
12	Programe de pregătire pentru eliberare înainte de termen.	3 luni/săptăminal	II	Șefii de detașament
13	Programul de reducere a violenței în mediul condamnaților	6 luni/săptăminal	II	Psihologul

III. Dificultăți în promovarea programelor de resocializare a deținuților:

- Refuzul deținuților de a participa la unele programe.
- Suprapunerea multor programe și activități care se promovează cu grupuri de deținuți.
- Imposibilitatea de a participa la programe a deținuților care muncesc.
- Necesitatea exagerată în documentarea și asigurarea informațională a programelor.
- Deținuții vin cu un spectru foarte larg de probleme, care în penitenciar se acutizează.
- Lipsa condițiilor și materialelor logistice pentru promovarea programelor.
- Specialiștii au nevoie de formări în domeniul promovării programelor de resocializare.
- Lipsa colaborării cu alte sectoare și servicii din cadrul penitenciarului care participă la implementarea unor module din programele de resocializare.
- În afară de programele de grup specialiștii promovează multiple activități individuale, care necesită timp și efort.
- Subcultura carcerală prezintă un obsacol în promovarea programelor de resocializare.
- Sunt deținuți care nu participă nici la un program, pe când alții pot face abuz, pentru a ieși din celulele



de detenție.

- Mulți deținuți manifestă interesul fals față de programele de resocializare, pentru a beneficia de eliberare condiționată.

Realizarea tuturor funcțiilor și programelor este dificilă din cauza numărului mare de deținuți. Acestor aspecte li se va acorda atenție la planificarea procesului de reintegrare. Ele pot fi diferite de la un deținut la altul, însă sunt câteva aspecte comune pentru toți.

Concluzii și recomandări: Resocializarea deținuților nu este o problemă a serviciului penitenciar, ci și a întregii societăți. Toate sistemele penitenciare din orice țară urmăresc să amelioreze condiția umană a deținuților, oferindu-le cunoștințe, competențe și abilități, recuperând diferitele tulburări, prin implementarea diferitor programe de resocializare. Ca urmare, programele oferite de administrația penitenciarului pot fi clasificate în programe de educație, programe de formare (profesională, în principal) și programe de terapie. Finalitatea acestor programe este comună: să-i ajute pe deținuți să gândească și să se comporte într-un mod acceptat social astfel încât să nu mai recidiveze. Ca urmare, programele pentru deținuți se pot clasifica după obiectivul urmărit, după numărul și durata activităților desfășurate, după locul întâlnirilor (în penitenciar sau în comunitatea liberă), după categoria deținuților participanți (cu pedepse lungi sau scurte etc), după gama de programe oferite de o unitate de detenție (unități specializate în diminuarea violenței, unități specializate în prevenirea sinuciderii etc).

Este o realitate constantă deja că deținuții în mare refuză participarea la aceste programe pe care penitenciarul le pune la dispoziția lor. Cu toate că administrația pune la dispoziția lor multiple beneficii pe care le pot acumula deținuții în urma participării la programe. Cu toate acestea destul de mulți refuză să participe arborând o motivație diversă:

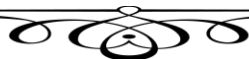
1. neîncrederea în utilitatea acestora sau în personalul care le desfășoară, neîncredere ce poate fi generată de un nivel scăzut de inteligență, de anumite tulburări de personalitate, de plăcerea de a fi ostili, rebeli sau sfidători față de reprezentanții autorității;
2. lipsa dorinței de a se schimba și, deseori, mulțumirea de sine, convingerea că nu au ce să-și reproșeze;
3. nu trebuie neglijate nici problemele juridice încă nerezolvate ale deținuților, care îi preocupă atât de mult încât nu sunt capabili să se mai gândească la altceva;
4. altă categorie de factori se referă la mărimea și compoziția grupului de deținuți alături de care urmează să participe la programul corecțional: teama, disprețul, repulsia sunt frecvent invocate.

Pentru a evita aceste dificultăți recomandăm:

- În primul rând asigurarea credibilității și acceptarea educatorului/asistentului social/psihologului de către deținuți. Pentru această: el trebuie să fie o persoană agreabilă, cu experiență în lucrul cu deținuții, rezonabil și cu simțul umorului, gata să-i încurajeze pe deținuți și să aibă încredere în capacitatea lor de a se schimba. Abilitățile de comunicare vor fi esențiale iar atitudinea de neutralitate binevoitoare menținută permanent. Va trebui să aibă un puternic simț al identității și limitelor sale profesionale, încredere în sine și fermitate în relațiile cu deținuții.
- În cadrul grupului să fie inclus un deținut care joacă rolul de model pozitiv pentru cei care opun rezistență.
- Eficiența programelor trebuie analizată săptămânal.

