

378.4(478)/(082)
Pg 3

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU



75 de ani de la fondare

PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR
SOCIOUMANISTICE ȘI
MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Seria XVII

Volumul I



Chișinău, 2015

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"
Culegere tematică

**PROBLEME ALE ȘTIINTELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru Activitatea Științifică, prof.univ., dr. hab.*

Colegiul de redacție:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Psihologie și PPS*

Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*

Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*

Sadovei Larisa, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Pedagogie*

Vatavu Alexandru, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Musteață Sergiu, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Dumbrăveanu Roza, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Informatică și TII*

Cojocar Vasile, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a
Cadrelor Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieț Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, conferința științifică anuală (17; 2015; Chișinău).
Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: Materialele conferinței științifice anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” / coord. șt.: Racu Igor; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. UPS ”Ion Creangă”). – ISBN 978-9975-46-238-9.

Vol. 1. – 2015. – 392 p. – Antetit.: Univ. Ped.de Stat ”Ion Creangă” din mun. Chișinău – Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-239-6

37.0:378.637 (478-25)=135.1=161.1

P93

CZU 082:378.637(478)=00

P 93

CUVÂNT ÎNAINTE

Culegerea totalizează o vastă gamă de intenții, pornind de la sinteze bibliografice, clasificări și grupări de curente științifice, urmând descrierea unor metodologii de cercetare cu, iar în unele cazuri fără, elemente de profundă originalitate și rezumând, în final, o serie de idei și concepte ce sunt valorificate în cadrul următoarelor profiluri științifice:

1. **Psihologia dezvoltării și educațională** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Igor RACU; dr., conf. univ. Ion NEGURĂ);

2. **Științele ale educației și formarea cadrelor didactice** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Maia BOROZAN);

3. **Patrimoniul istoric și cultural în context european** (coord. științifică: dr., conf. univ. Silvia CHICU; dr., conf. univ. Valentina URSU);

4. **Studiul sistemelor lingvistice și legăturilor dezvoltării literaturii naționale și universale** (coord. științifică: dr. hab., prof. univ. Alexandru Burlacu; dr., conf. univ. Tatiana Cartaleanu).

Rezultatele cercetărilor științifice concordă, de fapt, cu una din sarcinile prioritare ale Universității: de a întemeia și dezvolta științific procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, având în vedere totalitatea influențelor intenționate și sistematice conturate la cele 25 de catedre de profil și în cadrul celor opt laboratoare științifice de cercetare.

Investigațiile efectuate, spectrul tematic divers, profunzimea conținutului sunt axate pe o inerentă legătură dintre teorie și practică, pe o valorificare din mai multe puncte de vedere a experienței acumulate atât în învățământul universitar, cât și în cel preuniversitar.

Culegerea tematică este o reprezentare a unei paradigme științifice moderne, realizată în contextul unui nou sistem al muncii didactice universitare, dar și preuniversitare, în conformitate cu Procesul de la Bologna, impusă de noile relații de colaborare științifică internațională, ce derivă din acest Proces și influențează activitatea de cercetare științifică în Universitate.

**Igor Racu, dr. hab., prof. univ.
Prorector pentru activitatea științifică**

DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI DE SINE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Igor RACU, dr. hab., prof. univ.

Summary

In this article are presented the results of theoretical and experimental studies on the development of self-awareness to elementary school age. The dynamics, laws of factors, quantitative and qualitative aspects in the development of self-awareness depending on the social environment of children's development. It demonstrated the basic role of communication activity in developing self-awareness during this age.

Perioada ce cuprinde ciclul claselor primare este numită cea a elevului mic (ș ase/ș apte – zece/unsprezece ani). Această perioadă se consideră uneori sfârșitul copilăriei, alteori este prezentată ca având particularități de vârstă asemănătoare cu cele din vârsta preșcolară, ca etapă de debut primar al adolescenței.

Evenimentul cel mai important în viața copilului de ș ase/ș apte ani este modificarea poziției lui sociale: preșcolarul devine elev. Odată cu aceasta, se modifică radical regimul și modul de viață al copilului, se schimbă statutul lui în familie, se extinde sfera lui de comunicare cu semenii (în ea intră un nou adult – învățătorul); elevul nimerește într-un colectiv nou de semenii; activitatea lui dominantă nu mai este jocul, ci activitatea de învățare. Noua situație socială și activitatea de învățare pun în fața fostului preșcolar sarcini foarte mari. El trebuie să fie disciplinat, organizat, să depună zilnic eforturi volitive și intelectuale. Elevul mic, tot mai des, e dator să facă ceea ce trebuie, și nu ceea ce dorește. El trebuie să fie atent, să memoreze, să analizeze, să compare, să facă generalizări. Toate aceste cerințe vin în contradicție cu capacitățile și posibilitățile copilului. Anume aceste contradicții sunt foarte importante – ele devin forța motrice a dezvoltării psihice și a formării personalității elevului mic.

Pe parcursul celor patru ani de învățare în școală, în structura personalității școlarului se formează, treptat, concepția despre lume și convingerile morale. Cunoștințele elevilor de vârstă mică despre obiectele și fenomenele din jur devin mai vaste, mai profunde – capătă caracter științific.

Formarea personalității elevului mic se manifestă nu numai prin apariția noilor trebuințe, ci și prin modificarea esenței celor vechi. Trebuința de a avea noi impresii se transformă în trebuință cognitivă, în curiozitate, care are o importanță extrem de mare în dezvoltarea și formarea personalității elevului de vârstă mică, deoarece ea devine o particularitate constantă și un motiv foarte puternic al comportamentului lui și al activității de învățare.

Izvoarele cunoașterii de sine și autoaprecierii sunt comunicarea copilului cu adulții și cu semenii, și propria lui activitate.

Elevilor din clasele primare le este caracteristică atât autoaprecierea adecvată, cât și cea neadecvată, adică exagerată și scăzută. Autoaprecierea școlarelor de vârstă mică poate fi caracterizată și după un alt parametru – stabilitatea ei. Și autoaprecierea adecvată, și cea neadecvată poate fi stabilă și instabilă. Ținând cont de aceste particularități, învățătorii și părinții trebuie să știe să determine just autoaprecierea copiilor, să le formeze o atitudine critică față de sine și să le dezvolte aptitudinea de a-și analiza și controla activitatea și comportarea – calități importante ce caracterizează pozitiv personalitatea elevilor mici.

La copilul de 7 ani neoformațiunea centrală în personalitate este poziția interioară, când copilul începe a retrăi în calitate de individ social. Pe lângă conștientizarea sa ca subiect al acțiunii, copilul după vârsta de 7 ani se percepe ca subiect în sistemul relațiilor umane. La momentul intrării în școală apare nivelul nou al conștiinței de sine care, mai mult, își găsește exprimarea în poziția interioară.

Odată cu intrarea copiilor în școală, conștiința de sine se formează și în dependență de modul în care ei sunt tratați de învățători și de colegii de clasă. Elevii devin conștienți de faptul că personalitatea lor este apreciată în dependență de rezultatele școlare obținute. Axa afectivității capătă nuanțe diferite și complexe legate de rezonanța socială a activității școlare - trăirea acesteia. Reacțiile afective ale copiilor devin mai controlate, supuse voinței, capacitatea de simulare și empatia cresc evident.

În procesul dezvoltării autoaprecierii se evidențiază importanța deosebită a felului dominant al activității - învățarea, a poziției sociale a copilului în cadrul procesului de instruire, a sistemului de relații stabilit între învățător și elev, a aprecierilor din exterior, a rezultatelor proprii la învățatură.

Autoaprecierea școlarului mic, în mare măsură, depinde de aprecierea învățătorului. Aprecierea neobiectivă din partea învățătorului influențează tendința spre supraapreciere. Activitatea de învățare include în sine, pe de o parte, componente orientate spre obiectul învățării - sarcini și acțiuni instructive, iar pe de altă parte, este orientată la elev ca subiect al activității, îndeplinind acțiunile controlului și aprecierii. Ultimii doi componenți în cadrul structurii activității de învățare, treptat, pe parcursul perioadei date, se transformă în autocontrol și autoapreciere.

La vârsta școlară mică, concomitent cu progresul, în dezvoltarea psihică apare tendința spre o nouă poziție socială, mai matură. Apariția acestei tendințe este pregătită de întregul proces de dezvoltare psihică a copilului și apare atunci, când el este capabil de a se percepe pe sine ca subiect în cadrul relațiilor umane, subiect care ocupă o poziție a sa în viață. La copii apare conștientizarea, retrăirea Eu-lui propriu ca ființă socială. Nivelul dat de dezvoltare a conștiinței de sine este dictat de apariția imaginii de sine noi, determinată de noțiunea „poziția interioară”, care caracterizează personalitatea copilului în mod general, determinându-i comportamentul, activitatea și tot sistemul relațiilor lui cu mediul

ambiant și cu sine însuși. La vârsta de 7 ani, pentru prima dată are loc conștientizarea de către copil a diferenței dintre poziția sa obiectivă și poziția interioară. Dacă trecerea la poziția nouă nu are loc în termenii respectivi, la copii apare nesatisfacerea față de sine.

În cadrul cercetării experimentale consacrate dezvoltării conștiinței ei de sine la vârsta școlară mică loturile experimentale au fost constituite din: 1. copiii educați în familii, elevi în clasele primare; 2. copiii din familii incomplete cu climat psihologic nefavorabil, elevi în clasele primare; 3. copiii din școlile internat. Fiecare eșantion a fost compus din 100 de copii împărțiți în două grupuri, în dependență de variabila vârstă - clasa I-II și III-IV, per total - 300 de copii.

Ipoteza de lucru pentru experimentele de constatare a fost: la vârsta școlară mică continue dezvoltarea de mai departe a conștiinței de sine, unde factori determinanți sunt experiența de comunicare cu adulții și semenii și experiența individuală care, după nivelul semnificației, atinge nivelul primei; în conținutul conștiinței de sine apar deosebiri esențiale în dependență de situația socială de dezvoltare; laturile specifice în conștiința de sine, în mare măsură, sunt determinate de patru sfere în cadrul situației sociale de dezvoltare și anume: copilul - adultul (comunicare, interacțiune, activitate); copilul - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate); copilul - anturajul material (felul dominant de activitate, etc.); copilul - El însuși.

Obiectivele cercetării:

1. studiul dinamicii dezvoltării conștiinței de sine în vârsta școlară mică cu evidențierea concretă a conținutului componentului cognitiv și afectiv;

2. evidențierea și descrierea factorilor de bază ce determină progresul în formarea conștiinței de sine în perioada dată;

3. studiul comparativ al formării conștiinței de sine în dependență de SSD diferită;

4. depistarea și studierea elementelor centrale în cadrul SSD care, nemijlocit, determină formarea laturilor specifice în conștiința de sine a copilului de vârstă școlară mică;

Tehnicile administrate în cercetare:

- testul „Scara”(modificat);
- proba bazată pe scara de autoapreciere Dembo – Rubinștein;
- proba „Desenează-te pe tine însuși” - copiii efectuau trei desene: a) băiețelul (fetița) râu; b) băiețelul (fetița) bun/ă; c) desenul propriu folosind creioanele în corespundere cu desenele „a” și „b”;

- proba a patra „Apreciază fapta” a fost orientată la studiul conținutului componentului afectiv și cognitiv, capacitatea de a se autoaprecia critic, nivelul de autocunoaștere;

- tehnica a cincea - o mică compunere „Cum îmi imaginez o fetiță?”, „Cum îmi imaginez un băiat ?”;

- tehnica - chestionar cu propoziții neterminate: 1. un băiat
- trebuie să se ocupe de... 2. o fetiță trebuie să se ocupe de ...
3. acasă, în cameră o fetiță trebuie ... 4. acasă, în cameră un băiat
trebuie ... 5. fetița este... 6. băiatul este ... 7. băiatul se deosebește
de fată prin ... etc.;

- proba a șaptea: „Alege calitățile”;

- proba a opta: descrieri – „Cine sunt eu?”, „Cum sunt eu?”;

- tehnica a noua - orientată la studiul autoaprecierii și reprezentărilor despre sine;

- ultima din probe a fost administrată în scopul studierii empatiei.

Generalizând datele experimentale obținute, vom menționa că am studiat dezvoltarea conștiinței de sine în vârsta școlară mică ținând cont de dinamica și conținutul concret al componentelor de bază. În studiile realizate am constatat progresul tuturor formațiunilor studiate care sunt influențate de factorii de bază: experiența de comunicare și experiența individuală. Un rol deosebit în procesul dezvoltării conștiinței de sine la această vârstă revine felului dominant de activitate - activitatea de învățare. În dependență

de organizarea, realizarea, dezvoltarea acestei activități se dezvoltă componenta cognitivă și afectivă a conștiinței de sine. Considerabil se lărgeste „formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine. În structura periferică sunt proiectate tot mai multe cunoștințe despre sine ca subiect al activității de învățare (capacitățile, aptitudinile, posibilitățile, interesele proprii). În același timp, tot mai diferențiată devine și atitudinea copilului față de sine. Autoaprecierea în această vârstă, în mare măsură, este determinată de aprecierea învățătorului la școală, deci, aprecierea, care, cel mai des, se referă la rezultatele concrete obținute în cadrul activității de învățare. În cadrul familiei, unde atenția părinților este orientată nu numai la activitatea de învățare, există posibilitatea de completare și chiar de corecție a autoaprecierii copilului. În familie este sau trebuie să fie prezentă diferențierea în aprecierea copilului: aprecierea separată a reușitei și colare și aprecierea subiectului, personalității, însuși copilului. Ultima formă poate și îndeplinește deseori funcția de corecție, formând la copii autoaprecierea adecvată. La vârsta școlară mică se dezvoltă reflectația, ca neoformațiune nouă în personalitatea copilului. Formarea ei este determinată de comunicare, interacțiune cu adulții și semenii. Pentru elevul claselor primare au fost studiate diferite tipuri ale autoaprecierii și au fost evidențiate momentele specifice în dezvoltarea ei care sunt determinate de situația concretă caracteristică pentru dezvoltarea societății noastre, de reformele care se produc în sistemul educațional.

Am efectuat studiul comparativ al dezvoltării conștiinței de sine la vârsta școlară mică în dependentă de SSD. Atenție deosebită am acordat la două momente de bază: a) formarea conștiinței de sine în trei SSD diferite; b) analiza profundă a SSD în scopul depistării caracteristicilor de bază care influențează formarea conținutului specific al componentelor de bază ai conștiinței de sine. În cadrul realizării acestui obiectiv au fost evidențiate diferențe în conținutul laturii cognitive și afective a conștiinței de sine și particularitățile, deosebirile în trei SSD care, nemijlocit, au provocat apariția lor.

Diferențele determinate de condițiile sociale de viață, de instruire și educație nu, pur și simplu, au fost constatate. Am reușit să evidențiem care sunt mecanismele în patru sfere de bază: copilul - adultul (comunicare, interacțiune, activitate), copilul - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate), copilul - mediul material (activitatea dominantă, interacțiunea), copilul - El însuși (sfera emoțională etc.), care determină dezvoltarea specifică a cunoștințelor despre sine ca personalitate, subiect, despre identitatea sexuală, atitudinea față de sine, empatia, autoaprecierea etc.

Obiectivele lansate pentru studiul conștiinței de sine la vârsta școlară mică au fost realizate, ipotezele și-au găsit confirmarea în cadrul investigațiilor, unde veridicitatea este asigurată de numărul mare de probe experimentale și de prelucrarea statistică a rezultatelor (testul U Mann-Whitney).

Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, București, 1990.
2. Chelcea, S., Personalitate și societate în tranziție, București, 1994.
3. Pavelcu, V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, 1982.
4. Prună, T., Conștiința de sine, în Problemele fundamentale ale psihologiei, București, 1980
5. Racu, Ig., Psihodiagnoza. Teste psihologice, Chișinău, 2014.
6. Racu, Ig., Racu, Iu., Psihologia dezvoltării, Chișinău, 2013.
7. Racu, Ig., Psihologia conștiinței de sine, Chișinău, 2005.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Жанна РАКУ, др. хаб., проф.

Summary

The present article describes different approaches to the study and diagnosis of psychological preparation for school at older preschoolers. School preparation is an object of scientific research

and sphere of interest in education politics in many countries. Overviews of main theoretical approaches of psychological preparation and its components are presented.

Проблема готовности детей к школе является важной проблемой для многих специалистов – психологов, педагогов и родителей во всем мире. Это связано с тем, что педагоги подготовительных классов школы во многих странах сообщают, что примерно треть первоклассников плохо подготовлены к школе [10]. В связи с этим, готовность к школе становится предметом научных исследований, центром внимания в сфере образовательных политик и интерес к данной проблематике возрастает [9]. Диагностика и измерение школьной готовности является предметом дискуссий специалистов в области детского развития и образования во многих странах [7].

Специалисты стараются определить возраст, когда ребенок максимально готов к школьному обучению. Отметим, что начало школьного обучения неодинаково в разных странах, что показывает сложность данного вопроса. Например, в таких странах как Великобритания, Нидерланды и Австралия обучение ребенка в школе начинается с пяти лет, в Германии и Румынии – с шести, в Швеции, Норвегии и Финляндии дети начинают учиться в школе в возрасте семи лет. В США дети поступают в подготовительный класс школы в возрасте пяти лет [8; 9]. Различия между странами отражают вариации культурных представлений о детстве и многообразии образовательных политик в отношении «готовности к обучению».

В работах K.L. Snow отмечается, что одна из наиболее важных проблем в определении школьной готовности – недостаток единой теории, которая бы систематизировала накопленные данные [9]. Автором представлены различные

теоретические подходы к определению школьной готовности. К основным из них относятся:

- *возрастной подход* к «зрелости»;
- *экологический подход*, который учитывает школу, где будет учиться ребенок;
- *подход эволюционной психологии развития*;
- *социально-исторический подход*, который опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского
- *нейробиологический подход*, который опирается на теорию С. Blair о центральной роли регуляторных навыков в школьной готовности и т.д.

Существуют и другие подходы в трактовке школьной готовности, но они учитывают только отдельные ее аспекты, в частности, начальную грамотность или социо-эмоциональное развитие и т.д.

Вместе с тем отметим, что большинство специалистов согласны с позицией, что школьная готовность – это состояние компетенций ребенка на момент поступления в школу, важных для успешного обучения в ней [9]. Например, в США разработана дошкольная программа, которая направлена на подготовку детей к школе. Основными компонентами готовности к школе в рамках программы являются:

- когнитивные способности, связанные с учебными достижениями и развитием ребенка;
- уровень социального и эмоционального развития, связанный с ранним обучением и школьной успеваемостью;
- языковые знания и умения, включая устную речь и понимание речи;
- предпосылки чтения – фонологическая осведомленность, знание алфавита и др.;

- элементарные математические знания и навыки, включая классификацию, сериацию, знание цифр, пространственные и временные представления;

М. Prior с соавт. отмечают, что в литературе по проблематике измерения школьной готовности выделяется два класса релевантных характеристик детей: когнитивные способности и навыки-предпосылки грамотности, такие как речевая компетентность, знакомство с буквами и звуками слов, способности внимания и концентрации; личностные характеристики, такие как коммуникабельность, взаимодействие с учителями и со сверстниками, саморегулируемое поведение, любознательность и способность к настойчивости в решении поставленных задач [7].

К. М. La Paro и R. C. Pianta сообщают, что скрининги школьной готовности очень распространены в США [5]. Хотя готовность к школе содержит множество компонентов, оценка готовности на практике обычно фокусируется на измерении и прогнозе детских предучебных навыков и поведения. В статье представлен обзор 70 лонгитюдных исследований, сообщающих о корреляциях между учебно-когнитивными и социально-поведенческими измерениями, проводившимися в дошкольном возрасте, и аналогичными измерениями в первом и втором классах школы. Учебно-когнитивные измерения, прогнозирующие аналогичные результаты, показали умеренную величину эффекта в обоих временных интервалах. Величина эффекта была малой для социально-поведенческих прогностических факторов ранних школьных социальных результатов. Величины эффекта значительно варьировали в отдельных исследованиях.

Для скрининга уровня развития детей перед поступлением в школу и мониторинга школьной готовности в Канаде используется Методика оценки развития дошкольника - Early Development Instrument [1; 2; 3; 6]. Это вопросник для

дошкольных педагогов, состоящий из 104 вопросов, в котором оцениваются пять параметров – шкал раннего детского развития.

1. *Физическое здоровье и благополучие.* Физическая шкала включает пункты, которые оценивают детские моторные навыки (общую и тонкую моторику), владение карандашом, бег, моторную координацию, энергетический уровень в классных видах активности, самостоятельность в заботе о собственных потребностях и навыки повседневной жизни.

2. *Социальные знания и компетентность.* Социальная шкала включает пункты о детской любознательности по отношению к миру, стремление к новому опыту, знание стандартов приемлемого поведения в общественном месте, способность контролировать свое поведение, соответствующее уважение к авторитету взрослого, кооперация с другими, следование правилам, способность играть и работать с другими детьми.

3. *Эмоциональное здоровье и зрелость.* Эмоциональная шкала оценивает способности ребенка размышлять перед действием, баланс между чрезмерной боязливостью и чрезмерной импульсивностью, способность справляться с чувствами на соответствующем возрасту уровне и эмпатические ответы на чувства других людей.

4. *Речевое и когнитивное развитие.* Речевая шкала включает пункты, разработанные для оценки детской осведомленности в области чтения, соответствующих возрасту навыков чтения и письма, соответствующих возрасту навыков счета, результативности в настольных играх, способности понимать сходство и различия способности воспроизводить информацию по памяти.

5. *Коммуникативные навыки и общие знания.* Коммуникативная шкала включает пункты, которые оценивают умение ребенка сообщать о своих нуждах и потребностях

социально приемлемыми способами, символическое использование языка, рассказывание историй, а также соответствующее возрасту знание о жизни и окружающем мире.

Сопоставление результатов EDI с академической успеваемостью в начальной школе показывает хорошую прогностическую значимость EDI [6]. Помимо методов наблюдения и опроса, для оценки готовности детей к школе используются индивидуальные и групповые тесты.

Перечисленные выше тексты и методики оценки готовности к школе являются реализацией подхода, когда готовность понимается как комплекс характеристик, навыков и способностей ребенка. Однако существует более широкое понимание готовности к школе [4]: она многоаспектна и включает способность семей, ранних и дошкольных образовательных программ и более широкого сообщества поддерживать обучение и развитие ребенка до школы, а также способность школ эффективно обучать всех детей с момента их поступления в школу. Школы также должны быть «готовы» к детям, что касается адаптации школьных требований к индивидуальным различиям поступающих в школы детей в их подготовленности, уровне развития и потребностях.

Литература

1. Guhn, M., Janus, M., Hertzman, C., The Early Development Instrument: Translating School Readiness Assessment Into: Community Actions and Policy Planning / Martin Guhn, Magdalena Janus, Clyde Hertzman. *Early Education & Development*, 2007, Vol. 18, № 3, p. 369-374.
2. Janus, M., Offord, D. R., Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness / Magdalena Janus, David R. Offord // *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2007, Vol. 39, № 1, p. 1-22.

3. Keating, D. P., Formative Evaluation of the Early Development Instrument: Progress and Prospects / Daniel P. Keating, Early Education & Development, 2007, Vol. 18, № 3, p. 561-570.
4. Ladd, G. W., Herald, S. L., Kochel, K. P., School Readiness: Are There Social Prerequisites? / Gary W. Ladd, Sarah L., Herald Karen P., Kochel. Early Education and Development, 2006, Vol.17, № 1, p. 115-150.
5. La Paro K. M., Pianta R. C. Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review / Karen M. La Paro, Robert C., Pianta. Review of Educational Research, 2000, Vol. 70, № 4, p. 443-484.
6. Lloyd, J. E. V., Hertzman, C., From Kindergarten readiness to fourth-grade assessment: Longitudinal analysis with linked population data / Jennifer E. V. Lloyd, Clyde Hertzman Social Science & Medicine, 2009, Vol. 68, p. 111-123.
7. Prior, M., Bavin, E., Ong, B., Predictors of school readiness in five? to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample / Margot Prior, Edith Bavin, Ben Ong, Educational Psychology, 2011, Vol. 31, № 1, p. 3-16.
8. Sassu, R., The Evaluation of School Readiness for 5-8 Years Old Children - Cognitive, Social-Emotional, and Motor Coordination and Physical Health Perspectives. Raluca Sassu. Cognitione, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior, 2007, Vol. 11, № 1, p. 67-81.
9. Snow, K. L., Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations / Kyle L. Snow // Early Education & Development. 2006, Vol. 17, № 1, p. 7-41.
10. Winter, S. M., Kelley, M. F., Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? / Susanne M. Winter, Michael F. Kelley, Childhood Education, 2008, Vol. 84, № 5, p. 260-266.