Resocializarea deținuților se realizează în cadrul unui proces social complex, definit de următoarele trăsături:

- resocializarea este o acțiune de formare, prin care un deținut este ajutat pentru a-și însuși trăsături morale și reguli de conduită, necesare vieții în societate, familie, într-un domeniu ocupațional;
- resocializarea se adresează persoanelor diferite ca vârstă, experiență de viață, sex, mediu de proveniență, mediu cultural, nivel de pregătire și instruire, cu condamnări pe durate diferite;
- educatorii, persoane specializate în acest proces, profesori, învățători, maiștri, precum și personalul specializat al penitenciarului ca: educatori, psihologi, asistenți sociali, ofițeri cu atribuții de organizare și aplicare a regulilor de viață a deținuților, participă *activ* la acțiunile și programele educative în care deținuții au rolul de „*subiect pasiv*“;
- procesul de resocializare presupune stabilirea unei relații stabile și de mare încredere între deținuți și educator. Încrederea nu se poate stabili prin constrângere, motiv pentru care personalul de supraveghere, pază, escortare, siguranță și intervenție nu beneficiază de încrederea deținuților, în timp



ce toți cei care participă la programele educative au astfel de șanse; procesul de resocializare este un proces de durată ce include întreaga perioadă de detenție; resocializarea ca proces de formare socio-morală încearcă să implementeze în conștiința deținutului emoții, sentimente, deprinderi, convingeri, idei, reguli de conduită ce se însușesc și devin personale;

- programele ce se derulează cu condamnării urmăresc de cele mai multe ori cunoașterea personalității persoanelor condamnate și evaluarea nevoilor socio-educative; însușirea regulilor de comportare în societate, în familie, a atitudinii cerute în relațiile cu organele de stat, cu alte instituții oficiale, realizarea culturalizării în limitele standardelor oamenilor din categoria sa și a nevoilor personale; stabilirea și diversificarea legăturilor cu comunitatea, dezrădăcinarea anturajelor negative și cultivarea unor legături sociale în cadrul respectării regulilor morale și legilor.

Din conținutul întregii lucrări rezultă că resocializarea condamnatului se realizează în două etape: în timpul executării sancțiunii penale și după executarea sancțiunii penale când se urmărește reinsertia postpenală a fostului deținut. Deasemenea evidențiem că intervenția trebuie realizată de o echipă multidisciplinară care este specializată în resocializarea deținuților.

Referințe bibliografice:

1. Detrișan A. Modificarea comportamentului infrațional. Cluj-Napoca:Limes, 2003. 112 p.
2. Durcescu I. Manualul consilierului de reintegrare socială. Craiova: Oscar Print, 2000. 298 p
3. Ene A. Tipuri de activități psiho-sociale și implicațiile lor educative privind persoanele private de libertate. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 50 p.
4. Prițcan V. Reintegrarea socială a persoanelor liberate din locurile de detenție. Ghid practic. Chișinău: Cartier, 2007. 184 p.
5. Resocializarea persoanelor condamnate la pedepse privative de libertate. Masa rotundă. Chișinău: IRP, 2005. 134 p.
6. Vulpescu A., Canțer N. Pregătirea pentru liberare a deținuților. Ghid practic. Chișinău: Cartier, 2007. 212 p.

ȘOMAJUL ÎN RÂNDUL ABSOLVENȚILOR UNIVERSITARI – O PROVOCARE ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ A SPECIALIȘTILOR ÎN PSIHLOGIE

Olga ELPUJAN, doctorandă

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

Petru JELESCU, profesor universitar, doctor habilitat

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

Abstract: In the article "Unemployment among university graduates - a challenge in the initial training of specialists in psychology" is reflected the situation regarding the unemployment rate in the Republic of Moldova, which has reached high rates among young people. Here are listed some factors that negatively mark the integration of young people into the labor market. These are the reasons why entrepreneurship education has become an imperative of time for the Republic of Moldova. The presented material shows especially the possible ways of developing entrepreneurial skills to students psychologists, the definition and structure of these competences.

Angajarea absolvenților universitari în câmpul muncii în Republica Moldova este un subiect pe cât de important pe atât de dureros. Din 1998 până în prezent numărul tinerilor care întâmpină dificultăți în integrarea pe piața muncii, dezvoltarea carierei durabile etc. este în creștere, aceasta fiind o problemă atât la nivel național cât și global [10, p. 3]. Potrivit Biroului Național de Statistică, la data de 3 iunie 2016 rata șomajului în Republica Moldova „în rândurile tinerilor (15-24 ani) ... a constituit aproape 14%, iar în categoria de vârstă 15-29 ani acest indicator a avut valoarea 12%” [13].

Un șir de factori marchează negativ integrarea tinerilor pe piața muncii. Printre aceștea vom menționa:

a) **Insuficiența de informații pentru tineri cu privire la piața muncii; absența din partea acestora a unei analize atente a opțiunilor privind cariera profesională.** Astfel, tinerii nu stăpânesc informații referitor la cele mai solicitate domenii profesionale, nu știu cum să analizeze programele de



formare profesională din diferite instituții pentru a alege opțiunea cea mai apropiată de expectanțele pieții muncii.

b) **Tinerii absolvenți sunt slab competitivi pe piața muncii.** La momentul actual sistemul educational, educația profesională într-un domeniu nu a sincronizat pe deplin programele de formare inițială cu solicitările angajatorilor. Aceștea, la rândul lor, nu sunt orientați să angajeze doar specialiști perfect calificați într-un domeniu profesional, ci candidați cu spirit întreprinzător dispuși să învețe în permanență, să comunice cel puțin într-o limbă de circulație internațională, să gestioneze timpul rezonabil, să utilizeze calculatorul ș.a. Aceste competențe fac diferența între *angajații buni* și *angajații de excepție*.

c) **Stereotipurile privind lipsa de experiență și profesionalismul absolvenților.** Majoritatea angajatorilor nu au încredere în „*proaspeții*” absolvenți, în abilitatea acestora de a aplica cunoștințele teoretice în practică, de a respecta deontologia profesională. Din aceste considerente, ei sunt foarte riguroși în angajarea unui absolvent.

d) **Atractivitatea scăzută a locurilor de muncă și remunerarea insuficientă a tinerilor începători.** Salariile neatractive și lipsite de perspective descurajează tinerii absolvenți de a se integra pe piața muncii. Mulți dintre tinerii angajați părăsesc locul de muncă ori refuză să se angajeze din cauza salariului slab motivant. Unii dintre aceștea își caută un loc de muncă mai bine plătit peste hotare ori se angajează la munci neformale care nu corespund cu nivelul sau domeniului de formare profesională.

Din cele menționate mai sus, putem deduce că există o corelație inversă între vârstă și riscul de a deveni șomer. Astfel, necesitatea adaptării programelor de formare profesională la cerințele pieții muncii, dinamice și flexibile, este o provocare pentru învățământul superior din țară în vederea creșterii ratei de absorbție în câmpul muncii a tinerilor absolvenți.

Așteptările societății contemporane, ale pieții muncii sunt concretizate prin necesitatea formării de cetățeni activi, cu inițiativă, apți să se integreze în societate și să participe la continuarea progresului acesteia. În așa mod, educația antreprenorială, formarea competențelor antreprenoriale (ca și competențele) are un impact semnificativ în echilibrarea raportului dintre oferta și cererea de competențe pe piața muncii. Căci, la moment, „Lumea se află la un pas de intrarea într-o nouă realitate, unde potențialul uman va deveni principalul agent care stimulează creșterea economică” (Jeffrey A. Joerres, Președinte și CEO al ManpowerGroup) [10].

Codul Educației al Republicii Moldova reorientează finalitățile educației spre formarea unui sistem de competențe ce permit implicarea activă a individului în viața socială și economică.

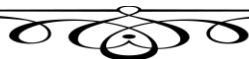
În cap. II, art. 6 al acestui cod idealul educațional este descris în comportamente concrete, corespunzătoare așteptărilor sociale: „*Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem 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*” [7].

Astfel, școala modernă națională trebuie să promoveze și să faciliteze educația antreprenorială, având ca obiective formarea și consolidarea spiritului de inițiativă și a competențelor antreprenoriale.

În raportul Comisiei Europene „*Educație și formare profesională 2010*” (noiembrie, 2003) competențele antreprenoriale sânt descrise în felul următor: „*Competențele antreprenoriale au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum și abilitatea de a accepta și a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor și motivarea pentru a reuși aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare, incluzând muzica, literatura, artele și sportul*” [11, p. 57].

Referindu-ne la formarea profesională inițială tradițională a psihologilor, constatăm că ea nu este tocmai în concordanță cu expectanțele societății contemporane, care așteaptă un absolvent nu numai competent, dar și un *psiholog-antreprenor*:

- flexibil;
- activ;
- cu inițiativă;
- cu spirit antreprenorial;



- apt să identifice și să valorifice oportunitățile de integrare pe piața muncii.

Din aceste rațiuni, formarea *competenței antreprenoriale la studenții psihologi* răspunde realităților actuale și nevoii praxiologice de renovare continuă a referențialului competențelor formate la viitorii psihologi, potențiali antreprenori.

Deoarece în literatura de specialitate nu am întâlnit o definiție clară a competențelor antreprenoriale ale *psihologilor*, prin analiza conceptelor de *competențe, antreprenoriat și competențe antreprenoriale* am elaborat următoarea definiție de lucru a acestora: *competențele antreprenoriale ale psihologului reprezintă o formațiune flexibilă complexă a personalității acestuia, în permanentă dezvoltare și schimbare, constituită din cunoștințe, deprinderi, aptitudini și atitudini, anumite valori personale și profesionale care măresc în mod semnificativ capacitatea lui de inserție profesională, de planificare a carierei, de atingere a rezultatelor eficiente în activitatea propusă și care facilitează transformarea ideilor profesionale în acțiuni practice profitabile* [2].

În felul acesta, în simbioză cu *competențele primare* (profesionale) relaționate direct cu contextul profesiei de psiholog, trebuie să fie formate, dezvoltate și competențele-cheie, concretizate în Codul Educației al Republicii Moldova, una dintre ele fiind spiritul de inițiativă și antreprenoriat, care permit specialistului psiholog să ofere serviciile sale în mod eficient.

În aceste condiții de educație profesională, psihologul contemporan va fi apt nu numai de a oferi asistență psihologică de calitate (informare, diagnostic, consiliere, corijare, profilaxie), dar și de a inventa, de a elabora servicii noi, racordate la exigențele pieții (de ex: asistență psihologică în sfera business-ului); să desfășoare un management profesional de calitate; să inițieze și realizeze proiecte personale de asistență psihologică; să dispună de capacitatea de a lucra și a organiza munca în echipă; să-și creeze propria afacere etc.

Formarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi ar fi posibilă pe mai multe căi:

- ***curs separat de antreprenoriat*** (obligatoriu/opțional) în cadrul căruia studenților psihologi li se vor forma spiritul de inițiativă și antreprenoriat prin activități orientate spre:
 - identificarea oportunităților și provocărilor profesionale și/sau de afaceri;
 - selectarea strategiilor adecvate pentru a gestiona problemele profesionale existente;
 - analiza situațiilor profesionale;
 - conceperea și administrarea afacerii proprii;
 - dezvoltarea serviciilor noi pentru clienți;
 - stabilirea și menținerea relațiilor cu clienții;
 - stabilirea și menținerea unui sistem de asigurare a calității serviciilor sale;
 - evaluarea și asumarea riscurilor profesionale;
 - motivarea de a realiza obiectivele profesionale propuse;
 - motivarea pentru succes;
 - conștientizarea aspectelor etice ale activității antreprenoriale;
- ***modul al unei unități de curs:*** prelegerile, seminarele, lucrările practice și de laborator, studiul individual care ar stimula motivația antreprenorială, însușirea cunoștințelor de antreprenoriat, încurajarea unor activități independente, a unor proiecte și idei privind inițierea unei afaceri;
- formarea spiritului de inițiativă și de antreprenoriat ca ***o componentă a fiecărui curs universitar*** orientat spre formarea și dezvoltarea atât a competențelor specifice disciplinei cât și a gândirii critice, creativității, abilității de a lucra în echipă, de a comunica, de a lua decizii, de a prioritiza, de rezolvare eficientă a problemelor profesionale, de a gestiona conflictele, de a se adapta la schimbări etc. (componente indispensabile a competențelor antreprenoriale).

O alternativă reușită ar fi deschiderea și funcționarea pe lângă universități a unui ***Centru specializat*** pentru tineri de asistență profesionistă (juridică, psihologică, economică) în proiectarea, evaluarea, deschiderea și gestionarea unei afaceri, experiență mai puțin valorificată în mediile universitare din țară. În acest centru tinerii, prin consiliere specializată, prin comunicare directă cu antreprenorii din diferite domenii, prin activități practice vor elabora planuri de afaceri, se vor cunoaște cu experiențele de succes în deschiderea și gestionarea unei afaceri.

În republica noastră, de exemplu, este bine cunoscut și apreciat ***Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri***, care are ca obiective promovarea educației antreprenoriale prin învățământul formal și non-formal, acordarea de sprijin și asistență în lansarea și dezvoltarea unei afaceri,



în special pentru tinerii din învățământul profesional tehnic [6]. Este o experiență pozitivă ce poate fi preluată și în instituțiile superioare de învățământ.

Spre regret, la noi în țară nu au fost elaborate și aprobate *Standardele profesionale ale psihologilor* și nici *Standardele de competență ale psihologilor* [1, p. 112], ceea ce duce la dificultăți, neclarități în formarea specialistului psiholog, care pretindem că ar trebui să corespundă cerințelor pieții muncii atât din țară cât și de peste hotare, deoarece „profilul educațional al absolvenților influențează șansele acestora de a deveni antreprenori, în special metodele de predare utilizate, numărul de ani de educație și competențele dobândite” [4, p. 43].

Din această perspectivă, formarea inițială a psihologilor în corespundere cu realitatea spațiului european, cerințele pieții muncii rămâne a fi un domeniu de maxim interes.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu A., Bucun N., Paladi O. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Chișinău: Print-Caro, 2014. 118 p.
2. Elpujan O. Structura competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016, p. 68-74.
3. Jelescu P., Elpujan O. Antreprenoriatul - un imperativ în formarea profesională a specialiștilor. In: Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional. Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2016.
4. Zamfir A.-M., Lungu E.-O., Mocanu C. Studiul comportamentului de antreprenoriat în rândul absolvenților de învățământ superior din 13 țări europene. In: Economie teoretică aplicată, 2013, vol. 20, nr. 11 (588), p. 35-43.
5. Cașer V. Știința și educația sustenabilă pentru societatea cunoașterii de viitor. Disponibil: www.cnaa.md (vizitat 21.03.2017).
6. Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=Centrul+pentru+Educație+Antreprenorială+și+Asistență+în+Afaceri&oiq> (vizitat 24.04.2017).
7. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat 23.03.2017).
8. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Planul de Acțiune Antreprenoriat 2020. Relansarea spiritului de întreprindere în Europa. Disponibil: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/RO/1> (vizitat 08.02.2016).
9. Forța de muncă în Republica Moldova: ocuparea și șomajul în anul 2016. Disponibil: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5585> (vizitat 25.04.2017).
10. Generația tânără – Manpower și succesul economiei de mâine. Disponibil: <https://candidate.manpower.com/wps/wcm/connect/64568f804b8143159fb4bf1abeefe959/Generatia+tanara+-+succesul+economiei+de+maine.pdf?MOD=AJPERES> (vizitat 26.04.2017).
11. Implementation of „Education and training 2010” Work programme. Working group „Basic skills, entrepreneurship and foreign languages” Progress report, november 2003. Disponibil: <http://net.ifo.it/manpower-kcom/Documenti/WG-2004progress%20report.pdf> (vizitat 20.03.2016).
12. Perspectiva Tinerilor în Strategia de Ocupare a Forței de Muncă 2017-2021. Disponibil: <http://cntm.md/ro/publication/perspectiva-tinerilor-%C3%AEn-strategia-de-ocupare-for%C8%9Bei-de-munc%C4%83-2017-2021> (vizitat 20.04.2017).
13. Rata șomajului a ajuns la cel mai ridicat nivel în rândul tinerilor moldoveni. Disponibil: <http://independent.md/rata-somajului-ajuns-la-cel-mai-ridicat-nivel-randul-tinerilor-moldoveni/#.WQwdLNIT7IU> (vizitat 24.04.2017).

PEDAGOGIZAREA PĂRINȚILOR – ABORDARE MODERNĂ

Tatiana GÎNJU, lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
Ludmila COTOS, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: This article addresses the issue of pedagogy for parents. The concepts are analyzed: parents' education, pedagogy of parents. Brief are analyzed the forms of work with parents: monthly sessions, bimonthly consultations; correspondence with parents; joint meetings with parents and children, educational cultural events, lectures with parents.