COMPORTAMENTUL SUICIDAR LA ADOLESCENȚI

Larisa CHIREV, lector superior

Summary

This article presents the results of a study aimed at identifying suicidal risk in adolescent age and psychosocial factors that correlate. The focus was on family factors (family type, standard of

living of the family, the family atmosphere), relational factors and personality factors. It was found that the increased risk of suicidal are the adolescents from monoparntale and extended families, who claim to have many friends and have a specific personality profile.

Nu există decît o problemă filosofică
cu adevărat importantă: sinuciderea.

A hotărî dacă viața a merită sau nu fie trăită înseamnă
a răspunde la problema fundamentală a filosofiei.

Camus

Unul dintre cercetătorii comportamentului suicidar a fost sociologul francez Emile Durkheim, care a menționat că „termenul de suicid este aplicat oricărui caz, în care moartea rezultă direct sau indirect dintr-un act pozitiv sau negativ, făcut de victima însăși, care știe că respectivul act îi va produce moartea” [3].

În definiția adoptată de Organizația Mondială a Sănătății se precizează: „Suicidul este actul prin care un individ caută să se autodistrugă fizic, cu intenția, mai mult sau mai puțin autentică, de a-și pierde viața, fiind conștient, mai mult sau mai puțin, de motivele sale”. Suicidul rămâne în sine un act de conduită greu de identificat în cadrul comportamentului autoagresiv, mai ales, la copii și adolescenți, reușita poate să nu constituie autentică expresie de suicid, după cum suicidul nerezultă poate fi cu totul diferit ca semnificație de o tentativă suicidară [2, pag 16-17].

În Republica Moldova rata suicidului la adolescenți este o problemă ascunsă, dezvăluită doar în cazuri de scandal notoriu prin mass-media. Mortalitatea declarată prin suicid este redusă sub vârsta de 15 ani. Studiile epidemiologice actuale din Republica Moldova înregistrează valori foarte mici ale ratei sinuciderii la adolescenți - în jur de 3/100.000 de locuitori, ceea ce ridică întrebări privind acuratețea declarațiilor legate de cauzele mortalității la această grupă de vârstă. Totuși, după vârsta de 15 ani crește numărul de

cazuri de suicid raportate, această creștere generând îngrijorare, mai ales, în condițiile în care accesul la droguri sau la mijloacele cu letalitate maximă în acțiunile de autovătămare (arme de foc) devine mai facil. Cea mai mare rată a suicidului la adolescenți a fost raportată în 1985, ea fiind reprezentată de 9/100.000 de locuitori.

Tabelul 1. Distribuția sezonieră a sinuciderilor la adolescenți

(Sursa: Arhiva Spitalului de Urgență din Chișinău, 2012)

Luna	Număr sinucideri la adolescenți	Procente (%)	Anotimp	Total procente (%)
Decembrie	1	6.25	Iarnă	37.5
Ianuarie	3	18.75		
Februarie	2	12.50		
Martie	0	0	Primăvară	18.75
Aprilie	2	12.5		
Mai	1	6.25		
Iunie	2	12.5	Vară	18.75
Iulie	1	6.25		
August	0	0		
Septembrie	2	12.5	Toamnă	25
Octombrie	1	6.25		
Noiembrie	1	6.25		

Suicidul este a doua cauză de moarte în rândul adolescenților la nivel global. În R. Moldova a devenit cea mai stringentă problemă care necesită o intervenție imediată, întrucât se parcurge etapa când foarte mulți părinți sunt plecați la munca în străinătate, astfel multiplicându-se familiile dezintegrate, care duc la absența sprijinului emoțional, la conflicte familiale frecvente și conduc la o izolare socială și comunicațională a adolescentului. Toate cele menționate mai sus comportă traume psihice, stres emoțional profund, sentimentul singurătății, eșec școlar, etc.

În acest context, cercetarea realizată a avut drept *scop* de a identifica factorii psiho-sociali și de personalitate care sporesc riscul comportamentului suicidar la adolescenți.

Metodele empirice utilizate: index clinic al potențialului suicidar (fișă de autoevaluare). Traducere D. Cosman [1, p.187-188, 209-210], cercetarea multifactorială a personalității Cattell forma C (chestionarul 16 PF), anchetă pentru identificarea percepției factorilor psiho-sociali.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 105 elevi (55 fete, 50 băieți), cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani, Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”.

Rezultate obținute: Mai mult de 1/4 din adolescenți (29% fete și 26% băieți) manifestă un risc suicidar moderat, acesta devenind unul real, dacă situația în care se află adolescenții se agravează. Aceștia deja prezintă unele probleme de sănătate, emoționale, îndoieli privind propriile capacități și propria valoare. Risc suicidar sever prezintă 11% fete și 8% băieți, aceștia fiind luați sub supravegherea psihologului și colar. Nu am constatat diferențe semnificative de gen.

Risc suicidar versus tipul de familie: Valoarea medie pe grup la Indexul clinic al potențialului suicidar este mai mică în grupurile de adolescenți din familiile complete (media familiei complete cu un singur copil este 41,75, cu doi și mai mulți copii este de 44,66, ambele corespund nivelului scăzut de risc), cea mai mare medie este în grupul de adolescenți fără părinți - 56,5 (nivel moderat), urmată de media grupului de adolescenți din familii extinse 49,92 și adolescenți ce locuiesc cu alte rude - 49,35 (ambele medii sunt la limita nivelului moderat) (anexa 11). Cu toate acestea, diferențe semnificative am constatat doar între rezultatele adolescenților din familii complete, fiind singurii copii și ale adolescenților din familii cu 3 generații ($U= 47$, la $p= 0,048$), riscuri mai mari prezintă cei din familiile extinse.

Risc suicidar versus aprecierea nivelului de trai al familiei:

Rata cea mai mare a adolescenților cu nivel sever al riscului suicidar o dețin adolescenții ce au apreciat nivelul de trai al familiei lor ca fiind satisfăcător (14%), din cei ce au dat calificativul „bun” nivelului de trai al familiei lor, 9% sunt cu risc suicidar sever, scoruri caracteristice acestui nivel îl au și 7,5% de adolescenți, ce consideră nivelul de trai al familiei lor foarte bun.

Risc suicidar versus aprecierea atmosferei din familie:

Ponderea valorilor corespunzătoare riscului sever o dețin adolescenții din familii conflictuale (75%), urmași de adolescenți din familiile unde predomină indiferența (50%). Doar 4% din adolescenți din familiile în care domină înțelegerea și ajutorul reciproc au luat scoruri înalte la această variabilă. Mai mult de jumătate dintre adolescenți din aceste familii (69% din familii care se înțeleg și 68% adolescenți din familii în care membrii se ajută reciproc) au scoruri scăzute ale riscului suicidar. Analizând mediile pe grupuri am constatat că există între ele intervale considerabile: media în familiile cu conflicte este de 58,5%, în cele în care membrii sunt tratați cu indiferență, media este de 58%, unde predomină înțelegerea – 45,3%, iar în familiile în care membrii se ajută reciproc, media este de 40,5%.

Risc suicidar versus număr de prieteni declarați: Scoruri scăzute (nivel subclinic și scăzut) ale riscului suicidar au 67,5% adolescenți cu 1-2 prieteni, 64,5% adolescenți cu 6-10 prieteni, 59% adolescenți cu 3-5 prieteni și 50% adolescenți cu un cerc de prieteni mai mare decât 10. Totodată, ponderea celor cu valori corespunzătoare riscului sever o dețin cei cu 6-10 prieteni (21,5%), urmași de cei cu mai mult de 10 prieteni (12,5%). Acest fapt induce ideea că sentimentul propriei valori și utilității este determinat nu atât de numărul de prieteni, ci, mai degrabă, de calitatea acestor prietenii. Această idee este confirmată de diferența statistică constatată între valorile riscului suicidar ale adolescenților cu 1-2 prieteni și cele ale adolescenților cu mai mult de 10 prieteni (U=

78,5 la $p=0,05$), riscul fiind mai scăzut la adolescenții ce au mai puțini prieteni (media pe grup 44,85%) decât la cei cu mulți prieteni (media 54,5%).

Risc suicidar versus factori de personalitate: Riscul suicidar corelează cu instabilitatea emoțională ($r = -0,262$, $p = 0,007$), adică riscul suicidar crește odată cu manifestarea mai evidentă a instabilității emoționale, cu scăderea toleranței la frustrare și intensificarea manifestărilor nevrotice; mai corelează cu dominarea ($r = 0,321$, $p = 0,001$), cu cât e mai evidentă tendința spre ignorarea autorității de exces în afirmarea proprie și agresivitate, cu atât crește riscul suicidar; corelează și cu încordarea ($r = 0,205$, $p = 0,036$), odată cu intensificarea încordării, iritabilității, sentimentului de insatisfacție și frustrare, crește și riscul suicidar.

Generalizând cele menționate anterior, considerăm că **riscul suicidar al adolescentului este în concordanță cu factorii psihosociali ce țin de mediul în care locuiește și activează adolescentul**, deoarece riscul suicidar este influențat de componența familiei în care locuiește adolescentul și de nivelul de trai al acesteia, familiile monoparentale și cele extinse îi exasperează mai mult pe adolescenți, sporind riscul suicidului, același impact îl au familiile cu un nivel de trai satisfăcător.

Și numărul prietenilor contează, riscul suicidar este mai frecvent întâlnit la adolescenți ce pretind că au mulți prieteni, spre deosebire de cei ce au un grup restrâns. Numărul optim de prieteni constatat în cercetarea dată este de 3-5, suficient pentru a satisface nevoia de comunicare, afirmarea propriei valori, obținerea și oferirea suportului emoțional, oferirea ajutorului etc.

Adolescenții cu risc suicidar sînt au un profil specific al personalității, aceștia fiind sceptici, cu disponibilitate socială redusă, indiferenți din punct de vedere social, excesiv de prudenți, rezervați, puțini comunicativi, introspectivi, puternic independenți de grup. Ei iau decizii personale și mizează doar pe forțele proprii, au un control scăzut al voinei ei, sînt dominați de conflicte interne,

sunt încordați, cu adaptare deficitară și instabilitate emoțională, cu toleranță scăzută la frustrare, cu manifestări nevrotice, cu tendință a spre ignorarea autorității, au un exces în afirmarea propriei și o agresivitate și au sentimentul de insatisfacție personală.

Bibliografie

1. Cosman, D., Sinuciderea (studii în perspectivă biopsihosocială), Risoprint, Cluj Napoca, 2000.
2. Cosman, D., Compendiu de sociologie, Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2008.
3. Durkheim, E., Despre sinucidere, Institutul European, Iași, 1993.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Виорика АДЭСКЭЛИЦЭ, др., конф.

Summary

In this article "The interrelation of aggression and child-parent relationships in adolescence" are presents the results of an experimental study of the level of aggressiveness of adolescents 5's, 7's, 9 classes and relationship with the parents of teenagers. It has been statistically shown that the characteristics of parent-child relationships are associated with the level of aggression of the teenagers of all three groups.

Исследуя взаимосвязь агрессивности и детско-родительских отношений у подростков, мы использовали методику определения уровня агрессивности Басса-Дарки, методику «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте, родитель глазами подростка» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская), опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, Е.Шафер). В исследовании приняли участие 98 испытуемых, среди них 46 испытуемых из сельской местности и 52 из городской местности. Исследование

проводилось в 5-ых, 7-ых и 9-ых классах: в городе Кишиневе в лицее им. Герцля, где были опрошены в 5-ых классах – 19 учеников, в 7-ых классах – 18 учеников и в 9-ых классах – 15 учеников, а также в селе Оланешты, в лицее им. Б. Хаждеу, где были опрошены в 5-ых классах – 16 учеников, в 7-ых классах – 15 учеников и в 9-ых классах – 15 учеников. Средний возраст учащихся 5-ых классов составил 10,7 лет, 7-ых классов - 12,6 лет и 9-ых - 14,8 лет.

В целом, изучение уровня агрессивности подростков показало большее сходство между учащимися городской и сельской школ. В то же время среди учащихся 5-х классов обнаружены различия по шкале негативизма, в 7 классах есть различия по шкале чувства вины, в 9 классах обнаружены различия по шкале негативизм и индексу агрессивности, городские подростки статистически агрессивнее сельских (все выявленные различия достоверны при $p \leq 0,05$).

Далее мы изучали детско-родительские отношения с помощью методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, Е.Шафер) и скоррелировали результаты этой методики с результатами изучения агрессивности подростков.

Во всех группах были выявлены корреляционные связи между уровнем агрессивности и показателями детско-родительских отношений. В 5 классе городской местности в группе с высоким уровнем агрессивности были выявлены статистические связи со шкалой «автономность», в группе с уровнем агрессивности выше среднего выявлены статистические связи со шкалами «враждебность» и «автономность». В сравнении с 5 классом сельской местности, связей было выявлено больше, в группе с высоким уровнем агрессивности были выявлены связи с такими шкалами как позитивные интерес и автономность, в группе с уровнем агрессивности выше среднего были выявлены связи с такими

шкалами как позитивные интерес, директивность, враждебность и автономность. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

В 7 классе городской местности в группе с высоким уровнем агрессивности были выявлены статистические связи с такими шкалами как директивность, автономность и непоследовательность. В группе с уровнем агрессивности выше среднего выявлены такие связи с такими шкалами как позитивные интерес, директивность и автономность. В сравнении с 7 классом сельской местности были выявлены статистические связи только в группе с уровнем агрессивности выше среднего с такими шкалами как позитивный интерес, директивность, враждебность и автономность. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

В 9 классе городской местности были выявлены статистические связи только в группе с уровнем агрессивности выше среднего по таким шкалам как позитивный интерес, враждебность и непоследовательность. В сравнении с 9 классом сельской местности там были выявлены связи в 2 группах. В группе с высоким уровнем агрессивности были выявлены статистические связи с такими шкалами как позитивный интерес, враждебность, автономность и непоследовательность. В группе с уровнем агрессивности выше среднего были выявлены связи с такими шкалами как позитивный интерес, директивность и автономность. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

Так же детско-родительские отношения мы изучили с помощью методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте, родитель глазами подростка» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская).

Как можем заметить, почти во всех группах мы получили статистические связи по одному или нескольким блокам. В 5 классе городской местности в группе с высоким уровнем

агрессивности мы получили статистическую связь в дополнительном блоке по результатам отца. В группе с уровнем агрессивности выше среднего мы получили статистические связи в блоке противоречий/непротиворечий по результатам матери и в дополнительном блоке по результатам отца. В сравнении с 5 классом сельской местности в группе с высоким уровнем агрессивности мы получили статистические связи по блоку эмоциональных отношений родителя и ребенка по результатам матери и отца, по блоку особенностей общения и взаимодействия по результатам матери и по блоку контроля по результатам матери и отца. В группе с уровнем агрессивности выше среднего мы получили связь в блоке противоречий/непротиворечий по результатам матери. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

В 7 классе городской местности мы получили связи лишь в группе с высоким уровнем агрессивности по блоку эмоциональных отношений родителя и ребенка по результатам матери, по блоку общения и взаимодействия по результатам матери, по блоку противоречий/ непротиворечий по результатам отца и в дополнительном блоке по результатам матери. В сравнении с 7 классом сельской местности в группе с высоким уровнем агрессивности мы получили связи в блоке особенностей общения и взаимодействия по результатам отца и по блоку контроля по результатам матери. В группе с уровнем агрессивности выше среднего мы получили связи по шкале особенностей общения и взаимодействия по результатам отца и по блоку контроля по результатам отца. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

В 9 классе городской местности мы получили статистические связи только в группе с уровнем агрессивности выше среднего по блоку особенностей общения и взаимодействия по результатам отца и по блоку контроля по результатам отца. В сравнении с 9 классом сельской местности

мы также получили связи только по одной группе с высоким уровнем агрессивности по блоку эмоциональных отношений родителя и ребенка по результатам матери и по блоку контроля по результатам отца. Все выявленные корреляционные связи достоверны при $p \leq 0,05$.

Таким образом, что выдвинутая нами ранее гипотеза о том, что уровень агрессивности подростков связан с детско-родительскими отношениями, подтвердилась.

Как родители, так и дети заинтересованы пойти на встречу друг другу для сохранения комфортного и эффективного общения между поколениями. Взаимовыгодное и приятное общение взрослых детей и родителей строится на принципах общих для всех зрелых личностей, т.е. с позиции:

- взаимного принятия, т.е. без критики и стремления что-то изменить друг в друге;
- взаимопонимания, т.е. понимания чувств и мотивов поведения друг друга;
- взаимного уважения, т.е. уважение прав друг друга;
- ответственности за свои сказанные слова и совершенные поступки.

Работа с родителями по коррекции детско-родительских отношений должна быть направлена на:

1. Изменение поведения по отношению к повзрослевшему ребенку, что требует практики и терпения.
2. Анализ переживаний и поступков как ребенка, так и своих собственных.
3. Принятие как свершившегося факта зрелость личности ребенка и построение отношений на равных.
4. Ослабление контроля и попыток выступать в роли судьи. Отказ от критики и обращение внимания на позитивную сторону общения с детьми.

5. Дружелюбие при общении с детьми, разговоры с ними в уважительном тоне, доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.
6. Поддержку со стороны родителей, и в первую очередь душевную.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. М.: Прайм- Еврознак, 2002.-510 с.
2. Журавлев Д. Подростковая агрессивность- психологическая закономерность или социальный феномен?// Народное образование, № 2(2003), с.185-192.
3. Лидерс А.Г., Спирева Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей // Семейная психология и семейная терапия. – М., 2001. № 4.

OBIECTUL SOCIAL CA ELEMENT STRUCTURAL AL REPREZENTĂRII SOCIALE

Maria SÎRBU, lector

Summary

Running a social representation research supposes the existence of a social object. Not any social object could be an object of representation. Pierre Moliner suggests five conditions which should be accomplished by an object in order to determine the formation of a representation. These are: the objects polymorphism, the existence of a social group, the group identity or cohesion, the social dynamics and and orthodoxies' absences.

Studiul reprezentărilor sociale (RS) presupune, în primul rând, existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. Reprezentările sociale nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale/politice, fenomene, categorii de persoane, etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici.

D. Jodelet (1997) ne înfățișează schema de bază a reprezentării sociale, ce o caracterizează ca o formă de cunoaștere practică ce leagă un subiect de un obiect: RS sunt întotdeauna reprezentări a ceva (obiectul), aparținând cuiva (subiectul). Reprezentările sociale se află cu obiectul ei într-un raport de „simbolizare” (îi ține locul) și de „interpretare” (îi conferă semnificații). Aceste semnificații rezultă dintr-o activitate care face din reprezentare o „construcție” și o „expresie” a subiectului. Această activitate poate trimite fie la procese cognitive – subiectul este atunci privit dintr-un punct de vedere epistemic, fie la mecanisme intrapsihice (proiecții, investiții, motivări, etc.) – subiectul fiind în acest caz privit, dintr-un punct de vedere psihologic. Dar particularitatea studierii RS este integrarea în analiză acestor procese a apartenenței și a participării sociale sau culturale a subiectului. Este elementul central care le distinge de o perspectivă pur cognitivă sau clinică. Pe de altă parte, analiza poate, de asemenea, să se consacre activității unui grup sau colectivității sau să considere această activitate ca un efect al proceselor ideologice care îi traversează pe indivizi dintr-un context în altul [3, p.85-106].

Cercetările realizate de-a lungul timpului în domeniul RS pun în evidență multitudinea și varietatea obiectelor care au fost considerate obiecte ale reprezentării sociale, începând cu reprezentarea socială a psihanalizei, teză dezvoltată de Moscovici în 1961, și culminând cu cercetările contemporane cu referire la RS a crizei economice, a bolii mintale, a marilor capitale europene, a muncii etc. Totuși, P. Moliner (1997) sugerează că nu orice element al mediului social, proces sau fenomen poate fi obiect al reprezentării. Autorul consideră că ar trebui întrunite, cel puțin, cinci condiții pentru ca un obiect să suscite într-un grup dat formarea unei reprezentări sociale și anume, *polimorfismul obiectului, grupul social, identitate sau coeziune, dinamica socială și absența ortodoxiei* [5, p.145-154].

1. *Polimorfismul obiectului*. Trebuie spus, de la început, că orice RS este reprezentarea a ceva, a unui obiect. Obiectul ar trebui să dispună de mai multe puncte de vedere, de diversitate în câmpul social. Reprezentarea la nivelul grupurilor ar trebui să capete conotații particulare, coloraturi specifice, explicate prin particularități ale populației și ale mediului în care se formează aceasta. Diversitatea obiectului a fost numită de Moliner polimorfism în reprezentare.

2. *Grupul social*. Reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale. Cercetarea trebuie să surprindă legătura care există între un grup social și obiectul reprezentării.

3. *Identitate și coeziune*. Reprezentările sunt elaborate în raport cu anumite mize sociale, în care esențiale sunt cele legate de identitate și coeziune a grupului. Moliner arată că fiecare individ își definește identitatea în raport cu RS ale grupului propriu. Din perspectiva coeziunii, s-ar putea spune, că membrii unui grup dezvoltă despre obiect un discurs consensual care asigură unitatea colectivă. Efectul coeziv este mai evident când grupul se confruntă cu o amenințare externă, cu un obiect nou.

4. *Dinamica socială*. RS se dezvoltă în cadrul interacțiunilor dintre grupuri. Ele sunt integrate unor dinamici complexe în care sunt disputate resurse materiale sau sociale ale unor grupuri. Reprezentările se elaborează, așadar, în raport cu alte instanțe sociale, cu alții aflați în interacțiune, printr-un contact real sau imaginar. Astfel, RS este reprezentarea a ceva, produsă de către cineva și această producere se face în raport cu altcineva. Prin urmare, dacă nu există un „Altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens, ea nici nu ar exista.

5. *Absența ortodoxiei*. Într-un sistem ortodox grupul se supune unor instanțe reglatoare, de control. Cunoașterea nu este elaborată colectiv, deoarece instanța reglatoare controlează difuzia informației, asigurând constanța și coerența acesteia. RS nu sunt supuse instanțelor elaborate social cu scopul declarat de a exercita atribuții

de reglare și control. Astfel de instanțe ar fi sistemul științific (organisme ca universitatea, comunitatea științifică, consilii și colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituția politică a propagandei).

Prin urmare, potrivit lui Moliner (1997) orice obiect/fenomen/eventiment devine obiect reprezentat în măsura în care acesta capătă o importanță (devine semnificativ) pentru membrii unui grup sau a mai multor grupuri și este perceput într-un mod controversat [5, p.145-154]. Tot Moliner (2001) afirma faptul că un obiect reprezentat poate să își pună amprenta asupra evoluției unui grup sau chiar să participe la geneza grupului. Construirea și transformarea unei RS depinde, în bună măsură, de interacțiunea și comunicarea ce există în cadrul unui grup între membrii acestuia. Astfel, un obiect devine obiect reprezentat doar în măsura în care există un grup în cadrul căruia se vehiculează informații despre obiectul respectiv. RS contribuie la afirmarea existenței anumitor grupuri sociale, deoarece majoritatea indivizilor, ce își cristalizează identitatea socială prin raportarea la reprezentările grupului social din care fac parte, nu fac decât să contribuie la afirmarea existenței grupului respectiv. De asemenea, vorbim de grupuri sociale a căror coeziune socială este facilitată de „pre-existența” unor obiecte sociale care încurajează comunicarea și interacțiunea membrilor acelor grupuri.