Dacă ar fi să realizăm o clasificare a meseriilor după gradul de complexitate și greutate, cea mai dificilă „meserie” cu siguranță ar fi „meseria de părinte”. Această meserie nu se naște ci se învață. Privită ca nucleu social, *familia* este prima care influențează dezvoltarea omului, punându-și amprenta pe întreaga personalitate a copilului. Cea dintâi școală a fost și rămâne familia, este temelia pe care se construiește edificiul personalității, iar trăinicia edificiului depinde de calitatea temeliei [2].

Părinții sunt primii educatori ai copilului de la care copilul învață valorile morale, culturale, religioase, patriotismul, asigură copiilor norme de comportament acceptate social, dezvoltarea personalității, socializarea, independența, spiritul de inițiativă etc. A fi părinte este o provocare, o misiune care necesită, pe lângă o pregătire anterioară în acest scop, voință, perseverență, dragoste și învățare permanentă. Din acest motiv părinții au nevoie de un șir de competențe și abilități care să-i poată asigura copilului o educație bună și corectă. În acest context, *pedagogizarea părinților* devine o necesitate de mare importanță.

Prin *educația părinților* se are în vedere acțiunile îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interacționare în familie [6, 9]. Aceste acțiuni conduc la:

- formarea unor abilități de comunicare cu copilul;
- cunoașterea propriului copil;
- înțelegerea comportamentului copilului;
- cunoașterea etapelor dezvoltării în timp a copilului;
- procesul de educație a copilului etc.

Specialiștii de astăzi sunt preocupați de problema educației părinților. Acest aspect apare ca o consecință a schimbărilor produse la nivelul societății, care au generat evoluția contemporană a raporturilor părinte-copil. O generație sănătoasă și responsabilă se naște și se educă într-un climat familial favorabil. Conștientizarea acestor aspecte impune o abordare cât mai eficientă a educației părinților prin prisma parteneriatului grădiniță-familie și școală-familie în vederea pedagogizării lor.

Unii părinți consideră că a educa nu este de datoria lor, ci a școlii, lor le revine doar grija de a asigura copiilor cele necesare creșterii „când o fi mare, se îndreaptă el și singur” având o concepție total greșită.

Factorii implicați în pedagogizarea părinților sunt: grădinița, școala, comunitatea care colaborând, se furnizează cele mai corecte și bune informații, experiențe posibile de a îmbunătăți educația părinților. Parteneriatele sunt necesare pentru a satisface trebuințele și interesele părinților ca mai apoi aceștia să-și educe copiii cât mai corect.

Pentru a evita barierele care pot apărea în vederea implicării părinților în diverse forme de lucru autoarea A. Băran-Pescaru descrie câteva modalități [1]:

1. Evitarea constrângerilor de timp și resurse;
2. Oferirea de informații utile;
3. Comunicarea deschisă profesor-părinte;
4. Relațiile pozitive profesor-părinte.

În cadrul unui parteneriat este necesar respectarea următoarelor principii din partea cadrelor profesionale:

1. Confidențialitatea, care semnifică nevoia de a păstra secretul problemelor familiei și a datelor culese;
2. Respectul individualității - fiecare familie are dreptul la respect și înțelegere;



3. Sinceritatea cere o imagine cât mai clară și mai sinceră a problemelor întâmpinate, discuții cu părinții și abordarea cât mai realistă a situațiilor;
4. Nediscriminarea se referă la respectul identității culturale, etnice, religioase, sociale a familiilor.

Pentru a încuraja părinții să participe în cadrul diverselor forme de lucru cu ei în vederea formării competențelor parentale, cadrele didactice trebuie să inițieze, planifice și să desfășoare foarte captivant, util, interesant aceste forme de lucru cu părinții.

Există trei modalități pe care cadrele didactice profesioniste le pot utiliza pentru a îmbunătăți implicarea părinților în viața școlii [8]:

1. Expunerea atitudinii pozitive față de familie;
2. Recunoașterea și acordarea de feedback la nevoile și temerile părinților;
3. Implicarea părinților în diverse forme de lucru cu ei, astfel încât ei să înțeleagă cât este de important activitatea cu persoanele profesioniste.

Procesul de colaborare va conduce la un șir de beneficii:

1. Beneficii pentru părinți:

- Părinții își pot ajuta mai bine copiii;
- Părinții își formează o imagine reală despre potențialul copilului, o viziune despre procesul de educație de la școală etc;
- Stabilirea unei relații mai strânse între părinți și copii;
- Decizii eficiente în educația copiilor.

2. Beneficii pentru cadrele didactice:

- Informațiile oferite de către părinți acordă învățătorului posibilitatea de a cunoaște mai bine fiecare copil în parte;
- Când părinții sunt implicați în viața de la școală învățătorii au posibilitatea de a vedea cum îl motivează părintele pe copil, cum îl încurajează;
- Experiențe pozitive de învățare;
- Mai mult sprijin și apreciere din partea părinților etc.

3. Beneficii pentru copii:

- Copiii sunt mai bine înțeleși și ajutați din ambele părți;
- Copiii capătă mai multă încredere în sine;
- Motivație mai bună.

Literatura de specialitate propune un șir de forme de lucru cu părinții care duc la pedagogizarea lor: *ședințele lunare, consultații bilunare; corespondența cu părinții; adunări comune cu părinți și copii, manifestări culturale educative, lectoratele cu părinții.*

Lectoratele cu părinții. Eficiența lor depinde de [Ibidem]:

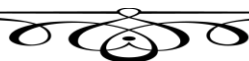
1. Conținutul tematic;
2. Calitatea expunerii;
3. Participarea părinților la discuții.