Mecanismele, prin care se formează concepțiile, mentalitățile, credințele, implicit și RS, sunt influențate de contextul socio-cultural, de modul în care ne-am format și ne desfășurăm existența. Oamenii, grupurile umane se diferențiază după mediul sociocultural și practicile comportamentale în care s-au dezvoltat. Limba, cultura, tradițiile, vestimentația, obiceiurile, habitatul, tipurile de relații interpersonale, ce formează împreună un cadru sociocultural specific, sunt preluate de membrii unei colectivități. După cum afirmă sociologul francez Pierre Bourdieu, noi achiziționăm capitalul

cultural din familie, școală, mediul socio-cultural frecventat [1, p.123-126].

Acest lucru face posibilă transformarea experiențelor și credințelor actuale, la nivel individual, dar și colectiv, datorită infiltrării ideilor și experiențelor anterioare în interacțiunile și comportamentele prezente ale individului [4, p.219-235]. RS nu pot fi create în mod individual; ele iau formă ca urmare a interacțiunii sociale, prin intermediul comunicării și practicilor sociale împrinse în interiorul grupurilor (Moscovici, 1984) și, prin urmare, sunt ancorate în tradițiile și ideologia, împărtășite de grupul/societatea respectivă. Astfel, le regăsim nu doar în mintea indivizilor, care își ghidează comportamentul / acțiunile în funcție de ele, ci și la nivel social transpuse în practicile și comportamentele sociale ale indivizilor, în campaniile de promovare a sănătății, în imaginile vehiculate, în presă, la nivel instituțional, în cultura organizațională, în practicile religioase adoptate, în relațiile comunitare etc. Toate acestea pun în evidență faptul că RS nu sunt doar fenomene cognitive, dar și sociale. RS generează comunicarea și interacțiunea socială prin intermediul expresiei limbajului sau a practicilor sociale [6, p.43-65]. De altfel, Moscovici (1984) consideră inseparabilă RS de comunicare și vede aceste două componente ca un tot unitar. Prin intermediul comunicării sociale are loc procesul de socializare, prin care părinții vor transmite copilului semnificațiile sociale ale obiectelor și evenimentelor, istoriei, valorilor și normelor sociale, tradițiilor culturale ale grupurilor. Odată confruntat cu aceste RS care circulă în cadrul familiei/comunității, copilul nu le absoarbe/internalizează, ci le re-interpretază și re-prezintă prin intermediul comunicării și interacțiunii cu ceilalți și ca urmare a propriei experiențe cu obiectele ce stau la baza acestor reprezentări [2, p.65-86].

Cât privește specificul muncii ca obiect social, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de umanizare, socializare și

culturalizare a ființei umane. Indiferent de domeniul de activitate al omului, contingența dintre muncă și om este o valoare fundamentală în orice societate, deoarece subiectul și obiectul tuturor activităților o constituie omul cu multiplele și variatele lui necesități, iar acestea din urmă pot fi satisfăcute, în primul rând, prin procesul muncii. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea necesităților vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială. Cu referire la munca învățătorului, unde subiectul muncii este și agent al schimbării prin intervenția educațională, cadrul didactic asigură întreg sistemul socio-cultural al unei țări cu generații bine pregătite, capabile să contribuie la dezvoltarea acelei țări. El contribuie direct la formarea noilor generații care, implicit, vor interioriza atitudinea față de activitatea fundamentală a omului [8, p. 48-50]. Importanța unui obiect pentru o anumită comunitate sau grup determină existența unor mize în legătură cu acesta, mize care pot fi de natura identitară sau legate de coeziunea grupului. Astfel, vorbim despre grupuri sociale a căror existență este strâns legată de existența unui obiect social; grupul se formează în jurul acelui obiect și își consolidează identitatea prin raport la obiectul cu pricina.

RS sunt determinate de contextul social, atât de contextul în care s-au format, cât și de contextul specific în care ele sunt activate. Expresia unei RS reflectă specificul contextului sociocultural în care există grupul, RS a căruia ne interesează [9, p.180-200]. De aceea, atunci când studiem o anumită RS, trebuie să ținem cont și de aceste caracteristici contextuale. În ceea ce privește RS a muncii la cadrele didactice, reprezentare pe care urmează să o analizăm, precizăm influența pe care o exercită contextul social local în care a fost elaborată și diferențele care ar putea fi identificate atunci când vorbim de RS a muncii în alte contexte socioculturale.

Bibliografie

1. Bourdieu, P., Langage et pouvoir symbolique. Paris, Seuil, 2001,
2. Howarth, C., A social representation is not a quiet thing. Exploring the critical potential of the social representation theory, în: British Journal of Social Psychology, 2006, 45(1), p. 65-86.
3. Jodelet, D., Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune, în Neculau, A., (coord.) Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iaș i, 1997, p. 85-106.
4. Markova, I., Social representations and communicative genres, în Buschini, F., Kalampalikis, N., (coord.) Penser la vie, le social, la nature, Éditions de la Maison des science de l'homme, Paris, 2001, p. 219-235.
5. Moliner, P., Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale, în: Neculau, A., (coord.) Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social, Polirom, Iaș i, 1997, p. 145-154.
6. Moscovici, S., Influență socială și schimbare socială, Polirom, Iaș i, 2011.
7. Neculau, A., ș .a. Reprezentările sociale, Polirom, Iaș i, 1997, p.128-143.
8. Sîrbu, M., Negură, I., Reprezentarea socială a muncii la învățătorii din școlile de stat și private, în: Revista de Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2006, nr. 2 (3), p. 48-50.
9. Stewart, I., La représentation sociale de la profession d'infermiere(iere): effets de contexte lies a un changement de genre. Psychologie et societe, 7, Presses Universitaires de Bourgogne, Bourgogne 2001, p.180-200.

RELAȚII DINTRE PERSONALITATE ȘI PERFORMANȚĂ PROFESIONALĂ

Maria PLEȘCA, dr., conf. univ.

Summary

Article is a correlation study, which aim is to investigate the relationship between personality and performance in teaching academics. Starting from the literature, according to which academic intelligence and certain personality dimensions such as conscientiousness are predictors of professional success for many work activities, this study aims to investigate the predictive value of the two variables individual psychological.

Secvența de cercetare reprezintă un studiu care își propune ca obiectiv general să investigheze relațiile dintre personalitate și performanța în activitatea didactică a cadrelor didactice. Pornind de la constatările literaturii de specialitate [2, p.16; 4, pp. 199-212; 5, p.125], conform cărora, anumite dimensiuni de personalitate sunt predictorii ai succesului profesional pentru multe activități de muncă, studiul de față își propune să investigheze valoarea predictivă a celor două variabile psihoindividuale.

Resursele umane reprezintă premise esențiale ale dezvoltării și funcționării cu succes a organizațiilor contemporane. Cunoștințele, abilitățile, atitudinile, motivația, particularitățile individuale ale angajaților sunt cele care asigură organizațiilor fundamentul pentru obținerea eficienței. Schimbările la nivel economic, social, demografic, tehnologic generează un mediu extern dinamic și uneori dificil de anticipat pentru organizațiile contemporane. Flexibilitatea organizațiilor, capacitatea lor de a reacționa cu ușurință și într-o manieră eficientă și adaptativă la dinamica externă reprezintă o condiție esențială a obținerii succesului [1, p.28; 4, pp. 199-212].

Ipoteza cercetării: particularitățile de personalitate se constituie ca predictorii ai performanței profesionale a cadrelor didactice. Lotul a inclus 96 de cadre didactice. În scopul culegerii datelor s-au utilizat: Inventarul de personalitate, scala pentru evaluarea performanței profesionale a cadrelor didactice.

Personalitatea. Scoruri situate la limita superioară a mediei sau deasupra ei (55) sunt obținute la următoarele dimensiuni: agreabilitate (55,04), Conștiinciozitate (54,71), E2 Spirit gregar (54,85), O2 Deschidere spre estetică (56,54), A1 Încredere (55,45), A2 Onestitate (57,22), C1 Competență (56,16), C2 Ordine (55,10), C6 Deliberare (54,73), iar scoruri situate la limita inferioară a mediei sau dedesubtul ei (45), la următoarele dimensiuni: N Nevrotism (44,23), N1 Anxietate (45,17), N3 Depresie (42,72) și E5 Căutarea senzațiilor (44,03).

Performanța profesională. La dimensiunile performanței profesionale, scorurile medii variază între 3,80 (abilități pedagogice) și 4,50 (maturitate emoțională), toate situându-se deasupra scorului 3, ce reprezintă media teoretică a scalei de răspuns.

S-au identificat următoarele corelații statistice semnificative:

- dimensiunea Cunoștințe de specialitate corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,187$, $p=0,012$) și E4 Activism ($r=0,154$, $p=0,040$) și negativ cu A4 Compliantă ($r=-0,177$, $p=0,018$);

- dimensiunea Flexibilitate cognitivă corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,218$, $p=0,032$);

- dimensiunea Abilități de comunicare corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,160$, $p=0,003$) și C1 Competență ($r=0,152$, $p=0,042$);

- dimensiunea Abilități pedagogice corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,158$, $p=0,034$);

- dimensiunea Relaționare cu discipolii corelează pozitiv cu E Extraversie ($r=0,189$, $p=0,011$), E2 Spirit gregar ($r=0,160$, $p=0,032$), E3 Asertivitate ($r=0,200$, $p=0,007$) și O3 Deschidere spre sentimente ($r=0,172$, $p=0,021$);

- dimensiunea Maturitate emoțională corelează negativ cu N2 Furie-Ostilitate ($r=-0,242$, $p=0,001$);

- dimensiunea Tehnologie didactică corelează pozitiv cu C2 Ordine ($r=0,204$, $p=0,006$);

- performanță profesională corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,191$, $p=0,010$);

- performanță profesională ponderată corelează pozitiv cu E3 Asertivitate ($r=0,198$, $p=0,008$).

Cel mai important predictor al performanței profesionale este factorul E3 Asertivitate, ce corelează pozitiv cu majoritatea dimensiunilor performanței profesionale și cu scorul total. Ea reprezintă o fațetă a Extraversiei, iar unele studii arată că pe dimensiunea extraversie-introversie, extraversia este considerată ca

fiind un atribut pozitiv al profesorului [1, p.128]. Asertivitatea este compatibilă cu rolul de „manager” pe care îl deține profesorul în clasă.

Și alți indici ai Extraversiei se asociază semnificativ cu dimensiuni ale performanței didactice. Persoanele extraverte preferă posturi de muncă în care sarcinile presupun o stimulare cognitivă mai mare, un ritm alert al derulării sarcinilor, recompense intrinseci și extrinseci [3, p.92]. Profesia didactică oferă o astfel de stimulare intelectuală, nu numai pentru proiectarea și organizarea activității didactice, ci și pentru activitatea de cercetare sau pentru cea administrativă. De asemenea, complexitatea activității pe care o presupune postul didactic și absența monotoniei în muncă reprezintă stimularea de care au nevoie extraverții.

Cunoștințele de specialitate ale profesorului reprezintă unul din aspectele esențiale ale activității didactice, asociat adesea cu succesul în acest domeniu [4, p.201]. Dinamica și evoluția cunoașterii științifice impun un ritm accelerat de reactualizare a bazei de cunoștințe, mai ales în domeniul educației, care, prin activitatea de cercetare desfășurată, contribuie tocmai la progresul cunoașterii. Perfecționarea și educația profesională continuă, de-a lungul întregii cariere, sunt cerințe pe care trebuie să le satisfacă toți profesioniștii, indiferent de domeniul lor de activitate. Acest lucru este valabil cu atât mai mult în cazul cadrelor didactice [2, pp.88-121]. Actualizarea continuă a bazei de cunoștințe de specialitate presupune o motivație pentru studiu, o preocupare permanentă și de durată, o nevoie de stimulare, reevaluarea informațiilor deja existente, integrarea altora noi, o analiză critică ce permite formularea unui viziuni proprii în raport cu noi descoperiri. O bază dezvoltată de cunoștințe de specialitate, dar și din domenii conexe îi permite profesorului să ofere o perspectivă coerentă asupra disciplinei predate, să conecteze informația de ordin științific cu aspectele pragmatice ale realității cotidiene [2, p.142].

Corelația negativă dintre factorii A4 Complanță și Cunoștințele de specialitate poate fi explicată prin faptul că elaborarea, consolidarea și actualizarea unei baze de cunoștințe presupune un grad mai mic de conformism, de supunere la uniformizare. Cunoștințele de specialitate sunt sistematizate, integrate într-un ansamblu coerent, iar selecția lor presupune utilizarea unui filtru personal, gândire critică, independentă.

Flexibilitatea cognitivă, abilitățile de comunicare și abilitățile pedagogice corelează pozitiv cu E3 Asertivitate. Profesorii asertivi sunt percepuți de către discipoli ca buni organizatori ai conținuturilor predate, ca fiind capabili să furnizeze informațiile într-o manieră logică, structurată, ca exprimându-se clar, coerent, cu ușurință, ca adaptându-se în procesul de comunicare la nivelul de înțelegere a interlocutorului.

Dimensiunea Abilități de comunicare corelează pozitiv cu (r=0,160, p=0,003) și C1 Competența (r=0,152, p=0,042). Încrederea în propriile forțe, în capacitatea de a face față diferitelor dificultăți, resimțirea faptului de a fi eficient, bine pregătit conferă persoanei siguranță de sine și se pot asocia cu o stimă de sine foarte mare. Aceste caracteristici pot face persoana să fie mai puțin centrată pe ea însăși, ceea ce duce la o disponibilitate crescută pentru a fi atent la celălalt. Comunicarea presupune a fi în relație, a fi receptiv, a ști să asculte, a fi atent la interlocutor.

Dimensiunea Relaționare corelează pozitiv cu E Extraversie (r=0,189, p=0,011), E2 Spirit gregar (r=0,160, p=0,032), E3 Asertivitate (r=0,200, p=0,007) și O3 Deschidere spre sentimente (r=0,172, p=0,021). Orientarea către lumea externă, preferința pentru compania celorlalți, comportamentul dominant la nivel social facilitează stabilirea raporturilor interpersonale. La aceste caracteristici se adaugă un alt aspect cu impact asupra relațiilor cu ceilalți: înțelegerea și acceptarea emoțiilor și sentimentelor proprii și ale celor din jur. Deschiderea spre sentimente presupune o viață afectivă variată și intensă. Recunoașterea și validarea emoțiilor,

integrarea lor firească în experiențele de viață sunt calități importante ale unei relații autentice între oameni. Acestea sunt premise pentru a considera că în reușita activității didactice, inteligența emoțională joacă un rol important. Emoțiile și reglarea emoțională au impact asupra activității didactice. Profesorii consideră că reglarea propriilor emoții optimizează eficiența predării, această reglare fiind consistentă cu imaginea ideală a profesorului din perspectiva funcționării emoționale [5, p.12].

Dimensiunea Maturitate emoțională corelează negativ cu N2 Furie-Ostilitate ($r = -0,242$, $p = 0,001$). Cadrele didactice care resimt, în mică măsură, emoții negative, furie, care arată amabilitate sunt percepute ca fiind calme, echilibrate în reacții, ca neexprimând comportamente agresive în situații de frustrare. Sunt persoane care își expun opiniile calm și hotărât și sunt caracterizate ca fiind constante în atitudine și opinii, au o toleranță mai mare la situații deranjante și le pot aborda într-o manieră calmă. Profesorii care resimt în, mică măsură, emoții negative nu sunt deranjați atunci când sunt întreruși și nu reacționează emoțional puternic atunci când sunt contrașiși de către discipoli. Sunt capabili să rezolve disputele cu calm și sunt percepuți ca fiind maturi din punct de vedere al reactivității emoționale. Corelația celor două variabile ar putea fi mai intensă, dacă ținem cont de existența valorilor extreme înregistrate la dimensiunea Maturitate emoțională, plasate în zona inferioară a distribuției.

Dimensiunea Tehnologie didactică corelează pozitiv cu C2 Ordine ($r = 0,204$, $p = 0,006$). Fațeta C2 Ordine a factorului Conștiinciozitate corelează moderat, pozitiv și semnificativ cu dimensiunea Tehnologie didactică a performanței profesionale. Explicația constă în faptul că persoanele bine organizate și cărora le place să păstreze ordinea în lucruri obțin performanțe mai ridicate la nivelul aspectelor metodice, didactice ale activității profesionale. Didactica presupune organizare, respectarea anumitor regularități, o

anumită coerență în abordarea activității de predare-învățare, aspecte compatibile cu domeniul fațetei Ordine a factorului Conștiinciozitate.

Concluzii

- În privința personalității, în general, profesorii pot fi descriși ca persoane stabile emoțional, agreabile în relațiile cu ceilalți, conștiincioase. Aceste caracteristici sunt consistente cu modurile în care este descris profesorul în literatura de specialitate.

- Există relații semnificative, dar slabe între diferite fațete ale personalității și dimensiuni ale performanței profesionale.

- E3 Asertivitate este singura fațetă a personalității asociată cu mai multe dimensiuni ale performanței didactice și cu performanța totală. Ea însă explică un procent aproape neglijabil din varianța performanței didactice, iar când variabila Relaționare cu discipolii este controlată, asertivitatea nu mai este asociată cu niciuna dintre dimensiunile performanței didactice.

- Conștiinciozitatea, contrar rezultatelor meta-analizelor, nu se asociază cu performanța didactică, însă fațete ale ei, precum C1 Competența și C2 Ordinea corelează slab, dar semnificativ cu dimensiuni ale performanței didactice. Acest lucru vine în sprijinul ideii că mai productivă, din punct de vedere științific și pragmatic, ar fi investigarea relațiilor dintre fațete ale personalității și diferite criterii, precum performanța profesională.

Bibliografie

1. Dumitru, I., *Personalitate – atitudini și valori*, Editura de Vest, Timiș oara, 2004.
2. Luca, M., *Personalitate și succes profesional*, Editura Universității Transilvania, Braș ov, 2003.
3. Landy, F. J., Conte, J. M., *Work in the 21st century. An introduction to industrial and organizational psychology* (3rd ed.), Hoboken, Wiley-Blackwell, 2010.
4. Laursen, P. F., The authentic teacher. In Beijaard, D., Meijer, P.C., Morine-Dershimer, G., Tillema, H. (eds.). *Teacher professional*

development in changing conditions (pp. 199-212), Dordrecht, Springer, Kluwer Academic Publishers, 2012.

5. Matthews, G., Deary, I., Whiteman, M., *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*, Polirom, Iași, 2005.

CONSTRUIREA INSTRUMENTELOR DE CERCETARE PRIVIND INTERESELE ELECTORALE ALE ADOLESCENȚILOR

*Petru JELESCU, dr. hab., prof. univ.,
Elvira CIOBANU, lector la US „Alecru Russo” din Bălți,*

Summary

The scientific article focuses on the modeling of researching tools of the electoral interests of adolescents in Republic Moldova. In this context, are highlighted the sources from which are deducted the such tools that requires building of their polls on election interests, similarities, differences and intersections between psychological tests and psychological polls/surveys which are studying the electoral interests, characteristics of survey quality, scope, assumptions and objectives of investigation focusing on electoral interests of adolescents.

În construirea instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am condus de cerințele existente în acest domeniu, în particular, de cele indicate în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller „Fundamentele testării psihologice” [4], Igor Racu „Psihodiagnoza. Teste psihologice” [5], Mielu Zlate „Introducere în psihologie” [6] ș.a., care, la rândul lor, conțin sinteze și generalizări ale unor materiale utile din multiple surse științifice internaționale recunoscute la acest compartiment.

În conformitate cu aceste cerințe, elaborarea și utilizarea instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale sau a sondajelor de opinie, cum li se mai spune la modul general [4, p.330], rezultă din: 1) „o nevoie particulară”; 2) din „analiza literaturii”; 3) „de la experți” [4, p.341].

Conducându-ne de aceste indicații, mai întâi, am determinat *necesitatea* elaborării unor probe privind interesele electorale ale adolescenților. În acest sens, vom menționa că trebuința construirii actualului sondaj de opinie cu privire la interesele electorale ale adolescenților este condiționată de faptul că rata absenteismului electoral în rândul acestora este destul de înaltă și că această problemă, neapărat, trebuie soluționată la etapa actuală în RM. Despre acest imperativ ne vorbește și faptul că la alegerile parlamentare din 30 noiembrie 2014 din RM participarea la vot a adolescenților de 18 – 21 de ani a fost numai de 4,28%, astfel că rata absenteismului electoral printre ei a constituit 95,72% [3]. În acest an, după cum a anunțat CEC, 61198 de persoane au votat pentru prima dată [ibidem]. La prima vedere ar părea că, cine, dacă nu, anume adolescenții, trebuie să fie acei care să participe în modul cel mai activ și în numărul cel mai mare la alegeri, deoarece e pentru prima dată când la 18 ani li se oferă o astfel de șansă, când merg la votare și au dreptul de a alege și de a fi ales [1, art. 38], când, cel puțin, din curiozitate să meargă ca să vadă ce fel de mâncare este aceasta. Cu atât mai mult, că lor le aparține și viitorul. Dar nu a fost să fie și, în general, nu este așa. Cu regret, acest fenomen se repetă din an în an și de mulți ani în șir.

În al doilea rând, după cum ne demonstrează *studierea literaturii științifice* în psihologie, cu părere de rău, nu am întâlnit anchete, chestionare, teste, inventare psihologice etc. de studiere a intereselor electorale și/sau, într-un sens mai restrâns, ale intereselor electorale ale adolescenților, care să fie standardizate în limba română sau să fie, cel puțin, traduse în această limbă. Cu mare greu am găsit un *Caiet de cercetări electorale și parlamentare* cifrat cu Nr.1, în care sunt expuse *rezultatele* unui sondaj, prezentate în cifre și procente și date în anexă. Acest sondaj, întocmit în urma studierii literaturii științifice în mai multe limbi, s-a desfășurat, însă, pe un *eșantion din Canada, în limba franceză, prin telefon* și nu înainte, ci *după* alegerile generale din 8 decembrie 2008 din Québec pe un

eșantion aleatoriu, pentru a afla motivele participării sau neparticipării la vot a alegătorilor, rata generală reală a participării la vot fiind de 57,4 %. Acest chestionar a fost elaborat de profesorul François Gélinau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé de la Catedra de cercetare a democrației și a instituțiilor parlamentare a Departamentului de știință politică a Facultății de științe sociale de la Universitatea Laval [2]. Rezultatele acestui sondaj telefonic *postelectoral* sunt prezentate sub formă de tabel, într-o anumită consecutivitate, după anumiți itemi, cu referire la determinantele/profilul *socio-demografic* al votanților și non-votanților: vârstă, gen/sex, studii, venit familial, limba vorbită în familie, imigranți sosiți în Canada în ultimii zece ani. Aparte, însă, adică însăși ancheta sau chestionarul propriu-zis, ca instrumente de cercetare a intereselor electorale, în acest studiu lipsesc.

Cât privește motivele participării sau neparticipării la vot a alegătorilor, prezentate de cercetători în chestionar ca răspunsuri multiple posibile la întrebările adresate, acestea au fost *limitate* ca număr: 5 motive pentru votanți și 13 motive pentru non-votanți. În realitate, însă, s-ar putea întâmpla ca numărul lor să fie altul. De aceea, ar fi fost bine, probabil, dacă numărul lor nu ar fi fost mărginit. Pentru aceasta, în rândul motivelor înșiruite s-ar fi putut de scris în chestionar următorul punct, după ultimul lor număr, cu titlul „Alte motive”. Totodată, motivelor enumerate de către autorii studiului *nu au fost dobândite* de la votanți și non-votanți, ci erau, pur și simplu, expuse sau date de către aceștia *de-a gata* în chestionar ca răspunsuri multiple posibile la întrebările adresate de către investigator, iar ei urmau doar să selecteze, în opinia lor, motivul care, după cum credeau, li se potrivește.