Lectoratele pot să-și asocieze și alte forme în vederea transmiterii cunoștințelor pedagogice în rândul părinților. De exemplu: vizionarea unor filme; audiția unor emisiuni; organizarea de standurilor de cărți, broșuri și reviste pedagogice, difuzarea unor materiale pe teme educative. Structura unui lectorat (60 min):

1. Introducerea temei și a vorbitorilor - 3 min;
2. Prezentarea unui studiu de caz cu întrebări și discuții – 7 min;
3. Expunerea subiectului - 40 min;
4. Prezentarea proiectului de lucru pentru părinți – 5 min;
5. Completarea formularului de evaluare a lectoratului, anunțarea subiectului și a datei pentru următorul lectorat – 5 min.

Pentru aprofundarea temei educative se pot propune părinților chestionare pe care să le completeze acasă. Din aceste chestionare cadrele didactice pot să-și dea seama care este nivelul cunoștințelor părinților, gradul de implicare în educația copiilor.

Consultațiile au un real folos în sprijinul părinților. În majoritatea cazurilor se discută diverse probleme care necesită soluții imediate.



Conferințele – reprezintă cea mai veche formă de informare și educație a părinților. Conferințele pe teme pedagogice sunt organizate de obicei de către școli sau asociații ale părinților. Ele tratează teme generale, la un nivel accesibil unui public cu o pregătire foarte variată. Cerințe în organizare:

1. Stilul lor trebuie să fie simplu;
2. Se vor folosi exemple concrete în care părinții să se poată recunoaște;
3. Să fie urmate de discuții;
4. În timpul conferinței cel care derulează procesul va sesiza din discuții acei părinți care întâmpină dificultăți și va oferi consultații;
5. Să se folosească mai întâi unele chestionare pentru a se face un sondaj din care am putea depista problemele ce preocupă auditoriul.

Publicațiile. presa, literatura au scopul de a veni în sprijinul părinților și constituie cea mai largă cale de informare. Teatrul, radioul, televiziunea prin marea lor răspândire reprezintă o cale foarte eficientă de informare și educare a părinților [2].

Adunările de părinți – sunt cel mai des organizate în incinta instituțiilor de învățământ. În cadrul lor părinții pot fi informați pe diferite teme. Tematica adunărilor poate fi stabilită de cadrul didactic sau poate fi formulată ținându-se cont de doleanțele și preferințele părinților.

O ședință cu părinții poate avea următoarea structură [5]:

1. Activitatea de energizare (spargerea gheții);
2. Cercetarea subiectului propus;
3. Stabilirea unei strategii de lucru cu părinții;
4. Evaluarea.

Traininguri, mese rotunde – în cadrul lor părinții și cadrele didactice fac schimb de experiență educațională a copiilor.

Desfășurarea concursurilor între copii-copii, copii-părinți reprezintă o modalitate eficientă prin intermediul căreia părinții împărtășesc cu copiii emoții, trăiri cu puternică încărcătură afectivă, sunt un bun prilej de a exersa deprinderi de comportare civilizată, dar și de a genera trăiri emoționale intense legate de prezența invitaților – membri ai familiei sărbătoritului.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că *pedagogizarea părinților* prin astfel de forme de lucru moderne joacă un rol foarte important și un impact pozitiv asupra creșterii și educației copiilor. Implicarea părinților în educația copilului, va conduce la multe schimbări pozitive.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate. București: Aramis, 2004. 80 p.
2. Bătrânu E. Educația în familie. București: Politică, 1980. 213 p.
3. Bonchiș E. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011. 419 p.
4. Bragiș M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar: Ghid metodologic. Chișinău: Tip. Centrul Ed. - Poligrafic al USM, 2013. 187 p.
5. Carauș D., Lungu V. Ședințe cu părinții. Chișinău: ARC, 2008. 136 p.
6. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
7. Ionescu M., Negreanu E. Educația în familie. Repere și practici actuale. București: Cartea universitară, 2006. 197 p.
8. Oțetea R. Familia ca mediu socializator și educațional. Conținutul și formele colaborării dintre școală și familie în perioada actuală. Bacău: Grafic, 2007. 127 p.
9. Vrăsmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002. 125 p.



CUPRINS



COMUNICĂRI ÎN PLEN

DERMENJI-GURGUROV Svetlana <i>Competențele managerului de succes într-o epocă a modernizării educaționale</i>	4
PRITCAN Valentina <i>Piața muncii, ecosistemul antreprenorial și competențele viitorului: noi provocări pentru consolidarea capacităților universităților</i>	7
ZASTÎNCEANU Liubov <i>Teoriile educaționale moderne și managementul clasei de elevi</i>	10

Secțiunea I. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

ЗАЙЦЕВ Игорь <i>Вопросы педагогического менеджмента в условиях современного образования</i>	14
ЗЕЛЕНОВА Татьяна <i>Управления системой образования Ярославской Области</i>	17
ЩЕРБИНИНА Ольга <i>Особенности социально-педагогической поддержки одаренных детей в условиях многоуровневой системы образования</i>	22
CONDREA Andreea <i>Managementul educațional performant – condiție esențială a armonizării învățământului românesc cu cel european</i>	25
ИОВВА Ольга <i>Научно-теоретические основы проблемы управленческой деятельности и менеджмента в образовательном процессе</i>	29
СКИТСКАЯ Лариса <i>Современные проблемы управления системой образования</i>	33
СЮBANU Lora <i>Orientări strategice în procesul de implementare a managementului academic la nivel de facultate</i>	36
NASU Phe <i>Strategii de perspectivă pentru învățământul din Republica Moldova</i>	40
КАЛУЦКАЯ Диана <i>Специализированные программы неформального образования для детей с особыми образовательными потребностями</i>	43