În al treilea rând, din conversațiile pe care le-am întreținut *cu experții* (Victor Juc, dr. hab., prof. cercet., ICJP, AȘM, Ștefan Urîtu, vicepreședintele Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. fizice, conf. univ., Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC, Ion Negură, dr. în psihol., conf.

univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Valeriu Cabac, dr.în șt. fizico-matematice, prof.univ, US „Alec Russo” din Bălți, Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți, Iurie Malai, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Larisa Chirev, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău) am reținut că dâșii, de asemenea, nu au întâlnit sondaje de opinie privind interesele electorale ale adolescenților și că, ar fi bine, să existe asemenea instrumente. Vom menționa că opiniile acestor experți ne-au ajutat mult în definitivarea calității instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților, pentru ce le suntem recunoscători. În acest context vom menționa că la chestionarul elaborat de profesorul Francois Gélineau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé au fost în calitate de experți profesorii André Blais de la Universitatea din Montréal, Eric Bélanger de la Universitatea McGill și Frédérick Bastien de la Universitatea din Laval.

Ce reprezintă sondajele de opinie? După A. Fink (1985), la care fac referință Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [4, p.330], „definite la modul general, sondajele de opinie sunt instrumente de cercetare ce culeg informații care ne permit să descriem și să comparăm atitudinile oamenilor (ce simt), cunoștințele lor (ce știu) și comportamentele acestora (ce fac)”. Concomitent, sondajele de opinie „nu sunt folosite pentru a determina cauza și efectul” [4, p.336].

În același timp, există anumite similitudini, deosebiri și tangențe între testele psihologice și sondajele psihologice/anchete. Conform Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [4, p.50], sondajele psihologice/anchetele, ca și testele psihologice, sunt folosite pentru a aduna informații importante de la indivizi. Sondajele de opinie, la fel ca și testele psihologice, sunt instrumente de măsurare frecvent folosite, iar în baza rezultatelor obținute luăm decizii însemnate [4, p.330].

Deosebirile dintre testele psihologice și sondajele psihologice/anchete constau în următoarele: 1) testele psihologice se

axează pe reușitele individului, iar sondajele psihologice/anchetele pe reușitele grupului; testele psihologice ne oferă informații importante despre diferențele dintre indivizi și ajută persoanele și instituțiile să ia decizii importante în privința indivizilor; anchetele/sondajele psihologice, pe de altă parte, ne oferă informații importante despre grupuri de persoane și ne ajută să luăm decizii importante în privința lor; 2) rezultatele la un test psihologic sunt adesea exprimate în termenii unui scor general derivat sau a scorurilor scalate; rezultatele anchetelor/sondajelor psihologice, pe de altă parte, sunt adesea raportate la nivelul întrebării sau al itemului, prin aceea ce oferă procentul respondenților care au selectat fiecare răspuns, alternativ. Acest fapt le-a determinat pe Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller să scrie un capitol aparte, consacrat construirii, administrării și folosirii datelor obținute cu ajutorul sondajelor de opinie/anchetelor [4, cap.10, p. 239 – 375].

În unele cazuri, însă, după cum arată Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [4, p.51], anchetele/sondajele psihologice se axează pe reușitele individuale și sunt construite folosind scale. În aceste cazuri anchetele/sondajele psihologice se apropie de testele psihologice.

Dat fiind faptul că rezultatele obținute cu ajutorul sondajelor sunt folosite pentru a lua decizii importante, ele trebuie întocmite și administrate cu precauție. După Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller [3, p.339], un sondaj de opinie calitativ are următoarele caracteristici: 1) au obiective specifice și măsurabile; 2) conțin întrebări directe ce pot fi înțelese în același fel de majoritatea persoanelor; 3) întrebările au fost pretestate pentru a obține siguranța că nu au rămas întrebări neclare sau omisiuni; 4) au fost administrate unei populații adecvate sau unui eșantion de respondenți, astfel încât să se poată face generalizări; 5) includ o analiză corespunzătoare pentru atingerea obiectivelor; 6) includ o raportare corectă a rezultatelor; 7) sunt fidele și valide.

De acestea, dar și de alte indicații potrivite, ne vom conduce în

continuare în construirea instrumentelor de cercetare privind interesele electorale ale adolescenților. În acest articol, însă, din considerente de spațiu, ne vom limita la formularea scopului, ipotezelor și a obiectivelor studierii intereselor electorale ale adolescenților. Astfel, după ce am stabilit necesitatea elaborării unor asemenea probe în limba română, noi am recurs la trasarea *scopului* acestui sondaj, care constă în cercetarea științifică și elucidarea intereselor electorale ale adolescenților privind participarea lor la votare.

Ipotezele formulate sunt următoarele:

- în adolescență, probabil, interesele electorale se manifestă la diferite niveluri;
- interesele electorale ale adolescenților, posibil, evoluează, au o anumită dinamică;
- în perioada adolescență există, probabil, deosebiri semnificative de gen/sex în ceea ce privește interesele electorale.

Întru realizarea scopului schițat și verificarea ipotezelor formulate, ne-am propus soluționarea următoarelor *obiective*:

1. stabilirea nivelului de dezvoltare a intereselor electorale la adolescenți;
2. determinarea dinamicii de vârstă a intereselor electorale în perioada adolescență;
3. constatarea deosebirilor de gen/sex privind interesele electorale ale adolescenților.

Bibliografie

1. Constituția Republicii Moldova., publicat: 12.08.1994 în Monitorul Oficial Nr.1., data intrării în vigoare: 27.08.1994.
2. Gélinau ,François, Morin-Chassé, Alexandre, Chairs de recherche electorale et parlementaire, Nr.1, Département de sciencepolitique, Faculté des sciencessociales, Université Laval, Québec, Canada, 2009, p. 45 - 65.
3. <http://protv.md/stiri/actualitate/femeile-si-pensionarii-cei-mai->

activi-alegatori-cec-a-validat---801471.html

4. McIntire, Sandra A. și Miller Lesile A., Fundamentele testării psihologice, Polirom, Iaș i, 2010.
5. Racu, Igor, Psihodiagnoza. Teste psihologice, S.n., (Tipografia UPS „I. Creangă”), Chișinău, 2014.
6. Zlate, Mielu, Introducere în psihologie, Polirom, Iaș i, 2000.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Елена КОВАЛЕВА, др., конф. унив.

Summary

The reflexy require the development of mechanism of professional self-consciousness. The ability to reflect contributes to optimal communication. The reflexy help to regulate the emotional state, to improve pedagogical activity. The reflexy creates the condition for creativity in the profession.

Professional self-awareness is directly connected to the pedagogical effectiveness of the teachers' activity. The self-awareness is complex of attitudes towards your-self and your activity. Self-awareness has the role of self-control in professional activity. The development of the professional self-awareness is connected to the development of an individual style of work and compensatory professional adaptation to the professional environment. The destructive interaction with the pupils is a consequence of the insufficient professional development of the teacher and the low competence.

Уровень осуществления профессиональной деятельности в значительной степени зависит от развития профессионального самосознания педагога. Рубинштейн С.Л. подчеркивал тесную взаимосвязь сознания и деятельности: «Деятельность обуславливает формирование сознания, его психическую связь, процессов и свойств, а эти последствия осуществляют организацию человеческой деятельности, являются условием их

адекватного выполнения.» Профессиональное самосознание подразумевает центрацию на потребность ребенка в целях его личностного развития, понимание себя и других через эти ценности. Отношение к ребенку можно считать важнейшей приоритетной направленностью самосознания педагогов. Осмысление своих ценностей - важнейшее условие успешности педагогической деятельности. У разных авторов направленность на нормы и ценности профессии определяются:

- как «конструкт смысловой диспозиции (Леонтьев А.А);
- как ценностные диспозиции (Ядов В.А);
- как карьерные ориентации (Шнайдер Л.Б).

Рефлексия рассматривается как форма теоретической деятельности, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их закономерностей. Так же рефлексия понимается как деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека.. Духовность связана с целями жизни ,ценностными ориентациями, личностными установками. С философской точки зрения рефлексия в широком смысле можно понимать как функционирование и развитие духа (Гегель, Фихте). Р.Декарт отождествлял рефлексия со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, Дж.Локк понимал рефлексия как особый источник знаний. Система базовых отношений к миру, самому себе и другим может быть определена в понятиях ценрации, которые в связи с профессиональной деятельностью могут быть:

- эгоистической;
- конфликтной;
- познавательной;
- гуманистической;
- бюрократической (Орлов А.Б).

В психологическом понимании рефлексия-это самопознание субъектом внутренних психических актов и

состояний, умение осознавать и управлять личностными ценностями. В структуре профессионального самосознания, если понимать его как установку можно выделить:

- когнитивный компонент;
- эмоционально-оценочный;
- поведенческий компонент.

Рефлексия отражает когнитивный компонент самосознания. Функции рефлексии позволяют оценивать своё мышление, восприятие, эмоции, исследовать свои поступки, образы собственного профессионального «Я».

Профессиональная Я-концепция рассматривается как результат рефлексивных умений. А.В Прудило подчеркивает, что профессиональное самосознание предполагает определение себя в собственных ценностях и смыслах, как осознание профессиональной деятельности, и осознание себя в профессии. Многоаспектность рефлексии проявляется не только в знании себя, понимании себя в профессии, но и в том, как другие понимают субъекта профессиональной деятельности, его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления. В педагогической деятельности это особенно важно, т.к. учебная деятельность- это совместная деятельность педагога и учащихся.

При понимании педагогом значения совместной с учащимся деятельности и повышается роль предметно-рефлексивных отношений. В этом сложном процессе рефлексии даны несколько позиций, характеризующих взаимное отражение субъектов учебной деятельности:

- сам субъект, как он видит самого себя;
- субъект, каким он видится другому;
- те же самые позиции, но со стороны другого субъекта.

Таким образом, рефлексия - это процесс удвоенного зеркального взаимного отображения субъектами друг друга, содержание которого выступает как воссоздание особенностей

друг друга. В связи с этим достигается соотнесение своего сознания, ценностей и взглядов с отношением учащихся к этим ценностям, подвергается контролю и регулированию дальнейшей деятельности. Важнейшей особенностью рефлексии является способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными, общественными смыслами. Рефлексия позволяет использовать механизмы саморегуляции в связи с изменившимися условиями, целями, задачами профессиональной деятельности. Это даёт возможность чётко реагировать на особенности взаимодействия с учащимися, избавляться от стереотипов восприятий, консервативности, препятствующих педагогической деятельности. Так же развитие рефлексивных умений даёт импульс к развитию коммуникативных способностей учителя, совершенствованию совместных действий с учащимися, их координации. Постоянный анализ себя и своих влияний повышает самооффективность педагога. Славов С.В. выделяет те рефлексивные задачи, которые способствуют успешности профессиональной деятельности:

- мобилизация личностных констант;
- контроль эмоций;
- адекватное самооценивание;
- стремление к самосовершенствованию.

Рефлексия позволяет не только мобилизовать личностные контакты, но и сделать их более адекватными и продуктивными. Саморегуляция эмоциональных проявлений способствует более эффективной организации педагогической деятельности, выбор оптимальных средств, контролю и интерпретации результатов деятельности. Результатом рефлексии можно считать выработку и осмысление профессионального стиля. Чем меньше педагог осознает свое эмоциональное состояние, не использует ресурсы эмоционального влияния как метода педагогического

воздействия, тем больше такой стиль тяготеет к импульсивности. Этот стиль плохо контролируем, дезорганизует педагогическое взаимодействие, даже может наносить вред. Азаров И.В. выделяет импульсивный и рефлексивно-волевой стиль. Рефлексия позволяет повысить устойчивость профессионального Я-образа, сделать его более целенаправленным, понятным для восприятия учащимися тех ценностей и взглядов, которые педагог утверждает. Устойчивость профессионального образа позволяет выносить более адекватные оценки деятельности учащихся, последовательно ее регулировать. Развитие рефлексии идет от самого простого уровня, то есть оценки поведения в определенной ситуации до высокого уровня, который подразумевает представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации. При этом уровне человек становится для самого себя объектом управления, а рефлексия - основным средством саморазвития, условием и способом личного роста. Рефлексия - это потенциал творческого и профессионального развития, «особый способ существования человека в мире» (С.Л.Рубинштейн). Если анализировать этимологию слова рефлексия (от лат. Reflexio – обращение назад), можно предположить, что этот процесс предполагает осмысление мыслительных схем в прошлом. Но исследователи помимо ретроспективной формы рефлексии выделяют интроспективную и перспективную рефлексии (Ладенко И.С). Эти формы направлены на корректировку, усложнение мыслительных процессов, которые влияют на средства и схемы будущего деятельности. Таким образом, рефлексия-это механизм рационализации профессиональной деятельности, способ осуществления идеального Я-образа педагога. Недооценка рефлексивных умений учителей в настоящее время приводит к быстрому профессиональному, эмоциональному выгоранию.

Диагностика рефлексивных умений и нервно-психической устойчивости учителей показала преобладание среднего уровня развития рефлексии, взаимосвязь уровня эмоциональной регуляции и рефлексии. Психологической службе в школе, методическим объединениям следует привлечь внимание к резервам и психологическим механизмам повышения продуктивности педагогической деятельности, психического здоровья педагогов.

Литература

1. Зак, А.З., Проблемы психологического изучения рефлексии / А.З. Зак // Исследование речи-мысли и рефлексии. Психология, Вып. 10, Алма-Ата, 1979, С. 519.
2. Карпов, А.В., Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов, М., Институт психологии РАН, 2004.
3. Ладенко, И.С., (ред.) Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. Материалы II Всероссийской конференции „Рефлексивные процессы и творчество“, Новосибирск, НГУ, 1995.
4. Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю., Типы и функции рефлексии в научном мышлении, В кн.: Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983, С. 76—82.
5. Чеснокова, И. И., Проблема самосознания в психологии, М., „Наука“, 1977.

PROBLEMATICA VIOLENȚEI ȘCOLARE

Elena LOSÎI, dr., conf. univ.

Summary

The violence in school has become a serious problem turning into a phenomenon that is likely to take hold in the educational field. Violence in school is a form of school deviance, which has a lot of forms of manifestation of different intensity. In this article “the problem of school violence” we defined the conceptual notion of Violence, the peculiarities of its manifestation in educational field

and the causes of its apparition. I present 3 types of prevention that school should develop, and which complement each other: there are a primary prevention, another is a secondary one and a third prevention. If there are situations of school violence that can't be resolved by the teacher, teaching teamwork is required, which include more people (tutor, classes teachers, parents, school doctor, psychologists and teachers), able to analyze the problem (forms of violence, its causes) and find solutions.

Violența a în școli a devenit, în ultima perioadă, o problemă majoră și este un fenomen care riscă să ia amploare în câmpul educațional. Termenul de violență vine de la latinescul „vis” care înseamnă „forță” și care trimite la ideea de putere, de dominație, de utilizare a superiorității fizice, adică a forței ei asupra altuia. Eric Debarbieux, specialist în problema violenței ei în mediul școlar, oferă o definiție prin care este surprins ansamblul fenomenului violenței ei: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin utilizarea forței ei, conștient sau inconștient, însă poate exista și violența doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău” [2, p.24].

Y. A. Michaud definește violența pornind de la trei categorii de factori: „Există violență, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți actori acționează de o manieră directă sau indirectă, aducând prejudicii altora în grade variabile, fie în integritatea lor fizică, fie în integritatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice și culturale.” Sunt identificate trei elemente care surprind înțelesul acestui concept: violența este o situație de *interacțiune* (implicând unul sau mai mulți actori), este o acțiune prin care se aduc *prejudicii altora* (corporale, morale etc.), aceste prejudicii se manifestă prin diferite *modalități* (directe sau indirecte) [7, p.56].

Violenț ele care au loc în preajma școlilor sau chiar în școli, au loc, în special, între elevii școlii și, mai rar, între elevii școlii și alte persoane - elevi din alte școli sau persoane adulte. Rezultatele unor cercetări au arătat că problematica violenței școlare trebuie discutată articulând două planuri: un plan global (național) și un plan local. La nivel național se identifică factori generali care pot fi considerați „inductori” ai violenței școlare și se definesc cadrele generale de acțiune, iar la nivel local se caută forme specifice de manifestare a violenței derivate din contextul cultural și social, dar și mijloace specifice de prevenire a violenței. Violența școlară este asociată, în general, cu zonele urbane dificile, cu periferiile, acolo unde sărăcia este la ea acasă. De aceea, atunci când se vorbește despre violență în școală, se consideră drept surse favorizante factorii exteriori școlii: mediul familial, mediul social, ca și factorii ce țin de individ, de personalitatea lui. În același timp, școala poate reprezenta o sursă a unor forme de violență și acest lucru trebuie luat în considerare în conceperea diferitelor programe de prevenire și stăpânire a violenței (managementul defectuos al clasei școlare, deficiențe de comunicare, lipsa de adaptare a practicilor educaționale la o populație școlară considerată schimbată).

Violenț a în școală este o formă de deviantă școlară, cu o diversitate de forme de manifestare, cu intensitate diferită. Violenț a în mediul școlar trebuie determinat luând în calcul contextul și cultura școlară. Profesorii dintr-o școală pot propune grile de lectură a violenței, în funcție de referințele lor culturale, dar și de normele interne de funcționare a instituției școlare. În mediul școlar pot fi reperate două tipuri de violență:

a) *violențele „obiective”*, care sunt de ordin penal (crime și delikte) și asupra cărora trebuie să intervină instituțiile abilitate;

b) *violențele subiective*, care sunt forme mai subtile de violență, de atitudine (disprețul, umilirea, jignirea, absenteismul, refuzul de a răspunde la ore), ceea ce unii autori numesc „atitudini antișcolare” [3].

Pe o scară a intensității, pornind de la intensitatea cea mai mică, violența presupune: confruntarea vizuală, poreclirea, ironizarea, tachinarea, bruscarea, lovirea cu diferite obiecte, pământuirea și, ajungând la forme de intensitate crescută, cum ar fi înjunghierea și împușcarea.

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul lui de urgență. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a lua în considerare toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) care pot determina comportamentul violent al elevilor. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare, și asta, nu numai în condițiile în care sursele violențelor sunt în mediul școlar, ci și în situația în care sursele se află în exteriorul școlii. Există trei tipuri de prevenție pe care le poate desfășura școala și care se completează reciproc:

a) o prevenție *primară* (se poate realiza de către fiecare profesor și se referă la dezvoltarea unei atitudini pozitive asupra fiecărui elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuși, de a-și valoriza potențialul de care dispune);

b) o prevenție *secundară* (prin care profesorul, observând atent fiecare elev, poate identifica efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar și poate semnaliza cazul acestor elevi profesioniștilor);

c) prevenție *terțiară* (are în vedere sprijinul direct, acordat elevilor care manifestă comportamente violente).

În condițiile în care situațiile de violență școlară nu pot fi rezolvate în mod direct prin intervenția profesorului, se impune lucrul în echipe pedagogice, care să includă mai multe persoane (dirigintele, profesori ai clasei, părinți, medicul școlar, psihologi și pedagogi), capabile să analizeze datele problemei (forme de violență, cauzele acestora) și să găsească soluții.

Pentru reducerea manifestărilor violente în rândul elevilor, pot fi realizate unele activități, ca:

- dezbateri la nivelul unităților școlare cu privire la normele legislative referitoare la securitatea și siguranța elevilor în unitățile de învățământ;

- întâlniri cu reprezentanții Poliției și autorităților locale, pentru dezbateri cauzelor și condițiilor de manifestare a violenței în societate și școli;

- dezbateri în cadrul orelor de dirigiență/ consiliere a unor teme privind comportamentul violent al elevilor;

- realizarea unor pliante, broșuri, afișe pentru atenționarea elevilor despre riscurile unui comportament ostil, în vederea eliminării / reducerii fenomenului de violență;

- organizarea unor activități recreative cu specific non-violent;

- consilierea psihologică a elevilor cu comportament violent și a elevilor care au fost victime ale unui astfel de comportament;

- organizarea „Săptămânii fără violență”, în cadrul căreia sunt cuprinse concursuri de eseuri, fotografii, jocuri sportive, marșul non-violenței etc.;

- identificarea familiilor cu comportament violent asupra copiilor și implicarea în rezolvarea situației;

- realizarea de seminare cu părinții pe tema educației non-violente;

- organizarea de cursuri de formare a părinților pe teme legate de: abilități de relaționare și comunicare eficientă cu copiii, abordarea copiilor cu tulburări de comportament, relația școală-familie etc.

În concluzie, putem afirma că, comportamentul agresiv poate fi stimulat, provocat, declanșat. Mediul social conține numeroase surse de natură să inducă, să stimuleze și să întretină violența: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, disfuncționalitățile la nivelul factorilor responsabili cu educația tinerilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație. Conjunctura economică și socială provoacă anumite confuzii în

rândul tinerilor, care încep să se îndoiască de eficacitatea școlii, de utilitatea și tiință ei. Valorile traditionale vehiculate în școală – munca, meritul, efortul – cunosc o eroziune vizibila. Un mediu social în criză (criza locurilor de munca, criza familiei, criza valorilor) afectează profund dezvoltarea personalității copilului, deaceea intervenția și colii poate fi crucială.

Bibliografie

1. Anderson, C. A., & Carnagey, N. L., Violent evil and the general aggression model, în A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 168-192), New York: Guilford Publications, 2004.
2. Debarbieux, E., *La violence dans la classe*, 2-é Edition, Paris: ESF, 1991.
3. Peterman, F., Peterman, U., Program terapeutic pentru copiii agresivi, Editura RTS, Cluj-Napoca, 2006
4. Ranschburg, I., Frică, supărare, agresivitate, Ed.Didactică și pedagogică, București, 1995.
5. Șoitu. L., Hăvărneanu, C.. Agresivitatea în școală, Ed. Universitaria, Iași, 2001
6. Лоренц, К., Агрессия, Москва, Процесс, 1994.
7. Реан, А., Агрессия и агрессивность личность, СПб., 1996.

METODE STATISTICE ROBUSTE DE COMPARARE A DATELOR ORDINALE ÎN CERCETAREA PSIHOLGICĂ

Iurie MALAI, lector superior

Summary

This article presents arguments in favor of using parametric methods for ordinal data comparisons. Scales constructed on the basis of ordinal items, such as the Likert type scales, can be analyzed with nonparametric methods.

Afirmația că metodele parametrice nu pot fi folosite cu date ordinale, fiindcă acestea nu suportă calcule matematice, nu ține cont de robustețea testelor parametrice și ignoră un număr semnificativ de publicații care demonstrează că statistica parametrică este perfect

adecvată în acest context [3]. Unul dintre avantajele frumoase ale metodelor statistice este că, deși impun adesea respectarea unor condiții foarte stricte, se pare să conteze foarte puțin în atunci când acestea sunt încălcate. Aceste aspecte sunt, în special, relevante pentru cercetările cu scale de evaluare de tip Likert. Nu trebuie să stăm mult pe gânduri pentru a recunoaște că toate scalele de tip Likert sunt ordinale. Strict vorbind, metodele de statistică descriptivă și inferențială folosite pentru scalele ordinale și cele de interval diferă, și, dacă este folosită o tehnică statistică nepotrivită, atunci creșterea șansa ca cercetătorul să ajungă la concluzii greșite. Dar, ceea ce scapă atenției este cât de mult creșterea șansa unor concluzii eronate. Și aici intrăm într-un domeniu numit de statisticieni „robustețea testului statistic”, care este definită ca „măsura în care testul va da răspunsul corect chiar și atunci când condițiile de utilizare sunt încălcate”. Și dacă șansa nu crește foarte mult (sau deloc), atunci putem merge înainte.

Toate metodele statistice parametrice moderne sunt bazate pe presupunerea distribuției normale și a datelor măsurate pe scală de interval. Argumentele pro și contra acestor presupuneri se discută de mult timp în literatura de specialitate.

Să examinăm impactul a trei caracteristici - mărimea eșantionului, abaterea de la normalitate și măsurarea pe scală ordinală, asupra folosirii metodelor parametrice.

1. Nu putem folosi metode parametrice în cazul unor eșantioane mici.

Nicăieri nu există vreo dovadă că testele non-parametrice sunt mai adecvate decât testele parametrice, atunci când dimensiunea eșantionului este mică. De fapt, există, cel puțin, o circumstanță în care testele non-parametrice vor conduce, în mod sigur, la concluzii greșite. Aceasta este dihotomizarea datelor (de exemplu, utilizarea rezultatelor la un examen pentru crearea grupurilor celor admisi și în loc de analiza rezultatelor reale), care poate reduce enorm puterea statistică.

Desigur, dimensiunea eșantionului este importantă, dar acest aspect ține, mai degrabă, de reprezentativitatea acestuia și nu de alegerea testului statistic. Și, desigur, cercetătorul poate fi îngrijorat de robustețea oricărui test statistic în cazul eșantioanelor foarte mici.

2. Nu putem folosi teste parametrice în cazul unor distribuții care se abat accentuat de la normalitate.

Din manualele de statistică învățăm că testele parametrice se bazează pe presupunerea (asumpția) normalității distribuției, neglijând faptul că este vorba despre distribuția mediilor, și nu a datelor. Teorema limitei centrale ne demonstrează că pentru eșantioanele mai mari de 5 sau 10 subiecți per grup, mediile lor sunt distribuite, aproximativ, normal, indiferent de forma distribuției originale. Cercetări empirice asupra robusteții testelor parametrice datează încă din 1931, când Pearson demonstrează că testul ANOVA este robust chiar și în cazul unor distribuții puternic asimetrice cu dimensiunile de 4, 5 și 10 subiecți [3]. Astfel, atât teoria, cât și practica cercetării converg spre concluzia că metodele parametrice de examinare a diferențelor dintre medii, pentru eșantioane mai mari de 5 subiecți, nu necesită verificarea ipotezei de normalitate și vor da răspunsuri, aproximativ corecte, chiar și în cazul unor distribuții vădit non-normale și asimetrice.

3. Nu putem folosi teste parametrice în cazul unor date ordinale, fiindcă nu putem admite normalitatea distribuției.

Întrebarea este, deci, cât de robuste sunt scalele ordinale în cazul abaterii de la normalitate. Răspunsul la această întrebare este dat de cercetările consacrate robusteții metodelor neparametrice. Carifio și Perla [2] demonstrează că, chiar dacă itemii unor scale sunt ordinali, scalele ce constau din suma unor asemenea itemi trebuie considerate a fi scale de interval. Afirmăm că nu putem aplica teste statistice parametrice în cazul unor date ordinale este adevărată doar în cazul analizei unor itemi individuali, lucru care se întâmplă mai rar, și nu atunci când este analizată suma răspunsurilor

la mai mult i itemi ordinali. Boone și Boone [1], la fel, demonstrează că în cazul analizei unor itemi ordinali se vor folosi metode neparametrice, dar în cazul scalelor construite în baza sumei unor asemenea itemi, cum ar fi, de exemplu, scalele de tip Likert, se vor folosi metode neparametrice.

Concluzii. Metodele statistice parametrice sunt suficient de robuste pentru a fi folosite cu date ordinale, cu eșantioane de mici dimensiuni, cu varianțe inegale și cu distribuții non-normale, fără a ne fi teamă că vom ajunge la concluzii greșite.

Bibliografie

1. Boone, H.N., Boone, D.A., Analyzing Likert Data, în: Journal of Extension, 50(2), 2012.
2. Carifio, L., Perla, R., Resolving the 50 year debate around using and misusing Likert scales, în: Medical Education, 42, 2008.
3. Norman, G., Likert scales, levels of measurement and the „laws” of statistics, în: Advances in Health Sciences Education, 15(5), 2010.

ORIGINEA UNICITĂȚII UMANE

*Carolina PERJAN, dr., conf. univ.,
Elena LOSÎI, dr., conf. univ.*

Summary

By membership in the human race, everyone is just like other. Looking like people from his group (for example member of his family, classmates, etc.) though is different from other through the road of his life, which it's take its own destiny. Awareness of its uniqueness is very important for human and it is produced in relation between self and other. So we can understand the uniqueness of people around us.

And this make us conscious of existence of differences between us, of human diversity. Fact of our uniqueness make people be like themselves. Also, identity is transformed through the major influence of age factors, environment, relationships, life events. That's why everyone must accept the differences from others and to be willing to

change. Everyone must think about personal integration in human diversity to show its own uniqueness and live together

Prin apartenență a la specia umană, fiecare om este la fel ca ceilalți. Asemănându-se cu oamenii din grupul său (de exemplu, cu membrii familiei din care face parte, cu colegii de clasă etc.), totuși este diferit de toți și ceilalți. Prin drumul parcurs de fiecare om în viață, acesta se distinge de alții. Fiecare viață își urmează un destin unic. Indiferent de orice metafizică a destinului, existența lui este o certitudine, ceea ce arată particularitatea fiecărui individ în parte, acesta urmând o anumită cale fără doar și poate.

Fiecare ființă este de la naștere înzestrată cu o varietate de distincții biologice (trăsături fizice, sex, vârstă). Ființa umană, prin experiențele de viață, influențele familiei, ale prietenilor, colegilor, cunoscuților etc. se deosebește de semenii prin trăsăturile de caracter, sentimente, convingeri, preferințele, prin modul de a gândi și de a înțelege lucrurile etc. Astfel, omul îmbina, într-un mod unic, trăsăturile universale, de grup și cele proprii, care formează o persoană distinctă, irepetabilă, unică.

Cercetarea unicității și a structurii trăsăturilor de personalitate în cadrul diferitelor sfere psihologice a dus, în mod natural, la problema relației ce există între aceste sfere (de exemplu, între inteligență și personalitate). O comparație directă a trăsăturilor aparținând diferitelor sfere a arătat că, într-o anumită măsură, nu sunt independente unele de altele, dar constatarea acestui fapt nu prea a facilitat înțelegerea unicității. Mai devreme, în cadrul cercetării, de exemplu, a stilurilor cognitive s-a dovedit că trăsăturile de personalitate și caracteristicile cognitive ale unei persoane pot avea la bază mecanisme de reglementare comune.

Un progres semnificativ în înțelegerea integrității structurale a trăsăturilor psihologice s-a atins datorită abordărilor prin care s-a încercat să se găsească principii generale de funcționare a diferitelor caracteristici psihologice. Unul dintre aceste principii este înțelegerea funcțiilor diferitelor trăsături psihologice ca metode și

niveluri de prelucrare a informațiilor. Acest principiu stă la baza teoriei multifactoriale a unicității.

O altă abordare, care a permis integrarea trăsăturilor psihologice, implică interacțiunea factorilor biologici (ale individului) și a celor sociali (ai personalității) la formarea unicității. În același timp, în organizarea ierarhică a trăsăturilor psihologice ale omului, unicitatea constituie cel mai înalt nivel al ierarhiei în raport cu nivelul individual și personal.

Identificarea trăsăturilor psihologice și determinarea relațiilor dintre acestea (separarea acestora în funcție de nivelul de generalitate) reprezintă prima etapă în studiul unicității. La această etapă, reprezentările intuitive și cele din viața de zi cu zi, precum că toți oamenii sunt diferiți, sunt formalizate pentru cercetarea științifică: se conturează o serie de trăsături psihologice ce reflectă, pe de o parte, aspecte esențiale ale vieții psihice a omului, iar, pe de altă parte, se disting în mod stabil la diferite persoane; se determină diapazonul unicității în trăsăturile psihologice; apare posibilitatea de a oferi o descriere comparativă a diferitelor persoane. Imediat ce sunt definite trăsăturile psihologice, importante pentru studiul unicității, apar noi întrebări, precum: se pot distinge grupurile de persoane în baza acestor trăsături selectate ca fiind „naturale”, ușor de definit, de exemplu, în funcție de caracteristicile sociodemografice? Care este impactul societății asupra diferențelor dintre oameni? Care este rolul diferențelor biologice între oameni, de exemplu, a trăsăturilor psihofiziologice în formarea caracteristicilor psihologice? Cum se modifică diferențele individuale în procesul de dezvoltare? Toate aceste întrebări sunt legate de problema privind originea unicității. Direcțiile principale de cercetare a unicității determină răspunsurile la aceste întrebări [1, p.124].

Oamenii încearcă să fie unici, să aibă o individualitate a lor, dar, în același timp, aparțin și unui anumit grup. Caracterizându-se pe sine sau pe alte persoane, omul indică, în primul rând,

caracteristicile de grup – vârsta, naționalitatea, apartenență la tradițiile culturale sau religioase, clasă socială etc. La măsurarea individualității se adaugă statutul de grup ce constă din mai multe componente, care constituie o structură ierarhică. Pentru a studia motivele diferențelor individuale se recurge adesea la comparația diferitelor grupuri de oameni. Grupurile pot fi formate în baza diferitelor criterii. Dar, pentru a vorbi cu certitudine despre sursele diferențelor individuale, este necesar să se selecteze pentru clasificare motive care ar determina particularitățile comportamentului uman în diferite condiții și care ar reprezenta ele înșele caracteristici stabile. Atunci când se caută astfel de motive pentru clasificări, în primul rând, se acordă atenție diferențelor evidente între oameni. Ei pot fi ușor împărțiți în grupuri, în funcție de poziția socială, de profesie, de educație și de nivelul veniturilor. Acestea sunt caracteristicile ce definesc tipurile de oameni care s-au format în mod „natural” și stau la baza cercetării diferențelor de grup între oameni.

Esența individualității este strâns legată de identitatea individului, de capacitatea acestuia de a fi el însuși, de a acționa ca o entitate independentă în cadrul unui alt întreg. Individualitatea omului constă în faptul că fiecare individ este unic și, mai ales, în faptul că fiecare individ este un subiect original care, făcând parte din lumea ce-l înconjoară, fiind inclus într-o anumită structură socială, relativ își păstrează independența. Identitatea individuală se manifestă în toate semnele individualității. Dar adevăratul sens al unicității individuale este legat nu atât de aspectul fizic al individului, cât de modul de viață ca subiect independent al activității. Unicitatea poate fi definită ca formă specială de existență a omului în societate. Și dacă esența personalității este personificarea relațiilor sociale, atunci o persoană concretă își poate exprima esența socială sub forma individualității. Ca individualitate persoana își creează propria imagine, este „autorul” acțiunilor sale. Astfel, personalitatea este de natură socială și este

individuală în funcție de modul de existență. Aceasta reprezintă unitatea socialului și a individualului, a esenței ei și a existenței ei. Personalitatea și individualitatea nu sunt doar interconectate, dar se și condiționează reciproc. Formarea calităților personale ale persoanei se află în strânsă legătură cu identitatea sa individuală. Conduita unei anumite persoane, atitudinea acesteia față de rolurile și funcțiile sale sociale depind de conștiința individuală, de nivelul de dezvoltare, de caracteristicile individuale ale acesteia. Astfel, unicitatea nu este doar legată de personalitate, ci constituie și o caracteristică esențială a acesteia [2, p.56].

Este foarte importantă pentru om conștientizarea unicității sale, care se produce în raport cu ceilalți, ca relație între sine și altul. Astfel poate înțelegem și felul de a fi unic al celui de alături, al semenilor în genere. Iar aceasta conduce la conștientizarea existenței ei diferitelelor, a diversității umane.

Faptul de a fi unic al persoanei face ca omul să fie identic doar cu sine însuși. Prin urmare, identitatea unei persoane se constituie din trăsăturile particulare prin care e recunoscut de cei din jur. Identitatea deosebește o persoană de semenii săi. Totodată, omul e diferit de sine însuși și de la o vârstă la alta nu numai prin înfățișarea fizică, dar și prin randamentul intelectual, felul de a se comporta, de a-și exprima atitudinile, sentimentele etc. Identitatea se transformă sub influența majoră a factorilor de vârstă, a mediului înconjurător, a relațiilor cu ceilalți, a evenimentelor produse în viața personală. De aceea fiecare trebuie să fie capabil de a accepta diferențele proprii și de a fi dispus la schimbare. Fiecare trebuie să mediteze asupra integrării personale în diversitatea umană, pentru ca sa-și manifeste unicitatea și să conviețuiască armonios cu semenii. Individul uman poate trăi doar în comunități umane, având dreptul la respectarea identității și, totodată, datoria de a respecta identitatea celorlalți.

Bibliografie

1. Losîi, E., Perjan, C., Tintiuc, T., Lemeh, E., Введение в психологию человеческой уникальности. Учебное пособие, Минск, МГИРО, 2014.
2. Losîi, E., Perjan, C., Tintiuc, T., Introducere în psihologia unicității umane. Suport didactic, Chișinău, ICS, 2015.
3. Егорова, М.С., Психология индивидуальных различий, М., 1997.
4. Капра, Дж., Сервон, Д., Психология личности, Спб., Питер, 2003.
5. Хьелл, Л., Теории личности, 3-е изд., СПб., Питер, 2006.

INFLUENȚA STATUTULUI DE GRUP ASUPRA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII

Olesea PLETNIOV, lector

Summary

The present research means, on one hand, to point out the importance of motivation for learning, and on the other hand, the influence of status it holds in the group of peers. Motivation is the key to success in teaching and learning for teachers, parents and experts in educational science. Theoretical data tell us that motivation for learning depends directly of status the students occupy in the group or class. This study convinces us how important it is for educators and psychologists is to check the status of each student in class and to study how does it influences motivation for learning.

***Motto: „Este așa de greu, când trebuie să..., și așa de ușor,
când ai o motivație!”***

(Annie Gottlier)

Fenomenul învățării este în centrul preocupărilor tuturor cadrelor didactice, în special pentru că fiecare profesor își dorește ca discipolii săi nu doar să spună că învață, dar să fie dedicați și implicați cu toată inima în acest proces. Aceasta poate fi realitate, mai ales atunci când vorbim de o motivație puternică a învățării.

Motivația este cheia succesului în predare și învățare pentru dascăli, părinți sau pentru experții din domeniul științelor educației. Pornind de la Piaget la Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional.

Educația nu trebuie să doară sau să producă suferință, ci să placă, să fie de folos, să formeze cetățeni responsabili, echilibrați și motivați spre acțiune și schimbare.

A fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte nici un impuls sau nici nevoie de a acționa este un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este considerat un elev motivat. Important este ca elevul să manifeste interes pentru școală, să realizeze sarcinile școlare și să-și îndeplinească obiectivele stabilite.

Există numeroase definiții ale motivației. Majoritatea acestor definiții au în comun sublinierea faptului că motivația este un ansamblu de forțe ce incită individul în a se angaja într-un comportament dat. Acest concept se raportează atât la factori interni (de personalitate sau intrinseci), cât și la factori externi (de mediu sau extrinseci). Studiarea motivației în școală a pornit din nevoia de a înțelege și utiliza factorii subiectivi care explică fluctuațiile de randament școlar [12].

Deci, diferiți autori propun diferite noțiuni ale conceptului, și iată câteva dintre ele: Al. Roșca o definește ca fiind „o totalitate a mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte [4, p.8]. Factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori nu ne dăm seama pentru ce motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică [3, p.69]. Motivația reprezintă acele procese interne care determină activarea, orientarea și menținerea unor comportamente

(Santrock, 2010; Slavin, 2006). Ea e resimțită de individ ca un fel de forță internă ce îl ajută să acționeze și să-și atingă scopurile (Sternberg, Williams, 2010). Totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat [6, p.199]. O componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg [11, p.476].

Conform legii motivației, învățarea este o activitate esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie; este raționalizatoare de tempou; operează ca factor selector de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulative pentru reușita/permanența celui care învață, incitatoare pentru noi experiențe de internalizare a valorilor.

Criteriile de clasificare a motivelor activității de învățare sunt numeroase și diferă de la un autor la altul. Cele mai concludente dintre ele, le vom enumera în continuare.

1. **Relația motiv-învățare-scop:** scopul reprezintă ceea ce-și propune să obțină subiectul prin acțiunea de învățare; scopul e orientat motivului și odată fixat, consolidează motivația care l-a impus. Când scopul este extern activității de învățare, eficiența ultimei depinde de semnificația pe care o are scopul propus pentru cel în cauză. Vorbim deci despre o *motivație extrinsecă*. Când însă scopul este intern activității, când învață din satisfacție, vorbim despre o *motivație intrinsecă*. **Motivația extrinsecă**, în care atractivitatea primară se acordă recompenselor de pe urma învățării, include următoarele motive:

▪ **dorința de afiliere:** dacă raportăm acest mobil la specificul vârstei subiecților aleși spre cercetare (preadolescenți), atunci el se manifestă prin **dorința de a fi împreună cu semenii, de a face**

parte din grupul lor; conformismul e comportamentul des generat de acest motiv;

▪ **tendințele normative:** obișnuința de-a se supune normelor; societatea cere supunerea la o anume îndochinare socială (regulile grupului de colegi-semeni), iar elevul obișnuit să asculte, se supune;

▪ **teama consecințelor neascultării:** sentimentul de frică mobilizează elevul;

▪ **ambția:** dorința de a fi printre primii; exagerările la acest capitol pot duce la sentimente negative de concurență, ostilitate față de colegi „rivali”. Se recomandă stimularea „concurenței cu sine” cel de ieri, fără a invidia performanțele altora.

În cazul **motivației intrinseci** primează dobândirea de cunoștințe și însuși parcurgerea actului învățării de către elev. Și aici ne referim la curiozitate, aspirația spre competență, dorința de a deveni un bun profesionist pe viitor [2, pag.202-204].

2. Conținutul psihologic al motivelor: motivele care determină elevul să învețe iau întotdeauna forma unor variabile psihice: interese, sentimente, aspirații și convingeri. În acest sens deosebim motive *cognitive, de interes, de ambiție, de teamă*. Cele mai des vehiculate sunt:

• **motivație cognitivă:** ea derivă din activitatea exploratorie, din nevoia de a ști, de a cunoaște; forma ei tipică e curiozitatea;

• **motivația afectivă:** e determinată de nevoia omului de a obține aprobarea din partea altor persoane [2, pag.112].

3. Criteriul valoric: distinge motivele învățării în funcție de valoarea socio-morală a scopurilor:

• *motive sociale* (să fiu util oamenilor, să contribui la prosperarea țării, să contribui la bunele rezultate ale clasei, ș.a.);

• *motive personale:* **a) pozitive:** competență profesională, recunoaștere și prestigiu profesional pe viitor, pentru a satisface o dorință a părinților; sunt cele produse de stimulări premiale gen: laudă, încurajare; ele se soldează cu efecte benefice asupra activității;

b) negative: sunt cele produse de stimuli aversivi - amenințare,

pedeapsă; se asociază cu efecte de abținere, evitare; pentru a nu fi nevoie să muncesc, pentru a evita plictisul, ș.a.

Experimentele în domeniul educației au dovedit faptul că elevii, care, în mare parte, au fost lăudați, au învățat mai bine decât cei dojeniți, iar ultimii, mai bine decât cei care n-au fost supuși nici unui control (E.B.Hurlock).

Motivația învățării constituie ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, îi orientează, îi organizează și susțin eforturile în învățare. Motivația pentru învățare, ca imbold spre învățare și implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori, între care se includ factorii socio-culturali, convingerile și valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare (Pintrich, 1995). Ea reprezintă totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi; e una din cauzele pentru care elevul învață sau nu învață și ea poate fi și efect al activității de învățare.

Factorii generatori ai motivației pentru învățare

- **Factorii socio-culturali** acționează la nivelul normelor, valorilor, practicilor de învățare ce se constituie din zestrea culturală a unei persoane. Scufundat în această cultură, ca și copil, elevul interiorizează valori și practici, care se manifestă la nivel comportamental, printr-o modalitate de implicare în sarcinile academice.

- **Factorii contextuali** influențează orientarea elevului, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre factori se numără: tipul sarcinilor de învățare (cele aplice sunt mai atractive decât cele decontextualizate), relația de autoritate în mediul, utilizarea formală și informală a recompenselor, modalitatea de evaluare, timpul acordat sarcinii de învățare, modalitatea de a lucra în grupuri de studiu.

• **Convingerile și valorile personale** au rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt: expectanțele legate de autoeficiența în sarcină, teoriile proprii despre inteligență, tipul atribuirii făcute de valoarea acordată sarcinii de învățare.

Un studiu la această temă realizat de Emilia Calotă ne oferă o lista a factorilor care generează motivația pentru învățare, după cum urmează: încurajările profesorilor, utilitatea celor studiate, abilitățile de învățare, atmosfera în clasă, poziția pe care o are elevul în clasă, folosirea internetului. Două din motivele citate mai sus m-au inspirat la tema acestui articol, și anume: atmosfera în clasă, poziția pe care o are elevul în clasă. Asta pentru că în viziunea mea sunt două dintre motivele care generează nu doar motivația pentru învățare, dar vin să influențeze și formarea personalității elevilor în genere.

Învățarea e influențată de factorii sociali. Omul e o ființă socială și comportamentul său e influențat atât de cei aflați în imediata apropiere (grup-clasă, familie), cât și de normele, tradițiile și atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socio-afectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau cooperare din cadrul grupului școlar influențează procesul de învățare al fiecărui elev.

Interacțiunile sociale școlare se dezvoltă în contexte de grup. Clasa de elevi, considerată un grup temporar, închis și formal, e constituită pe baza unor reglementări școlare și reprezintă unul dintre grupurile cele mai semnificative din viața copilului, având o imensă influență asupra membrilor săi. Interacțiunile sociale care au loc în clasă sunt în mod obișnuit publice și ritualizate.

Stimulii externi declanșează forța generală a motivației și demarează schema de achiziționare a cunoștințelor. Unul din motivele cele mai vehiculate ale învățării școlare este dorința de succes, motiv actual pentru toate categoriile de elevi. Dorința de

succes e strâns corelată cu variabila de statusul sociometric deținut în grup, și se manifestă în acest context pe planul conduitei în forme diferite: dorința de a obține note bune, de a câștiga un loc de prestigiu în clasă, de a fi apreciat, de a întrece pe alții, de a depăși propriile rezultate. Aceste motive sunt stimulate direct de anturajul social, de grupul de elevi în care elevul își desfășoară activitatea instructiv-educativă.

Locul pe care-l ocupă fiecare elev în grup este de o importanță deosebită atât pentru dezvoltarea socială, cât și pentru impactul său asupra bunăstării și învățării școlare. Colegii, egal pot fi agenți de control, care intervin în lipsa educatorului, pentru a sancționa comportamentul deviant al unui coleg sau întăresc gradul de adecvare al unui comportament. Prin intermediul grupului de colegi, copilul obține validarea atitudinilor, intereselor, abilităților sau valorii personale.

Bibliografie

1. Anucuța, L., Psihologie școlară, Editura EXCELSIOR, Timiș oara, 1999.
2. Ausubel, D. P., Robinson, F.G., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
3. Bodean, I., Motivația în procesul educațional: Ghid metodologic, Chișinău, 2011.
4. Boncu, Ș., Ceobanu, C., Psihosociologie Școlară, Editura Polirom, Iași, 2013.
5. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie Școlară, Editura Polirom, Iaș i, 1998.
6. Crahay, M., Psihologia educației, Editura Trei, București, 2009.
7. Mahu, V., Problematizarea și motivația în procesul de instruire, Editura Știința, Chiș inău, 1992.
8. Roșca, Al., Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică, Sibiu, 1943.
9. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Editura Polirom, Iaș i, 2004.

10. Vintilescu, D., Motivația învățării școlare, Editura Facla, Timișoara, 1977.
11. Zlate, M., Psihologia vieții cotidiene, Editura Polirom, Iași, 1997.
12. Santrock, J., Educational Psychology, Editura Mcgraw-Hill Education – Europe, 2006.
13. Seagoe, M.V., Learning process and school practice, Scranton, Pa., Chandler, 1970.