Secțiunea II. MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIONAL

КОРОВКИНА Татьяна <i>Особенности применения методов и форм индивидуальной работы с подростками в условиях организации дополнительного бразования</i>	47
RAICU Gina, RAICU Jean Benone <i>Managerul școlar și provocările descentralizării</i>	49
PRUTEANU Mariana <i>Democratizarea managementului organizațional</i>	54
MURGEANU Ana Alina <i>Factori determinanți ai climatului școlar</i>	56
КУЗЬКИНА Ольга, ПОЛЕЕВА Марина <i>Менеджмент реализации задач непрерывной профессиональной компетентности воспитателей детского сада</i>	59
TURBATU Aneta <i>Dimensiunile școlii moderne</i>	64
СЕBANU Lilia <i>Influența stilului managerial asupra activității instituției preșcolare</i>	68
COTOS Ludmila <i>Rolul stilului managerial în dezvoltarea culturii organizaționale</i>	71
ПАНЬКО Татьяна <i>Принятие управленческих решений в условиях участия команды в управлении образовательным учреждением</i>	74
FOCA Eugenia <i>Analiza comparativă a programelor de adaptare școlară pentru elevii clasei I</i>	78
RUSOV Veronica <i>Formarea culturii incluzive în organizația școlară</i>	82

Secțiunea III. MANAGEMENTUL COMUNICĂRII

ПРОКОПИЕВ Vladimir, GLAZYRINA Nataliya <i>Information and communication technologies in education management</i>	85
GONȚA Iulia <i>Soluționarea conflictelor în cadrul învățământului superior: confruntare sau colaborare</i>	87
ДЕЙНЕГА Александр, АНДРОЩУК Мария <i>Бренд как средство информационной синергии для коммуникаций образовательных организаций</i>	90
BUGA Oleg, VORNICU Iuliana <i>Psychological aspects of group decision</i>	95
GONȚA Iulia <i>Rolul motivației și motivarea angajaților în învățământul superior</i>	100



CLICHICI Veronica, STRAISTARI-LUNGU Cristina <i>Jocul – premisă a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare în educația timpurie</i>	104
GRIGORICĂ Violeta-Mariana <i>Conflicte adaptate</i>	108
LACUSTA Elena <i>Din simbolistica rațiunii în procesul învățării (studiu în baza produselor de mental)</i>	110
BEJAN Angela <i>Manifestarea elementelor de cultură teatrală la elevii claselor primare</i>	113
NACAI Lilia <i>Intervenții de anihilare a comportamentelor dificile/deranjante în comunicarea managerială</i>	122
GARBUZ Vasile <i>Abordări teoretice și metodologice ale motivației personalului din mediul educațional</i>	126
ЛОБАЧЕВА Елена <i>Реализация педагогических условий повышения коммуникативной культуры воспитателей, как условие преодоления сопротивления воспитанию дошкольников</i>	129

Secțiunea IV. PROFILUL MANAGERIAL

BUGA Oleg, MANOLACHE Alina-Florentina <i>Pedagogical tactfulness – essential aspect of educator-educated relationships</i>	134
HUCI Diana <i>Eficiențizarea activității manageriale</i>	137
BRICEAG Silvia <i>Constelații de expectanțe vis-a-vis de cadrul didactic contemporan</i>	139
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна <i>Возможности интерактивных методов обучения в процессе изучения Андрагогики слушателями магистратуры</i>	148
МАРАЧКОВСКАЯ Ольга <i>К вопросу о подготовке будущего менеджера образования к профессиональной деятельности</i>	152
SACALIUC Nina <i>Formarea culturii pedagogice la cadrele didactice debutante</i>	155
VÎRTOSU Veronica <i>Contribuții ale formării academice privind integrarea studentului în viața socio-economică a comunității</i>	159
ГУЦУ Наталия, ПОДГОРОДЕЦКАЯ Лариса <i>Особенности административно-правового статуса школьного психолога</i>	165
CERIVATE Alina <i>Importanța culturii pedagogice în dezvoltarea profesională a cadrelor din învățământul primar</i>	167

Secțiunea V. MANAGEMENTUL PROCESULUI DIDACTIC

IVAN Diana <i>Strategii de marketing educațional</i>	171
BRÎȚCHI Aliona <i>Paradigma actuală a învățământului primar simultan</i>	174
POPA Viorica <i>Atelierele de creație: de la lectura imaginii la lectura scrierii</i>	178
MITU Costel <i>Prefigurări contemporane ale educației religioase în perspectiva cunoașterii științifice a paradigmei creștine</i>	184
DUMINICĂ Stella <i>Competențe profesionale în proiectarea interdisciplinară a conținuturilor la domeniul „Dezvoltarea limbajului și a comunicării”</i>	187
КОНОНОВА Татьяна <i>Метод проектов как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в ВУЗе</i>	190
BRÎȚCHI Aliona, SAPCEC Jana <i>Metoda proiectelor – tehnologie a managementului educațional în clasele primare</i>	192
BÂNZARI-ANTONI Alexandrina <i>Utilizarea metodei „Verbalizarea artistică a muzicii” la lecția de pian</i>	196
FLOREA Viorica <i>Oportunități ale educației nonformale în contextul învățământului din Republica Moldova</i>	198
POSTOLACHI Iulia <i>Personalitatea artistică a cadrului didactic – componentă indispensabilă a culturii pedagogice</i>	201
ВАВИЛИНА Наталья <i>Принципы, определяющие формирование компетенций нового поколения дизайнеров</i>	205
VOLMER Ștefania, VOLMER Sorin <i>Managerul școlar vs managerul clasei de elevi</i>	209