PROFILUL PSIHOLAGIC AL PREADOLESCENTULUI EMPATIC

Stela PÎSLARI, lector

Summary

Empathic preadolescent are able to sympathize, to relive and honest enjoy to other success. Also they adjust to society more easily, interact with other persons more easily and are always accepted in different groups. Preadolescence age is an important period for the future of each of us, in all the spheres, especially in psychology. Preadolescent years are semnificative age in personality development and empathy development.

Empatia este un fenomen psihic manifestat în cadrul conduitei omului în relație cu semenii săi, acel fenomen psihic de identificare parțială sau totală, conștientă sau inconștientă, aparentă sau inaparentă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput sau evocat, favorizînd un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită contagiune afectivă.

Conform psihologilor G. Abramova, E. Badea, L. Baumann, D. Elkonin, A. Munteanu, A. Prihojan, I. Racu, U. Schiopu, E. Verza și nu numai, vârsta preadolescentă este considerată o vîrstă între copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă, care decurge pentru fiecare diferit, dar care pentru toți prezintă același rezultat – obținerea maturității. Preadolescența este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Odată cu înaintarea în vîrstă, cu trecerea de la nivelul primar la ciclul

gimnazial, în viața copilului apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului său psihologic.

Literatura de specialitate prezintă perioada preadolescenței din două perspective diferite: o perspectivă pozitivă, optimistă care concepe preadolescenții ca pe niște persoane echilibrate, deschise și sincere și o alta, predominant negativă, pesimistă conform careia preadolescenții sunt mai degrabă persoane impulsive, cu comportamente deseori dezechilibrate, cu tulburări emoționale de factură sexuală [1].

Preadolescența se caracterizează prin începutul maturizării biologice, psihologice și psihosociale a personalității, precum și prin creșterea autonomiei față de familie și de școală. Procesul de maturizare este centrat pe identificarea resurselor personale, pe dezvoltarea identității și a independenței proprii începând cu detașarea treptată și de tutela parentală [1].

Sub aspectul vieții afective, preadolescența este marcată de instabilitate emoțională, de o alternanță în contraste a vieții afective, chiar de hipersensibilitate afectivă. Ca urmare a diversificării experienței și situațiilor de viață are loc și diversificarea și nuanțarea conduitelor afective. Situațiile sociale trăite au adânci rezonanțe afective. Puberul caută prietenia și afectivitatea, dar manifestă, în același timp, tendințe de dominare și, deseori, cerințe exagerate și tiranice față de cei din jurul său, iar manifestările empatice fiind diferite de la un preadolescent la altul [2].

Interesul mare în studierea problemei empatiei și, în special, empatiei preadolescentilor, predominant pe parcursul multor decenii a acordat o importanță deosebită acestui mecanism în dezvoltarea personalității și simțurilor morale ale omului, în comunicare. Dezvoltarea empatiei este importantă, mai ales, în timpul preadolescenței ei, atunci când la preadolescenți se dezvoltă intensiv valorile morale, noile perspective asupra vieții și asupra relațiilor dintre oameni.

I. Volocicova consideră că în preadolescență și adolescență, deosebit de mare este nevoia de relații de prietenie, care presupun aspirația către înțelegerea și acceptarea totală a altuia, definirea caracterului comunicării personale și intime cu colegii, și, mai târziu, cu adulții importanți pentru preadolescent. În același timp, empatia în cele mai multe studii este văzută ca o condiție necesară pentru implementarea cu succes a procesului de interacțiune interpersonală. „Secretul unei relații de succes între oameni este utilizarea empatiei în valoarea ei constructivă, pozitivă, prietenoasă, creatoare .

În cercetările efectuate de T. Gavrilova, L. Sivițcaia, în rândurile preadolescenților încep, pentru prima dată, să apară diferențe de sex în atitudinea față de diferite obiecte ale empatiei. Deși preadolescenții sunt capabili de a lua în considerație contextul social în reacțiile sale, frica la această vârstă, cel puțin, în rândurile băieților, este ca un tabu, a fi „fricos” înseamnă a deține un statut social mai jos și, de obicei, persoana fricoasă este izolată social în grupul său de semenii. Spre exemplu, preadolescențele au, în general, un grad mai mare de empatie pentru animale, decât băieții. Acest fapt poate fi considerat rezultatul asimilării mult mai devreme a normelor morale, precum și predispunerea fetelor pentru comunicare, dorința lor de a avea recunoștere în relațiile interpersonale, în timp ce băieții sunt mai orientați pe realizări de fond . Astfel de diferențe I. Iusupov le explică prin caracteristicile de socializare a fetelor, ce se manifestă la ele în conformism și în căutarea aprobării sociale [3].

Aceste cercetări ce au ca scop studierea empatiei la preadolescenți, vorbesc despre legăturile profunde dintre empatie și comportamentul moral. Normele morale, învățate pe parcursul etapelor anterioare de dezvoltare, încep să se manifeste în acțiuni și hotărâri. Copiii cu un nivel înalt de empatie au tendința de a-și explica nereușitele prin cauze interne, în timp ce copiii cu un nivel scăzut de empatie le atribuie cauze externe.

Empatia ca o educație psihică personală, ajungând exprimarea sa maximă în timpul pubertății, este în continuare un comportament prosocial stimulant și altruist. În unele studii din străinătate, privind vârsta preadolescentă și adolescența, este descris efectul de transfer a experiențelor empatice din copilărie în tinerețe și maturitate cu păstrarea semnificației emoționale. C. Rogers afirma că „în cazul în care copil fiind, preadolescentul a avut parte de înțelegere empatică reciprocă cu părinții, atunci la maturitate reacționarea la mediu nu provoacă emoții negative, și invers: unii, pe parcursul întregii vieți, transpun asupra altora ura față de părinții lor.

Există o contradicție la acest aspect, ce constă în faptul că preadolescența este o perioadă sensibilă în formarea empatiei, iar, pe de altă parte pentru preadolescenți este tipică instabilitatea emoțională, ceea ce complică eficacitatea procesului.

În preadolescența, când motivația prosocială acționează la un nivel semnificativ, principiile morale și convingerile acționează în calitate de comportament motivant, empatia devine un motiv mult mai puternic în comportamentul în favoarea altuia. Experimentele făcute de psihologii ruși, printre care T.P.Gavrilova, pe școlarii mici și preadolescenți, au arătat o tendință de scădere spontană, odată cu vârsta, a reacțiilor empatice de compătimire și înțelegere. Cercetările potențialului empatic în rândul preadolescenților de 14-15 ani din mediul rural, efectuate de I.Yusupov, ne permit să vorbim de păstrarea aceleiași tendințe continue de scădere a nivelului empatiei, compasiunii și comportamentului altruist .

Dacă vârsta preadolescentină este critică în formarea personalității și decisivă în planul formării trăsăturilor de caracter, atunci, începând cu perioada adolescenței modificările ulterioare în trăsăturile de caracter pot avea loc doar sub influența unor acțiuni puternice; la fel și nivelul empatiei poate fi modificat de fapte și persoane cu care are de-a face o anumită personalitate în diferite condiții.

În final putem spune că la preadolescenți empatia devine un motiv puternic în comportamentul în favoarea altuia, se manifestă deplin în nevoia de relații de prietenie, care presupun aspirația către înțelegerea și acceptarea totală a altuia și, în cele mai multe studii, este văzută ca o condiție necesară pentru implementarea cu succes a procesului de interacțiune interpersonală, proces atât de important în dezvoltarea armonioasă a personalității preadolescentului.

Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Popescu-Neveanu, P., Empatia în consonanță cu împrejurările de viață, (studiu introductiv) în: Marcus, S. și Săucan, D.S., Empatia și literatura, Editura Academiei, București, 1994.
3. Сивицкая, Л. А., Социально-педагогические основы развития эмпатии подростков в детском общественном объединении. Дис. ...канд. пед. наук, М., 1998.

FAMILIA CA SURSĂ DE ANXIETATE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

*Iulia RACU, dr., conf. univ.,
Anna COMENDANT, psiholog,
liceul teoretic „Ion Creangă”*

Summary

The experimental approach described in this article revealed that the anxiety is a phenomenon that is increasing nowadays. 48% and 50% of little school children manifest moderate and high level of anxiety. Also are highlighted the most important factors that determine anxiety at little school children. The most important are family factors. Unfavourable, anxious, conflict, hostile and aggressive climate in family causes a high level of anxiety at little school children.

O categorie de factori implicați în apariția anxietății la elevii din ciclul primar sunt cei social–psihologici. În această categorie se includ totalitatea factorilor socio-afectivi, socio-culturali și educaționali din cadrul grupurilor umane în care trebuie să se integreze ș colarul.

În analiza factorilor socio-psihologici determinați ai anxietății la elevul din clasele primare, atenția cea mai mare o vom acorda factorilor ce țin de mediul familial, considerând–le drept cadru hotărâtor al dezvoltării personale ale acestuia [2, pag. 39].

Familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață cu un rol deosebit în socializarea copilului. După cercetătorul P. Osterrieth, sentimentul de siguranță, singurul care permite ș colarului să se emancipeze și să–și dobândească personalitatea, depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de a acționa și de a dobândi o experiență personală [2, pag. 40].

Demersul de față s-a oprit asupra cercetării anxietății și a factorilor familiari ce determină anxietatea la elevii din ciclul claselor primare.

Au fost supuși studiului 135 de elevi din clasele a II-a, a III-a și a IV-a de la liceul teoretic „Vasile Vasilache” din municipiul Chișinău. Vârsta subiecților este cuprinsă între 8 și 11 ani.

În funcție de obiectivele enunțate, am ales o serie de metode care să examineze cât mai autentic variabilele supuse cercetării: anxietatea și factorii determinanți ai anxietății la elevii din ciclul primar. În acest sens, pentru investigare am utilizat următoarele metode și instrumente: Scala de manifestare a anxietății la copii și Desenul familiei în acțiune (KFD – Kinetic Family Drawings R. Burns, H. Kaufmann).

Pentru investigarea anxietății la elevii din ciclul primar am aplicat Scala de manifestare a anxietății la copii.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății la elevii din ciclul primar din lotul experimental sunt prezentate în figura 1.

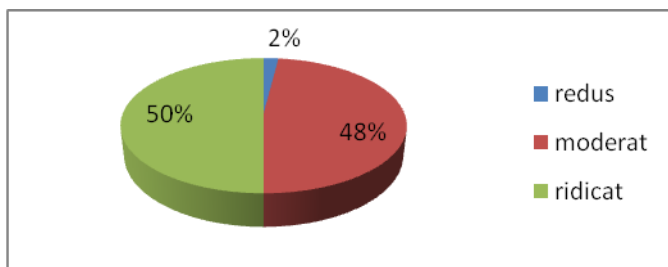


Fig. 1. Repartiția rezultatelor privind nivelul de anxietate la elevii din ciclul primar supuși experimentului

Analiza datelor din figura 1 ne permite să constatăm că 2% din elevii din ciclul primar manifestă un nivel redus al anxietății, 47% din elevii din ciclul primar prezintă un nivel moderat de anxietate și 51% din elevii ciclului primar au un nivel ridicat de anxietate.

Pentru acești școlari sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite, crispate fizic și încordate psihic. Înaintea unei confruntări, aceștia simt o epuizare interioară și o dorință de a termina ceva, care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Elevii acestui grup trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense.

Pentru identificarea factorilor familiali ce determină apariția și instaurarea anxietății la elevii din ciclul primar, am aplicat testul proiectiv Desenul familiei în acțiune. Acest test proiectiv oferă o bogată informație despre situațiile concrete din familiile subiecților

testați, ajută la determinarea tipurilor de relații construite în cadrul familiei.

Tabelul 1. Distribuția rezultatelor privind indicii testului Desenul Familiei în acțiune la elevii din ciclul primar cu diferite nivele de anxietate

Anxietate	Situație familială favorabilă	Anxietate în familie	Conflict în familie	Simțul inferiorității	Ostilitate în familie
Redus	0,76	1,09	1,07	0,38	0,20
Moderat	0,54	1,56	1,98	0,76	0,21
Ridicat	0,37	2,19	2,34	1,74	0,24

Examinarea rezultatelor obținute la indicele situația familială favorabilă ne permite să menționăm că cel mai înalt scor mediu de 0,76 (u.c.), îl prezintă elevii din ciclul primar cu un nivel redus de anxietate care cresc în familii cu un climat favorabil. În situația socială de dezvoltare a acestor elevi mici există maximum de înțelegere, respect și ajutor reciproc, responsabilitate, simpatie, atașament, dragoste, toleranță, acceptare, cooperare și încredere. Familia îi oferă copilului securitate, intimitate, liniște și relaxare care sunt condiții fundamentale în procesul de formare a încrederii și echilibrului acestuia.

Elevii din ciclul primar cu un nivel moderat de anxietate obțin un scor mediu de 0,54 (u.c.) la același indice, ceea ce presupune o situație socială de dezvoltare mai puțin favorabilă. Acești elevi cresc într-o atmosferă unde li se oferă mai puțină dragoste, încredere și căldură. În aceste familii uneori au loc neînțelegeri, situații tensionate, neacceptare și conflicte. Atitudinea rece și de respingere din partea familiei determină manifestarea unui nivel moderat de anxietate.

Situația socială de dezvoltare nefavorabilă determină un nivel ridicat de anxietate, cu cel mai jos scor mediu de 0,37 (u.c.). Potrivit psihologilor A. Blau și W. Hulse, în familia în care crește copilul

anxios prevalează emoțiile negative, neînțelegerile, concurența, antipatia, lipsa de respect, încordarea, neacceptarea, neliniștea și insecuritatea [2, pag. 92]. Un astfel de elev, încă din perioada școlară mică, este lipsit de încredere, dragoste, căldură și suport din partea părinților. Copilul care nu se simte înconjurat cu suficient sprijin afectiv nu reușește să găsească în el forța de a-și depăși și de a-și controla temerile și anxietatea.

Studiul de corelație a rezultatelor ne permite să menționăm că a fost stabilită o corelație pozitivă semnificativă între nivelul de anxietate a școlarului mic și situația familială în care acesta crește, coeficientul de corelație constituind $r=0,406$, $p=0,05$. Prin urmare, o situație familială nefavorabilă, neprielnică și dezavantajoasă, impregnată cu emoții negative determină un nivel ridicat de anxietate.

În continuare vom examina un alt indice al testului, și anume anxietatea în familie. Elevii din ciclul primar cu un nivel redus de anxietate prezintă cel mai scăzut scor mediu de 1,09 (u.c.). Părinții acestor copii manifestă un comportament liniștit, pașnic, cumpătat, destins și au o atitudine echilibrată, binevoitoare, temperată și par lipsiți de griji.

Elevii cu un nivel moderat de anxietate prezintă un scor mediu de 1,56 (u.c.) la indicele anxietate în familie. Părinții acestor copii periodic manifestă un grad moderat de nervozitate, sunt cuprinși de neliniște accentuată. Trăiesc încordat, au o predispoziție de a lua totul în serios. Toate aceste trăiri sunt preluate de elevul mic și pot fi observate și în comportamentul acestuia.

Subiecții cu un nivel ridicat de anxietate prezintă cel mai înalt scor mediu, și anume cel de 2,19 (u.c.) privind nivelul de anxietate în familie. Conform cercetărilor T. Lavrentieva, N. Nekrasova, Z. Nekrasova, A. Prihojan și A. Zaharov, anxietatea este contagioasă: copilul o resimte pe cea a părinților și o trimite înapoi ca pe un ecou. Este sigur faptul că o copilărie trăită alături de o mamă (sau un tată, deși tații anxioși sunt mult mai rari) îngrijorată în permanență îl

predispune pe copil să se comporte la fel. Astfel de părinți le transmit copiilor imaginea unei lumi periculoase, pline de capcane, în care copilul desinestător nu se poate dezvolta liber în funcție de plăcerile și nevoile sale. Copilul reacționează la neliniștea părinților printr-o neliniște și mai mare, pentru că nici nu știe cum să o exprime și nici nu înțelege ce se întâmplă. Nu este nici măcar în măsură să aprecieze realitatea pericolelor. Este dezarmat, incapabil să se detașeze de ceea ce trăiește și are foarte puține mijloace pentru a se apăra de neliniștea părinților. Dacă tatăl este mai destins și reprezintă o contrapondere la anxietatea mamei, elevul mic se va putea sprijini pe el. Dar datorită numărului mare de familii temporar dezintegrate, în care tatăl lipsește, copilul nu este în contact direct decât cu mama care îl menține dependent. Există riscul ca el să dezvolte la rândul său o anxietate pe care cu greu o va învinge [2, pag. 93].

Corelația pozitivă stabilită pentru acest parametru al testului este de $r=0,248$, $p=0,05$, fapt ce ne confirmă că anxietatea elevului din ciclul primar este preluată din familie.

Următorul indice este conflictul în familie. Media minimă de 1,07 (u.c.) privind conflictualitatea în familie o dețin elevii din ciclul primar cu un nivel redus de anxietate. Acești ș colari cresc într-o familie unde relațiile între membrii ei sunt armonioase, pline de afecțiune, unde există compromis, empatie și încurajare, părinții oferindu-le copiilor modele de comportament bogate în emoții pozitive ceea ce le oferă siguranță.

Valoarea medie de 1,98 (u.c.) o indică ș colarii mici cu un nivel moderat al anxietății, ceea ce presupune că ei cresc într-o familie în care uneori au loc dezacorduri, certuri, neînțelegerile și contradicții dintre părinți, fapt care condiționează apariția anxietății.

Este de remarcat că media maximă de 2,34 (u.c.) o prezintă elevii cu un nivel ridicat de anxietate. Aceste rezultate confirmă că ș colarii mici cu un nivel ridicat de anxietate provin din familii în care relațiile dintre membrii acestora sunt conflictuale și ostile, iar părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de comportament lipsit de

afecțiune ce dezvoltă și înrădăcinează la copil insecuritatea, grijile și neliniștea.

Studiul de corelație ne-a oferit un coeficient de corelație pozitiv $r=0,238$, $p=0,05$. Vom remarca faptul că bătaia, conflictul, cearta, critica, dacă sunt permanente, generează destructurări ale personalității care pot determina instaurarea anxietăți puternice. Concluzii similare sunt rezumate și în alte cercetări psihologice realizate de A. Bacus, B. Cociubei, T. Dragunova, J. Eckersleyd, I. Mitrofan, E. Novikova, A. Prihojan [1, pag. 15, 3, pag. 92, 4 pag. 18].

Cu privire la indicele simțul inferiorității în familie, menționăm că elevii din ciclul primar cu un nivel redus al anxietății prezintă un scor mediu de 0,38 (u.c.). În astfel de familii copilul simte că este important, acceptat așa cum este, se simte unic. Aceasta contribuie la dezvoltarea respectului de sine și a încrederii că toate obstacolele sunt trecătoare deoarece este ferm convins că le poate depăși.

Elevii mici cu un nivel moderat al anxietății, la același indice, demonstrează un scor mediu de 0,76 (u.c), ceea ce sugerează că acceptarea și dragostea oferită de părinți este condiționată de comportamentul și colarului mic. Uneori întâlnim situația în care copilul nu știe cum să se comporte pentru a fi apreciat de către părinți, fapt ce îi provoacă multe griji, preocupări și anxietate.

Școlarii mici cu un nivel ridicat al anxietății prezintă cel mai înalt scor mediu, care este de 1,74 (u.c.), ceea ce presupune că în mediul social de dezvoltare sunt frecvente situațiile în care copilul se simte neglijat, inferior și marginalizat față de un alt membru al familiei. În acest context, A. Adler menționează că sentimentul de inferioritate dezvoltat în familie poate evolua spre starea de complex, spre apariția unui profund sentiment de neputință, de incapacitate care se poate prelungi prin dezvoltarea unei reacții de introversiune exagerată, de abandon și care poate impulsiona anxietatea [2, pag. 94].

Coeficientul de corelație pozitiv obținut este $r=0,132$, la pragul de semnificații $p=0,05$ ceea ce ne permite să susținem că respingerea, dezaprobarea, blamarea și stigmatizarea copilului determină un nivel puternic de anxietate.

Rezultatele obținute la variabila ostilitate în familie se prezintă în modul următor. Elevii din ciclul primar cu un nivel redus de anxietate obțin o medie de 0,2 (u.c.). În aceste familii există o atmosferă caldă, cu relații armonioase, cu încredere și stabilitate emoțională.

În același timp, elevii mici cu un nivel moderat al anxietății obțin o cotă medie de 0,21 (u.c.), ceea ce presupune o familie cu relații puțin ostile între membrii familiei, deși totuși există divergențe, conflicte și uneori manifestări de ură.

Elevii mici cu un nivel ridicat al anxietății obțin un scor mediu de 0,24 (u.c.), ceea ce denotă faptul că elevii cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ostilitatea, ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor forme de comportament afectiv în familie generează formarea unor trăsături negative ale personalității și consolidarea acestora.

De asemenea există o corelație pozitivă între nivelul anxietății și ostilitatea din familie, $r=0,177$, $p=0,05$. Astfel, atitudinea dușmănoasă, plină de ură și antipatie creează condiții pentru dezvoltarea anxietății.

În concluzie vom consemna că elevii din ciclul primar cu diferite nivele de anxietate provin din familii cu un climat afectiv diferit ca situație concretă de dezvoltare. Astfel, școlarii educați într-o situație socială armonioasă, în care părinții sunt un exemplu, poate nu constant, dar durabil de afecțiune și bucurie de viață, manifestă un nivel redus de anxietate. Copiii cresc cu mai multă încredere și respect de sine. Părinții care se stimează și au încredere în sine sunt apti să transmită aceste calități copiilor. Ele sunt „absorbite” cu ușurință de către copil, el reproducând schemele de

comportament pe care le are în fața ochilor. Cu cât se va simți mai iubit și mai acceptat, așa cum este, cu atât va avea mai multa încredere în sine, în timp ce ș colarii mici cu un nivel ridicat de anxietate cresc într-o atmosferă de frică, aversiune sau de restricții permanente care duc la inhibare. Carențele familiale se reflectă întotdeauna în psihicul și în comportamentul copilului generând sentimente de respingere, stări de neliniște, așteptare încordată și anxietate.

Bibliografie

1. Eckersleyd, J., Copilul anxios. Adolescentul anxios, tr. de Chircea, B., Antet XX Press, Prahova, 2005.
2. Racu, Iu., Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2011.
3. Прихожан, А., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика, МОДЭК МПСИ, Москва, 2000.
4. Тревога и тревожность. Хрестоматия, Сост. и общая ред. В. Астапова, В., ПЕР СЭ, Москва, 2008.

PROBLEMA OBIECTIVISMULUI ȘI INDIVIDUALISMULUI ÎN GÂNDIREA ȘTIINȚIFICĂ

Sergiu SANDULEAC, dr., lector

Summary

This article tries to analyze the perspective of different scientific approaches of scientific thinking. There are debated two problems, the first one is about objectivism of scientific thinking, conditioned by different domains of scientific researches and its complex, and the second one refers to the individualism of scientific thinking of researchers, that discover different unique ideas but these ideas are developed by another researchers that contribute with something else to make new discoveries in science. The purpose of this article is to outline the concept of scientific thinking and its interior structure from psychology point of view.

O teorie științifică nu există independent de convingerile individuale ale oamenilor de știință. Ce dezvoltă această teorie? Ea depășește cunoștințele științifice, primind prin aceasta o autonomie în afara câmpului social și individual? Pentru adepții individualismului o teorie științifică nu este altceva decât o sumă de cunoștințe. Pentru K. Popper știința reprezintă o cunoaștere obiectivă, astfel încât ea se realizează în afara individului, independent de dispoziția lui de a afirma, a reacționa sau a admite ceva. Ea reprezintă o cunoaștere fără subiect cunoscut. Argumente în favoarea acestei poziții sunt multiple. De exemplu, un singur individ nu poate să posedă în întregime toate domeniile unei științe. Cercetătorii sunt regrupați în unități speciale și unii din acestea nu sunt capabili să identifice corelațiile sau contradicțiile obținute în anumite domenii specifice. Acest lucru demonstrează caracterul social al gândirii științifice. Odată ce este pusă problema respectivă, nu poate fi lăsată în umbră problema individualismului, care generează o întrebare, pe cât de obiectiv este un cercetător în manifestarea gândirii științifice de pe poziția sa de om de știință? Și odată ce acest cercetător nu poate să acopere toate domeniile unei științe, gândirea sa este mijlocită și de interacțiunea cu alți colegi din domenii conexe, care, în practică, formează echipe de cercetători în cadrul unui laborator.

O altă problemă în abordarea obiectivismului și individualismului în gândirea științifică o reprezintă teoria științifică ce are consecințe numite oportunități obiective, care nu sunt explicit cunoscute și formulate de cercetătorii care le-au dezvoltat. De exemplu „J. K. Maxwell nu și-a imaginat niciodată existența undelor radio. El a descoperit teoria electromagnetismului, dar nu și-a imaginat existența undelor radio și ele au fost cu adevărat descoperite de abia după moartea sa. Existența lor era conținută în teoria sa, a electromagnetismului. Acesta este argumentul în favoarea existenței oportunităților obiective, care

vine să pună problema existenței ei individualismului în gândirea științifică” [6, p. 31].

După părerea cercetătorului B. Vuilleumier, caracteristicile gândirii științifice trebuie tratate în dependență de contextul în care aceasta este exprimată, fiind prevăzută în context de justificare sau într-un context de descoperire. În aceste sens putem aduce exemple unde sunt analizate concepțiile unui logician (K. Popper), unui filosof și pedagog (G. Bachelard) și a unui geniu creativ (A. Einstein) [1]. Esența constă în prezentarea diverselor contexte în care este exprimată gândirea științifică și, totodată, despre conceptul de gândire științifică. În cazul logicii e vorba de manifestarea gândirii științifice într-un anumit context, în cazul filosofiei e alt context, iar în cazul, altor științe cum ar fi, de exemplu, psihologia putem vorbi de anumite caracteristici specifice ale gândirii științifice. Toate aceste lucruri ne conduc spre ideea că gândirea științifică poate fi valorificată prin prisma individualismului doar atunci când este mijlocită de mediul socio-cultural, care o bombardează cu informație și conduce individul spre crearea unei concepții unice într-un anumit domeniu, în context de descoperire. Vorbind de mediul socio-cultural, ne referim la diversitatea culturală în care poate să se dezvolte un cercetător, dacă facem referire la științele socio-umane, atunci nu putem să nu menționăm aspecte din psihologia etnică. De exemplu, L. Levy-Bruhl, cercetător francez în lucrarea sa „Supranatural în gândirea primitivă”, cu referire la reprezentările colective, compară reprezentările colective ce operează cu stereotipuri, cu gândirea științifică, care tinde spre obiectivitate și nu poate lăsa într-o parte neconcordanțele dintre discrepanțele logice [7]. Psihologul rus T. Stefanenco, consideră că acest două concepte nu sunt comparabile, însă admite: cunoașterea științifică a lumii înconjurătoare se realizează prin tendința individului de a menține identitatea cu grupa sa socială [8].

În continuare vom expune diverse puncte de vedere, ce vor contura natura gândirii științifice și vor contribui la determinarea unui model psihologic teoretico-experimental de interpretare a gândirii științifice.

Vom lua în considerare gândirea științifică - într-un context de justificare, luată în considerare numai de către „știința publică” (a se vedea G. Holton) - într-un context de descoperire, creare și imaginație științifică.

K. Popper este interesat în logica cunoașterii științifice, ce reprezintă știința publică. G. Bachelard se preocupă de cunoașterea obiectivă și a vrut să lege cele două contexte prezentate anterior. A. Einstein a examinat crearea și imaginația ce contribuie la descoperirea științifică. *Care este natura gândirii în domeniul științei ei? Cum putem distinge între teoriile științifice și pseudo-oamenii de știință?*

O propoziție analitică este adevărată sau falsă în conformitate cu normele unui sistem formal, de exemplu, logica clasică, unde o propoziție sintetică este adevărată sau falsă în funcție de structura lingvistică. Această distincție conturează ideea că se poate oricând, într-un sistem de credințe a unui om, determina, situația de declarație în care contribuțiile sunt strict individuale sau aparțin mediului. Teoriile științifice au doar o semnificație cognitivă (de exemplu, de a face o declarație adevărată sau falsă), deoarece acestea sunt verificate prin experimente date, spre deosebire de teoriile pseudo-științifice. Gândirea științifică este un instrument ce permite de a face predicții observabile mai degrabă, decât furnizarea de explicații sau reprezentări ale realității. Empirismul logic a rafinat această analiză prin luarea în considerare a două tipuri de expresii lingvistice, expresii logice și fraze descriptive (vocabularul logic este comun pentru toate teoriile științifice). Limbajul descriptiv este, la rândul său, împărțit în limbaj observațional și limbaj teoretic. O declarație are o semnificație cognitivă, dacă, și numai dacă, este logic derivabilă dintr-o clasă

finită de declarații ce reies din observații. Această formulare are o consecință nedorită: elimină din domeniul anterior cu semnificație cognitivă toate legile universale, pentru că nu se poate deduce dintr-o clasă finită de declarații o observație. Inducția în cazul dat nu are nici o bază logică. Acesta este motivul pentru care K. Popper a propus un criteriu diferit de demarcație între știință și non-știință. Punctul de vedere a lui K. Popper expus în lucrarea sa „Logica cercetării” [5]. Se face distincția dintre psihologia cunoașterii care se ocupă cu fapte empirice și logica cunoașterii legate de relații doar logice. El, însă, nu ia în considerare procesele implicate în stimularea, debitul sau descoperirea unei idei: „etapa inițială, actul de a concepe sau inventa o teorie, se pare că necesită o analiză logică sau chiar să fie capabilă să facă obiectul”.

Întrebarea apare, cum o idee nouă poate fi concepută în gândirea unui om - fie ea o temă muzicală, un conflict dramatic sau o teorie științifică - poate fi de mare interes pentru psihologie empirică, dar nu conține o analiză logică a cunoștințelor științifice [4]. K. Popper este preocupat nu de chestiuni de fapt, dar numai pe probleme de justificare sau de valabilitate. Aceste aspecte sunt următoarele: poate fi justificată o declarație? Dacă da, atunci cum? Putem să o punem la încercare? Este dependentă logic de alte afirmații? Sau este în contradicție cu ele? [Ibidem, p. 27]. El consideră că pozitivismul și empirismul logic își au rolul în logică și în gândire științifică fiind fundamentale. Problema care se pune este de a reconstrui rațional procesul de gândire consecutivă pentru inspirație, el propune distincția dintre gândirea științifică (declarații, sisteme, teorii) și gândirea metafizică: „... prima sarcină a logicii este de a oferi un concept de știință empirică care trage o linie de demarcație între știință și idei metafizice, chiar dacă, mai mult decât atât, aceste idei pot favoriza progresul științific de-a lungul cursului său. [Ibidem, p. 35]. Știința empirică este caracterizată nu numai prin forma sa logică, ci și prin metodologie specifică, ca și metoda lui K. Popper referitoare la criteriul

falsificabilități: „Un sistem este empiric sau științific când este capabil de a fi supus unor teste experimentale (...), acest lucru nu este falsificarea și verificabilitatea al unui sistem care trebuie să fie luate drept criteriu de divizare. Cu alte cuvinte, el nu va necesita un sistem științific care se poate alege o dată pentru totdeauna, într-un sens pozitiv, dar va solicita o formă logică ce este de aș a natură încât să poată fi distinsă, cu teste empirice, într-un sens negativ: un sistem, o parte din știința empirică trebuie să fie infirmate de experiență [Ibidem, p. 37]. Faptul că declarațiile științifice pot fi supuse unor teste intersubiective le dă obiectivitate, dar este inevitabil ca fiecare gând, fiecare declarație științifică să rămână în mod necesar și să fie procesată: Și credințele non-științifice, metafizice, exprimate prin legi, regularități pe care le putem descoperi, evidențiază, ghidează presupunerile noastre”. [Ibidem, p. 284]. „Acei care refuză să expună ideile lor cu riscul de respingere nu iau parte la jocul științific”, spune K. Popper. [Ibidem, p. 286]. „Ceea ce face omul de știință, nu reprezintă o posesie a cunoștințelor, adevărilor incontestabile, ci căutarea critică încăpățânată și îndrăzneță a adevărului.” [Ibidem, p. 287].

G. Holton stabilește o listă de caracteristici importante ale gândirii științifice publice. Prezentăm câteva din aceste caracteristici.

Prima caracteristică constă în faptul că cercetătorul științific insistă asupra faptului că, în scrierile sale, urmele individuale de ego sunt și terse, pe cât posibil, prin urmare, se păstrează stilul impersonal de om de știință. Acest lucru are menirea de a asigura ca lucrările prezentate să aibă caracter obiectiv, care poate fi repetată de oricine, sau ulterior preluată. Omul de știință neagă, în general, importanța controverselor și ipotezelor care pot crea eventuale riscuri, prezentându-le din punct de vedere „neutru”. A doua caracteristică din etosului gândirii științifice necesară pentru a fi logică și nu emoțională este ca orice opinie, preferință, emoție sau un instinct și chiar zboruri entuziaste ale imaginației intuitive, ar trebui reformate într-un stil deductiv. Erorile sau ipotezele

neplauzibile ar trebui evitate cu orice preț . Trebuie să învățăm să verificăm dublu, înainte de a publica careva rezultate. Scopul trebuie formulat simplist nu complex. Gândirea științifică aspiră la economie și consideră că reducerea este o abordare mult mai sigură decât căutarea de sinteză [3].

În lucrările sale epistemologice, filosoful G. Bachelard a încercat să demonstreze că gândirea științifică pune în aplicare două curente contradictorii: raționalismul și realismul. Potrivit lui, gândirea științifică nu rămâne cu o atitudine filosofică, ci solicită un raționalism aplicat (practic), centrat pe poli filozofici [2].

În continuare vom analiza poziția lui A. Einstein, care abordează gândirea științifică prin constituirea unui model. În modelul dat, cercetătorul examinează consecutivitatea procesului științific: procesul de detectare și de formulare a teoriei. În viziunea lui, cercetătorul nu trebuie să asigure falsificabilitatea ipotezei propuse, precum afirma K. Popper. Acest lucru este ceea ce A. Einstein numește dreptul la credință. Această atitudine este o componentă esențială a *imaginației științifice*, după G. Holton. În cele din urmă, A. Einstein ajunge la o întrebare retorică: Dacă cercetătorul își concepe activitatea fără vreo idee preconcepută, este el capabil să discearnă cele mai complexe fapte și aceste fapte sunt suficiente pentru a fi identificate conexiunile legitime sau nu [3]?

În final putem afirma, că din perspectiva psihologiei etnice, în viziunea psihologului rus T. Stefanenco, gândirea științifică este condiționată de grupul social din care face parte cercetătorul. K. Popper a examinat gândirea științifică în contextul justificării. G. Bachelard a pus problema gândirii științifice în centrul filosofiei și a studiat într-o perspectivă istorică și, care sunt condițiile pentru aderarea la o cunoaștere obiectivă și, care sunt obstacolele în dezvoltarea gândirii științifice. A. Einstein a meditat profund asupra epistemologiei științifice. K. Popper este precaut de a folosi psihologia sau istoria științifică pentru a explica noțiunea de gândire științifică. Toate ideile expuse de autorii citați se unesc

într-o singură opinie că gândirea științifică nu poate exista în afara logicii sau, mai bine spus, în afara gândirii logice.

Bibliografie

1. Bernard, Vuilleumier, La pensée scientifique. Quelques considérations de Popper, Bachelard et Einstein, 16 décembre 2007. In: <http://owl-ge.ch/spip.php?article1207> (vizitat 27.03.2015).
2. Bachelard, G., Essai sur la connaissance approchée, Vrin, Paris, 1928.
3. Holton, G. J., L'imagination scientifique, Gallimard, Paris, 1981.
4. Marshall, Bush, Psycho-analysis and Scientific Creativity in Bernice, T., Eidusson et Linda Beckmann (éd), Science as a Career Choice, N. Y., Russel Sage Fond. 1973, pp. 243-257.
5. Popper, K., La logique de la découverte scientifique, Bibliothèque Scientifique Payot, 2007.
6. Sagaut, P., Introduction à la pensée scientifique moderne, în: <http://www.lmm.jussieu.fr/~sagaut/epistemologie-v14.pdf> (vizitat 27.01.2015).
7. Леви-Брюль, Л., Сверхъестественное в первобытном мышлении, Педагогика-Пресс, М., 1994.
8. Стефаненко, Т. Г., Этнопсихология, Учебник для вузов, 4-е изд., испр. и доп., Аспект Пресс, М., 2009.

SPECIFICUL DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

Lucia CHITOROGA, lector superior

Summary

This article addresses the problem of learning difficulties in children from the general concept of learning has several meanings of the term and determinanți. Se factors distinguish between induced learning difficulties and the actual conduct a synthetic definition, namely: difficulties performanțiale are learning events in person due to potential problems within cognitive and socioemotional involved in learning, in the absence of neurosensory deficiencies or deficient educational factors.

Conceptul de învățare are o multitudine de accepțiuni controversate, totuși, în toate se atestă existența a unei constante, și

anume că ea presupune schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienț ei trăite. **Învăț area este activitatea psihica prin care se dobîndesc noi cunoș tinte ș i comportamente, prin care se formează ș i se dezvoltă sistemul de personalitate al individului uman.**

Distingem, **învăț area spontană**, care este neorganizată, are loc în familie ș i **învăț area ș colară – formă** de învăț are sistematică, fiind o activitate instructiv-educativă planificată, organizată, ș i mult mai eficientă. Învăț area ș colară este un proces de receptare ș i asimilare a informaț iilor ș i influenț elor educative, de reorganizare ș i de dezvoltare a structurii cognitiv-operaț ionale, psihomotorii ș i afective, precum ș i de dezvoltare a trăsăturilor de personalitate.

Învăț area ș colară se desfăș oară în cadrul procesului instructiv-educativ cuprinzînd întreaga vîrstă ș colară ș i deț inînd particularităț ile specifice de a se desfăș ura în cadre ș i cu mijloace instituț ionalizate, de a fi reglementată de norme ș i legi; poartă un caracter, conș tient, planificat; presupune stabilirea unor obiective ș i finalităț i mobilizînd efortul elevilor în direcț ia realizării acestora. Învăț area ș colară în care este angrenat copilul, deș i este o activitate obligatorie, se dovedeș te a fi, în cazul multor copii, ș i dificilă, suscitînd depășirea unor dificultăți apărute în timpul achiziț iei cunoș tînț elor.

Rămasă în umbră multă vreme, problema dificultăților de învăț are capătă răsunset abia în a doua jumătate a secolului XX. Prin urmare, studiul problemei copiilor cu dificultăți de învăț are este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învăț are au existat dintotdeauna ș i nu numai la copii, ci ș i la persoanele adulte. Având în vedere, însă, că învăț area ș colară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învăț are este mai ridicată la copii. Pe de altă parte, însă, dificultățile de învăț are din perioada copilăriei, ignorate ș i cronizate, asupra cărora nu se intervine, persistă la vîrstele adulte,

afectînd buna relaționare și integrare a individului în contextul socio-profesional [5,pg.28].

S. Kirk (1962) afirmă că „o dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mintale, al deficiențelor senzoriale sau al factorilor culturali și instrucționali”.

Bateman (1965) susține că, „copiii cu dificultăți de învățare sunt aceia care manifestă o discrepanță semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță, discrepanță asociabilă cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecința întârzierii mintale generalizate, carențelor culturale sau educative, al tulburărilor emoționale severe sau al unor deficiențe senzoriale” [apud. 3,pg. 34].

Termenul „dificultăți specifice de învățare” desemnează o suită de tulburări la nivelul proceselor implicate în înțelegerea sau în utilizarea limbajului scris sau oral, manifestîndu-se prin abilitatea lacunară de a asculta, vorbi, citi, scrie, pronunța sau efectua calcule matematice. Aceste tulburări au ca substrat un handicap perceptiv, afecțiuni sau disfuncții minimale ale creierului, dislexie și afazie de dezvoltare. Termenul nu include dificultățile de învățare care se datorează handicapurilor vizuale, auditive sau motorii, deficienței de intelect, tulburărilor emoționale, dezavantajelor culturale, economice sau de mediu.

O dificultate specifică de învățare este cauzată de tulburări ale proceselor sistemului nervos central, implicate în perceperea, înțelegerea și/sau utilizarea conceptelor la nivelul limbajului verbal (oral sau scris) și nonverbal. Această tulburare are ca rezultat deficitul de: atenție, raționament, procesare, memorie, comunicare, citire, scriere, pronunție, calcul matematic, coordonare, competență socială și maturitate emoțională (Rehabilitation Services Administration, 1985).

Dificultățile specifice de învățare reprezintă o condiție

permanentă cu origine presupus neurologică și care interferează cu dezvoltarea și/sau manifestarea abilităților verbale sau nonverbale. Dificultățile specifice de învățare presupun o condiție handicapantă specifică și variază în manifestări și grad de severitate. De-a lungul vieții, această condiție poate afecta stima de sine, educația, vocația, socializarea și activitățile zilnice de viață (Association for Children with Learning Disabilities, 1986).

Dificultăți de învățare reprezintă un termen generic care se referă la un grup eterogen de tulburări manifestate prin dificultăți semnificative în achiziția și utilizarea auzului fonematic, pronunției, cititului, scrisului, raționamentului, al abilităților matematice sau al aptitudinilor sociale. Chiar dacă o dificultate de învățare poate fi însoțită de alte deficiențe (senzoriale, mentale, tulburări emoționale sau sociale) sau de alte influențe de natură socială sau de mediu (diferențe culturale, deficit educațional, factori psihogeni) și în special de deficit de atenție, fiecare dintre acestea putând cauza probleme de învățare, dificultățile de învățare nu sunt rezultatul direct al acestor condiții sau influențe. Se presupune că se datorează unei disfuncții a sistemului nervos central (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987; National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988) [3, pg.16].

O dificultate este, de cele mai multe ori, consecința, în plan performanțial, a unei disabilități, iar aceasta poate apărea din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, aleatorii (Ungureanu, 1998).

Literatura actuală de specialitate operează o distincție fină între termenul dificultate de învățare și cel de disabilitate, specificând că, de regulă, o disabilitate este, în esența ei, structural - funcțională prealabilă unei dificultăți. Deasemenea, pentru a delimita conceptul de dificultăți de învățare și cel de eșec școlar s-a procedat la diferențieri între dificultățile de învățare induse și dificultățile de învățare propriu-zise .

Dificultățile de învățare induse sunt provocate de deficiențe de

predare, de absența unor tehnici de învățare eficientă, lipsa de eficiență școlară, absenteism sau suprasolicitare școlară, generând randament scăzut, performanțe sub limita potențialului deținut. Dificultățile de învățare propriu-zise au un substrat structural-funcțional, fiind consecința unei deficiențe de natură organică, constitutivă, acest fapt delimitând dificultățile de învățare de eșecul școlar [1, pg.77].

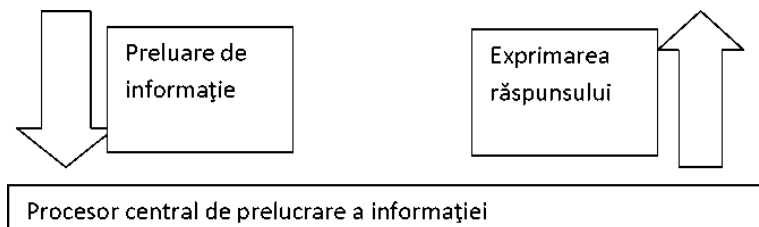
Numarul mare de autori, instituții și asociații internaționale care au încercat, de-a lungul timpului, să definească termenul de dificultăți de învățare au meritul de a fi adăugat din ce în ce mai multă profunzime și acuratețe înțelegerii domeniului dificultăților de învățare, renunțând la aspectele generalizante și adăugând detalii mai discriminative. S-a creat, astfel, cadrul în care copiii care manifestă aceste disfuncții să poată fi identificați în mod corect și să poată beneficia de intervențiile educative adaptate nevoilor lor de învățare.

Demersurile analitice efectuate mai sus pot fi sintetizate în următoarea definiție: dificultățile de învățare sunt manifestări performanțiale sub potențialul persoanei determinate de tulburări în sfera cognitivă și socioemoțională, implicate în învățare, în absența unor deficiențe neurosenzoriale sau factori educativi deficitari.

O altă abordare interesantă a dificultăților de învăț are aparținerea lui Pierre Vianin (2011). Acest autor, utilizând modelul procesării informației elaborat de Atkinson și Shiffrin (1969 și 1971), Feuerstein (1990), Tardiff (1992), Crahay (1999), Lemaire (1999), Dias (2003), Sternberg (2007) pune în corespondență dificultățile de învățare cu disfuncționalitățile ale însușirilor individuale ale modelului. Astfel, o dificultate de învățare este rezultatul unei procesări defectuoase a informației în anumite puncte specifice din cadrul modelului [2, pg.35], [3, pg.62].

Autorul privește dificultățile de învățare ca posibile moduri ineficiente de funcționare cognitivă, plecând de la componentele funcționării cognitive eficiente. Funcționarea cognitivă cuprinde,

conform modelului propus, trei etape: recepția informației (input sau intrare); procesarea informației (procesor central); exprimarea răspunsului (output sau ieșire).



Schema funcționării cognitive a lui Vianin, 2011 [2, pg.15].

Această abordare permite clasificarea dificultăților de învățare în funcție de criteriul localizării, în cadrul modelului, a problemelor de procesare asociate:

- *dificultăți de receptare a informației* (dificultăți de input);
- *dificultăți de procesare centrală a informației*, concretizată în dificultatea atribuirii de sens acestor informații sau prin dificultatea funcționare a proceselor amnezice.
- *dificultăți de exteriorizare verbală* a rezultatelor procesării interne a informației (dificultăți de output).

Conform acestui model, eficiența sau ineficiența procesării informației pune în evidență funcționarea cognitivă a persoanei, cea din urmă fiind „responsabilă” de transformarea activă a unei informații din mediu, astfel încât să poată fi integrată în registrul informațional propriu al persoanei. Modelul propus de Vianin (2011) susține ideea că: *întreaga funcționare cognitivă depinde de elev*. Prin urmare, elevul este cel care decide dacă învață și cum învață [2, pg.26].

Библиografie

1. Lalaeva, R.E., Venedictova, L.V., Diagnostica i corecția naruș enii citenia i pisima u mladș ih ș colinicov, Sankt-Peterburg, 2001.
2. Schipor, D.M., Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învăț are, Suceava, 2013.
3. Ungureanu, D., Copiii ***cu dificultăți de învăț are***, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1998.
4. Verza, E., Disgrafia și terapia ei, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1983.
5. Vrășmaș, E., Dificultăți de învăț are în școală, Ed. V&Integral, București, 2007.

ПОНИМАНИЕ УЧИТЕЛЯМИ ПРИЧИН ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ К ПЕДАГОГУ

Лариса СИНИЦАРУ, др., конф.

Summary

The article describes the age dynamics of students' various causes of aggressive behavior towards the teacher. During first school years the reason of aggression is the threat of revealing bad behavior or poor progress to the parents. During later age stages the number of causes of students' aggressive behavior towards the teacher increase. The resulting aggression is associated with out of school socialization particularities, as well as with learning conflict situations on a business and interpersonal relationships levels.

Особую тревогу отечественных и зарубежных исследователей [1; 2; 4; 6 и др.] вызывает интенсивный рост различных видов и форм агрессивного поведения среди детей и подростков. При этом интерес представляют проявления детской и подростковой агрессии в стенах учебного заведения.