Secțiunea VI. VALORILE CULTURII EMOȚIONALE

ANDRONE Simona <i>Afirmarea paradigmei inteligenței emoționale italiene în România și Republica Moldova</i>	211
BANCIU Dorina <i>Argumente privind necesitatea proiectării educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală la nivel de produs și proces în învățământul preșcolar</i>	215
COJOCARU-BOROZAN Maia, ȚURCAN-BALȚAT Lilia <i>Argumente teoretice privind studiul sociologiei emoțiilor</i>	219
BUZENCO Valeria <i>Problematica dezvoltării încrederii în sine în aria culturii emoționale a viitorilor profesori</i>	223
COJOCARU-BOROZAN Maia, BEȚIVU Aurelia <i>Axiologia emoțiilor din perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea social</i>	229
SILISTRARU Nicolae, ZANOCI Tatiana <i>Educația umanului și omenescului la preșcolarii de 6-7 ani din perspectivă etnopedagogică</i>	233
ȘOVA Tatiana <i>Managerul școlar – lider emoțional</i>	239
JABINSCHI Valeriu <i>Invizibilul în arta desenului prin imaginație spre dezvoltarea spirituală</i>	242
JABINSCHII Ion, ARBUZ-SPATARI Olimpiada <i>Dezvoltarea la studenți a percepției vizuale prin studiul în domeniul picturii murale din Republica Moldova</i>	244
ROȘCA - CEBAN Daniela, ARBUZ-SPATARI Olimpiada <i>Specificul managementului creativității și tangența acestuia cu imaginația creativă</i>	249
SILISTRARU Nicolae, CRÎJANOVȘCHI Tatiana, BOSTAN Galina <i>Formarea identității etnice la preșcolari și elevii claselor primare</i>	252
PÎSLARI Stela <i>Inteligența emoțională la preadolescenți</i>	260
BEȚIVU Aurelia <i>Accepțiuni în definirea stilului existențial</i>	265

Secțiunea VII. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE

DASCAL Angela <i>Particularitățile specifice copiilor de 3-7 ani în cadrul domeniului „Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală”</i>	272
SAVA Panfil, VOINIȚCHI Vitalie, ILESCU Silvia <i>Tehnici de evaluare a competențelor cognitive a elevilor clasei a IV-a la disciplina de studii „Educație fizică”</i>	276
MORARI Alexandru <i>Unele particularități de promovare a jocurilor dinamice de către studenți</i>	282
CEBAN Ion <i>Factorii de călire a organismului</i>	284
BUTNARU Roman <i>Tehnica jocului de volei în apărare</i>	290
PRODAN Vladislav <i>Pregătirea fotbalistilor specializați pe postul de mijlocăș</i>	293
FOCȘA Ion <i>Evaluarea și asigurarea calității procesului educațional la lecțiile de Educație fizică</i>	296

Secțiunea VIII. PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL

ЗАХАРОВА Жанна <i>Подготовка приемных родителей к роли волонтера для оказания поддержки замещающим семьям</i>	300
ШЕВЧУК Татьяна <i>Синергетика формирования знаний о полимерах в процессе непрерывного образования учителей Физики</i>	303
BUGA Oleg, PĂVĂLUC Sabina-Elena <i>Aspirations, abilities and performance in school and family vision</i>	308
CHIOSA Cristina <i>Parteneriatul școală – comunitate în educația elevilor pentru soluționarea conflictelor</i>	312
RAILEAN Olga <i>Parteneriatul dintre familie și școală: factorii ce-l influențează și nivelul de interes al părinților pentru procesul educativ</i>	316
ORÎNDAȘ Lilian <i>Mecanisme de responsabilizare a parteneriatului „școală – familie – comunitate”</i>	320
ЗОРИЛО Лариса <i>Работа заведующего дошкольным учреждением по активизации воспитателей через их участие в командной работе</i>	325
PERETEATCU Maria <i>Managementul parteneriatului educațional „grădiniță – familie – comunitate” în contextul realizării educației inclusive</i>	329



BRICEAG Silvia, CORCEVOI Maria <i>Impactul tipului de familie asupra percepției ariilor vieții de familie</i>	334
GRANEȚKAIA Lilia <i>Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor prin educație muzicală</i>	339
CANȚER Nicoletta, CUCOȘ Svetlana <i>Studiu vizând exercitarea rolurilor parentale în cadrul familiei</i>	343
CANȚER Nicoletta <i>Resocializarea deținuților prin intermediul programelor educaționale și terapeutice</i>	349
ELPUJAN Olga, JELESCU Petru <i>Șomajul în rândul absolvenților universitari – o provocare în formarea inițială a specialiștilor în Psihologie</i>	354
GÎNJU Tatiana, COTOS Ludmila <i>Pedagogizarea părinților – abordare modernă</i>	358