Действительно, с одной стороны, школа является одним из ведущих институтов социализации, который по своим воспитательным задачам ориентирован на усвоение учащимися

позитивных образцов поведения. Она призвана обучать детей культуре взаимоотношения со сверстниками и взрослыми как в рамках учебной, так и не учебной деятельности. Более того существуют нормативные документы, регламентирующие правила организации учебного процесса и нормы социального взаимодействия в стенах учебного заведения. В соответствии с ними запрещаются различные виды агрессивных проявлений со стороны как взрослых, так и детей. К этому стоит добавить, что и нормы профессиональной педагогической этики исключают проявление агрессии по отношению к учащимся. С другой стороны, несмотря на существование запретов и санкций относительно проявлений агрессивного поведения в стенах школы, количество конфликтных ситуаций здесь стремительно растет [11;12].

По данным исследования, проведенного Центром по правам человека в Молдове, из года в год, в школах растет число фактов насилия. Данные, полученные из районных отделов образования указывают на 172 случая в 2009 году, 227- в 2010 году, 276 случаев насилия в стенах школы в 2011 году. Насилие в школах имеет различные формы проявления: насилие между учащимися, насилие со стороны преподавателей в отношении учащихся и наоборот.

Причиной роста насилия, по словам парламентского адвоката Тамары Плэмэдялэ, является отсутствие государственного системного подхода к проблеме предупреждения и пресечения насилия в школе. Подхода, направленного на создание благоприятных условий для нравственного воспитания подрастающего поколения на основе правильных и здоровых семейных и коллективных ценностей, которые призваны укрепить отношения между учителями и родителями с целью эффективного обучения и воспитания детей. Сегодня в Молдове нет правовой базы, на основе которой

можно было бы более решительно и жестко наказывать насилие со стороны учителей.

Другой причиной насилия в школах является отсутствие должного воспитания в семье. Часто дети, оставшиеся без присмотра взрослых, попадают под влияние улицы, где им приходится противостоять трудным психологическим ситуациям. Таким детям необходима квалифицированная помощь и поддержка. По данным исследования, проведенного ЦПЧМ, учащимся в школах не всегда оказывается помощь со стороны профессионалов – психологов, которые могли бы помочь справиться и учащимся и педагогам с трудными ситуациями, а также разглядеть латентные конфликты, которые рано или поздно перерастают в насилие.

Горячая линия ребенка в Центре по Правам Человека в Молдове за 2012 год зарегистрировала 24 случая школьного насилия со стороны учителей .

Вот несколько примеров.

Учитель по гражданскому воспитанию применил рукоприкладство по отношению к ученице пятого класса. Инцидент произошел в гимназии села Опач Каушанского района. Когда мама девочки пришла в школу, чтобы выяснить, что произошло, директор попытался убедить ее не обращаться в полицию и сообщил в районное управление образования о случившемся только спустя неделю. Учитель-агрессор, получив строгий выговор, уволился. Ведется следствие.

Учитель математики одной из Флорешских школ избил двух пятиклассников за нецензурную брань и непристойные жесты, в результате чего ученики оказались на больничной койке.

Учитель начальных классов из села Новотроицкое Новоаненского района избив, закрыла ученицу третьего класса в подвале, обвинив ее в краже денег.

Примеры подобного рода можно множить и множить. В тоже время многочисленны и те случаи, не менее впечатляющие по своей жестокости, когда объектом агрессии становится педагог. Приведем несколько примеров по России.

В Красноярске ученица 8 класса подкараулила после уроков учительницу и нанесла ей ряд ножевых ранений. Свидетели вызвали скорую помощь. Через несколько часов девочка была задержана у себя дома – она учила уроки. Когда приехала полиция, Марина спокойно спросила:

«А что, она разве не умерла?»

На Кубани трое старшеклассников ворвались в дом к пожилой учительнице физкультуры, изнасиловали ее, а потом зверски убили. Наутро они отправились на занятия и возмущались, что урок физкультуры был из-за ее отсутствия сорван. Преступникам уже исполнилось 14 лет, поэтому все они получили длительные сроки заключения.

Подобные случаи не единичны не только в России, но и в странах Евросоюза. Так 12-летний подросток из Кройцберга во время занятий мощным ударом кулака едва не выбил глаз учительнице. В районе Берлинского зоопарка старшеклассница с пистолетом в портфеле подстерегала учителя английского языка, чтобы тем самым избежать «дальнейшего получения плохих оценок» и др. [13].

Подтверждением того, что проявление агрессии учащихся к учителю становится реальностью, являются полученные результаты исследования, проведенного в 2008-2009 годах Институтом социологии образования РАО [12]. Анализ текстов на предмет описания в них различных форм проявления агрессии учеников по отношению к педагогу показал высокий процент использования учащимися как вербальной (46%), так и косвенной агрессии (43%). Подчеркнем, что агрессия учащихся по отношению к учителю явление крайне опасное. Происходит деформация норм социально-ролевого взаимодействия

«учитель-ученик»: учитель как «общественный взрослый» перестает управлять учебным процессом, теряя свой профессиональный и личностный авторитет. Поэтому ситуация нарушения норм социально-ролевого взаимодействия «учитель-ученик» требует специального социально-психологического анализа. Говоря о нарушении норм социально-ролевого взаимодействия учитель-ученик, важно обратить внимание на то, что здесь особый интерес представляет исследование особенностей понимания самими учителями причин появления у учащихся агрессии по отношению к педагогу, т.е. как видится ситуация детской агрессивности с позиции объекта агрессии-педагога?

В своем исследовании мы попытались выявить своеобразие понимания педагогом основных причин, обуславливающих агрессивность учащихся разных возрастных групп по отношению к учителю, проследить динамику изменения понимания учителем мотивов детской агрессии. С этой целью педагогам предлагалось оценить по семибальной шкале степень значимости различных причин как мотивов, обуславливающих агрессивное поведение учеников по отношению к учителю. Для оценивания испытуемым предлагался список, включающий 42 причины, которые были отобраны на основе анализа работ, посвященных детской агрессии. Всего по данной методике были опрошены 200 учителей общеобразовательных школ г. Кишинева.

В результате проведенного исследования выявлена возрастная динамика изменения значимости различных причин агрессивного поведения учащихся по отношению к учителю. В младшем школьном возрасте мотивом проявления агрессии выступает угроза сообщить родителям о плохом поведении или неуспеваемости. На последующих возрастных этапах причины агрессивного поведения учащихся по отношению к педагогам расширяются. Возникающая агрессия связана с особенностями

социализации учащихся вне стен школы, а также с конфликтными учебными ситуациями в сфере деловых и межличностных отношений.

Литература

1. Бандура, А., Уолтерс, Р., Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений, Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, М., 2000.
2. Бреслав, Г.Э., Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности, Учебное пособие для специалистов и делитантов, СПб, Речь, 2007.
3. Божович, Л.И., Личность и ее формирование в детском возрасте, Просвещение, М., 1968.
4. Бэрн, Р., Ричардсон, Д., Агрессия, СПб, Питер, 2001.
5. Гуткина, Н.И., Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии, 1984, № 2, с.99-106.
6. Ениколопов, С.Н., Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей и подростков // Социальная и клиническая психиатрия, 200, №2, с.40-45.
7. Илюсизова, С.М., Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений, Мектеп, Алма-Ата, 1989.
8. Колосова, С., Агрессия и агрессивность // Школьный психолог, 2000, №25, №26, с.4-7, №27, с. 16-20, №28, с.1-2.
9. Крэйхи, Б., Социальная психология агрессии, СПб, Питер, 2003.
10. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования, Т.VIII, Вып.XIII, Центр социологии образования РАО, М., 2003.
11. Реан, А. А., Психология личности. Социализация, поведение, общение, АСТ, М., 2007.
12. Собкин, В.С., Фомиченко, А.С., О ситуациях агрессивного поведения между учениками (по материалам контент-анализа учительских сочинений) // Социология образования. Труды по социологии образования, Т. XV, Вып. XXVI, Институт социологии образования РАО, М., 2011, с.177-204.
13. Эскалация насилия в школах: за два года количество нападений на учителей выросло в полтора раза [Электронный

ROLURILE MANAGERIALE ALE CADRULUI DIDACTIC

Elena VINNICENCO, dr.

Summary

Educational activity requires good management of all the constituent elements of activities to achieve objectives. Educational influence exerted by the teacher, determined according to the rules and regulations pedagogical school, involving a specific type of behavior it. Professor manager, exerting its function meets certain independent roles.

Influență a educativă exercitată de cadrul didactic, stabilită în funcție de norme pedagogice și reglementări școlare, implică un tip specific de comportament al acestuia.

Managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate, are câteva trăsături și funcții comune, indiferent de domeniu. Pentru activitatea din clasă funcțiile și rolurile manageriale sunt izomorfe cu cele ale managementului general. În acest context, managerii din domeniul învățământului, cadrele didactice, ar trebui să aibă:

- o pregătire de specialitate comună (funcțiile și rolurile manageriale de bază);
- o pregătire managerială specifică, ce presupune adaptarea principiilor generale și a funcțiilor manageriale la particularitățile domeniului condus (clasa de elevi și procesul instructiv-educativ).

Activitatea educațională necesită o bună gestionare a tuturor elementelor constitutive a activității în vederea realizării obiectivelor stabilite.

Rolurile de bază se grupează în trei categorii conceptuale [5, p. 82]:

- informaționale (conducerea informației, observator, conducător, orator);
- interpersonale (conducerea oamenilor, Șef, lider, agent de legătură);
- decizionale (coordonarea, dirijarea acțiunilor, distribuitor de resurse, negociator).

Un anumit rol presupune realizarea activităților care asigură îndeplinirea funcțiilor manageriale.

Autorul D. Patrașcu [5, p.83] menționează că profesorul manager, exercitându-și funcția, îndeplinește anumite roluri independente:

- profesor- planificator;
- profesor- organizator;
- profesor – controlor;
- profesor – factor de decizie;
- profesor – evaluator;
- profesor – elaborator de politici educaționale;
- profesor – mobilizator;
- profesor- participant;
- profesor – resursă;
- profesor–supraveghetor/tutor/educator/reglator/

coordonator;

- profesor- facilitator;
- profesor- negociator;
- profesor-cercetător;
- profesor- comunicator;
- profesor- lider.

În viziunea autorului Romiță Iucu [2], profesorul – manager este:

- monitor, ceea ce presupune să fie centrul rețelei de informații a clasei;
- difuzor, adică cel care filtrează și diseminează informațiile;
- purtător de cuvânt, adică „porta-voce” pentru elevi;

- figură reprezentativă a clasei („prima figură”);
- leader, vizează să fie conducătorul clasei;
- liaison, ceea ce înseamnă să realizeze conexiunile cu alte grupuri (elementul de legătură);
- inițiator, să fie întreprinzătorul cu inițiativa și voința;
- factor de soluționare a problemelor, adică să contribuie la rezolvarea problemelor elevilor;
- moderator, să fie negociatorul clasei;
- factor de alocare a resurselor, ceea ce desemnează să aloce / gestioneze resursele didactice.

În viziunea autorului E. Joiț a [3], profesorul își poate constitui procesul managerial în diferite maniere:

- linear, cu respectarea proiectării inițiale;
- situațional, prin adaptarea continuă la noile situații;
- corectiv, prin reluarea rezultatelor, a cauzelor și a soluțiilor;
- alternativ, cu înlocuirea soluțiilor, în funcție de eficiența lor.

În continuare sunt descrise anumite particularități ale rolurilor manageriale de bază ale cadrului didactic.

Rolul de profesor - planificator este structurat din activitatea educațională care vizează aspectul proiectării. Ca o formă de definire, proiectarea cuprinde un sistem de decizii privitoare la o serie de obiective și la viitoarele mijloace, acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora.

Principalele subetape ale planificării sunt:

➤ *analiza ciclului managerial anterior*: prin intermediul unor instrumente de tip evaluativ;

➤ *diagnoza stării inițiale*: este indispensabilă oricărei proiectări eficiente și vizează concentrarea acțiunilor viitoare pe elementele deficitare;

➤ *prognoza*: se are în vedere sesizarea unor caracteristici de viitor, de evoluție ale fenomenelor socio-educaționale;

➤ *alcătuirea planului* care cuprinde descrierea modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Rolul de profesor - organizator vizează următoarele principii ale organizării:

- coordonarea;
- echilibrul autoritate – putere – responsabilitate;
- unitatea de comandă;
- delegarea;

Organizarea cuprinde un ansamblu de acțiuni menite să valorifice optim mijloacele umane și materiale ale clasei de elevi și ale procesului de învățămînt;

Rolul de profesor – supraveghetor/tutor/educator/reglator/coordonator vizează *coordonarea care* se realizează în procesul didactic nemijlocit și sincronizarea obiectivelor individuale cu cele din plan (obiectivele comune), evitîndu-se risipa și suprapunerile. La nivelul managementului clasei de elevi, cadrul didactic trebuie să manifeste interes față de organizare, întrucît aceasta favorizează focalizarea pe obiectivele prioritare în limitele unei unități de cerințe, de acțiune grupală și instituțională, cu specificarea clară și precisă a termenelor și a responsabilităților pe intervale de timp controlabile.

Menirea profesorului în calitate de controlor determină modul de aplicare a prevederilor regulamentare. La nivelul clasei de elevi, controlul este și un suport pentru activitățile de îndrumare, de stimulare a inițiativelor, de generalizare a unor experiențe favorabile.

Unele particularități ale controlului privesc aspectele legate de consistența anumitor date și rezultate obținute, care sunt greu cuantificabile, și, totodată, aspectele legate de eventualele perturbări și tensiuni produse de control la nivel interpersonal. Controlul nu ar trebui să se desfășoare și să se organizeze decît în funcție de obiectivele generale stabilite. El va fi cu atît mai eficient, cu cît va determina în unitatea procesuală controlată un reviriment, o îmbunătățire, prin angajare și motivare, folosite în scopul ajustării activităților educaționale.

Principalele funcții ale controlului sunt:

- a. funcția de supraveghere (a funcționării procesului);
- b. funcția de conexiune inversă;
- c. funcția de prevenire a eventualelor situații de criză

educațională;

- d. funcția de corecție și perfecționare.

Rolul de profesor ca factor de decizie vizează semnificațiile generale ale deciziei educaționale:

- din punct de vedere social, indivizii pregătiți de școală vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra după maniera în care au fost socializați;

- din punct de vedere moral, decizia educațională poate provoca schimbări în mediul școlar pentru o lungă perioadă a existenței.

Menirea profesorului de a fi în calitate de evaluator joacă un rol important în cadrul procesului de evaluare.

Evaluarea - din perspectivă managerială, reprezintă verificarea măsurii în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă managerială au fost atinse.

Etapele evaluării sunt:

a) obținerea informațiilor - date statistice, informări periodice, analiza unor documente scrise ale elevilor;

b) prelucrarea statistică a datelor;

c) elaborarea aprecierilor - emiterea și fundamentarea științifică a unor judecăți de valoare asupra datelor prelucrate din punct de vedere statistic.

Rolul de profesor - consilier atribuie o importanță majoră procesului de consiliere.

Consilierea – din perspectiva managementului clasei de elevi, vizează cadrul didactic care trebuie să desfășoare și o activitate de consiliere. În acest context, profesorul trebuie să fie accesibil, înțelegător, pregătit din punct de vedere psihologic, interesat de problemele elevului.

Principalele faze ale consilierii, respectând exigențele psihologice și pedagogice sunt:

1. *clasificarea*, care constituie faza primară în care cadrul didactic abordează un elev într-o manieră prospectivă, în scopul rezolvării unei situații de criză pe care o identifică;

2. *formularea* prevede un mod de gândire asupra situației. Aspectele esențiale ale acestei faze sunt:

- eliminarea pozițiilor psihiatrice (cadrul didactic nu este psihiatru);

- păstrarea unei poziții holistice;

3. *intervenția*: în foarte multe aspecte, faza de intervenție se suprapune cu cea de formulare, deși aceasta are propriile particularități. Întrebarea fundamentală pe care și-o pune cadrul didactic este dacă procesul de consiliere poate fi început sau mai trebuie așteptat. *Încheierea* este faza finală a consilierii în criză, când cadrul didactic și elevul pot să constate finalizarea procesului și reluarea relațiilor normale profesor - elev sau elev - elev.

În concluzie, esența rolurilor manageriale ale cadrelor didactice este orientarea și dirijarea resurselor umane și materiale în cadrul procesului instructiv-educativ către realizarea obiectivelor proiectate în condiții de eficiență și calitate. Aspectul integrativ asupra acestor roluri manageriale nu poate fi conceput în absența disponibilizării resurselor educaționale și manageriale. Reunirea acestor roluri construiește principala sferă dinamică a activității manageriale a cadrului didactic.

Bibliografie

1. Iucu, R., Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Editura Polirom, Iași, 2001.
2. Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Joița, E., Management educațional: profesorul-manager; roluri și metodologie, Iași, 2000.

4. Joița, E., Management școlar. Elemente de tehnologie managerială, Craiova, 1995.

5. Patrașcu, D., Rotaru, T., Cultura managerială a profesorului. Teoria și metodologia formării, U.P.S. „I. Creangă”, Chișinău, 2006.

MODALITĂȚI DE INFLUENȚA ASUPRA MASELOR PRIN INTERMEDIUL RELIGIEI

*Carolina PERJAN, dr., conf., univ,
Corina PERJAN, studentă*

Summary

In this article I tried to discuss about religion. Also I presented here the functions of religion and the influence of religion on peoples life and the whole society. Also here are explained ways of influence of religion on masses and how to lead with I presented the advantages and disadvantages of forming a common thinking, ideas, values and consciousness as unique people.

Religia, credință, cultul religios etc., oare vreodată ne-am pus întrebarea, aceste noțiuni au unul și același conținut, reflectă una și aceeași idee sau, totuși, sunt diferite, cu diferite conținuturi, sau, poate, se completează una pe alta? În ultimul timp, deseori auzim, ne întâlnim cu aceste noțiuni, datorită atacurilor teroriste cunoscute, mediatizate, ca, de exemplu, 11 septembrie, când două avioane „conduse” de al-Qaeda au intrat și au pus la pământ turnurile gemene World Trade Center și au ucis peste 3000 de persoane, în septembrie 2004, copiii dintr-o școală din Beslan, din Osetia de Nord (Federația Rusă) sunt luați ostatici de către teroriști, au fost ucisi 334 ostatici, majoritatea copii, pe 11 martie 2004 au avut loc atacurile de la **metroul din Madrid**, în Spania, unde aproape 200 de oameni au fost uciși, Atentatul împotriva revistei Charlie Hebdo, la Paris, la 7

ianuarie 2015 etc. „Autotrii” acestor acte justifică săvârșirea lor teribilă prin credința pe care o împărtășesc. Dar, de fapt, religia este un sistem de credințe (dogme) și de practici (rituri) privind sentimentul *divinității*, credința - fidelitate, devotament, statornicie față de cineva sau de ceva *divin*, cultul religios-omagiu care se aduce *divinității* prin acte religioase, manifestare a sentimentului religios prin rugăciuni și prin acte rituale, totalitatea ritualurilor unei religii.

În pofida diversității abordării acestor noțiuni, axa lor verticală este „divinitatea”. Prin esența sa, divinitatea este o forță creatoare, dar nu distrugătoare, ceea ce, cu siguranța, nu cere jertve sau masacru.

Însă unora li se induce prin diferite credințe false, că, de fapt, acea divinitate cere masacru și ei vor nimeri în rai aducându-se pe sine ca jertve: o femeie sinucigașă se aruncă în aer într-o moschee din interiorul hotelului în Somali, bărbatul sinucigaș de la aeroportul Domodedovo, Moscova etc.

Se știe că religia și știința au împărtășit o lungă istorie de antagonism, scepticism și concesi reciprocă. De cele mai multe ori, această istorie a fost expresia conflictului dintre omul religios și omul secular, conflict care s-a reflectat și în domeniul psihologiei. Nu puțini au fost psihologii care au avut o poziție refractară față de religie, considerând-o ca fiind incompatibilă cu studiul științific al sănătății psihice (S. Freud, A. Ellis, W. Watters). Dar au existat și mulți alții care au văzut religia ca pe o sursă a înțelegerii comportamentului oamenilor, a stării psihice, la fel și explicarea lor (C. Jung, G. W. Allport).

Ultimele decenii au adus o schimbare, din partea psihologiei, a atitudinii generale față de religie, datorită interesului crescut al oamenilor față de religie și spiritualitate și a reconsiderării spiritualității ca parte importantă a identității individuale și chiar naționale.

Religia, credința este un component important în viața unui om, un far după care se conduce persoana în luarea tuturor deciziilor din viața proprie.

Analiza literaturii speciale arată că una din funcțiile de bază a religiei în contextul sociopsihologic, fără doar și poate, este 1. funcția de integrare. Practic, toți cercetătorii au considerat că anume religia este mijlocul realizării: „unirii”, „coeziunii”, „coordonării”, „sistemizării” și, în fine, a „integrării”. Religia unește indivizii în mase de credincioși. Religiiile din toată lumea au contribuit la dezvoltarea unirii a unui număr impunător de mase de credincioși. În așa fel, Imperiul Roman a lichidat diferențele politice și sociale în viața a multor popoare, precum a lichidat și diferențele între religii și a dat naștere creștinismului. Creștinismul, la rândul său, a întărit acele realizări a acestui imperiu, care, altfel, erau sortite dispariției ca și a multor civilizații precedente.

Pentru țările unde domină o direcție religioasă unică este caracteristic identificarea religiei naționale în conștiința maselor. Ideea este numai a poporului și a națiunii sale și se bazează pe credință. Dacă reprezentările religioase dominante nu asigură baza sociopsihologică a integrării naționale, atunci se încearcă renașterea de idei, simboluri, ritualuri a cultelor străvechi. De exemplu, Germania în epoca fascismului, unde propaganda ideilor a nemților – moștenitorii rasei Aryan, urmărea introducerea creștinilor medievali crucificatori, la fel, ritualurile mistice străvechi a cultelor păgâne.

Participarea la ritualurile religioase satisface nevoile oamenilor de a comunica, care se intercalează cu altă funcție sociopsihologică și anume 2. funcția de comunicare a religiei. Deseori centrul comunicării este biserica, moscheile, casele de rugăciuni sau alte locuri de adunări de credincioși. Funcția de comunicare a religiei este un mecanism compensator specific în raport cu fenomenul modern a lumii alienate. Aceasta este legată de manifestarea încă a unei funcții – 3. funcția compensatorie. În general, prin această funcție se subînțelege completarea iluzorică a incapacității oamenilor în

anumite etape a dezvoltării de a conduce cu relațiile proprii și sociale. Pe lângă acestea, apare simțul dependenței de puterea socială și se definește cu înțelesul de „alienare”. Aceasta este fixarea activității sociale, este consolidarea propriului produs în putere materială, care ne domină, ieșită de sub controlul nostru, care merge contra așteptărilor și dorințelor noastre, este unul din momentele principale din istoria dezvoltării anterioare. Puterea socială este imaginată de către acești indivizi nu ca forța lor proprie integră, dar una din exterior, despre provenirea și tendințele dezvoltării despre care ei nu știu nimic, ei, respectiv, nu pot domina asupra acestei forțe, dimpotrivă, ultima trece un șir de faze și trepte a dezvoltării, care nu numai sunt dependente de voia și atitudinea oamenilor, dar dimpotrivă, care îndrumă această voință și atitudine (Karl Marx și Friedrich Engels). Prin acesta se manifestă legătura dintre funcția ideologică cu altă, aceea, ca 4. funcția de reglementare se manifestă prin comportamentul real al oamenilor în societate, care creează și susține legile și normele vieții. Se subliniază că funcția de reglementare a religiei este legată nu numai cu reglementarea activității proprii religioase, dar și de toată masa de oameni de zi cu zi.

În final, acele 10 porunci creștine și chiar canoanele șariatului sunt îndreptate spre una și aceeași – spre formarea conștiinței maselor și comportamentul lor. Este clar că cele spuse încă odată subliniază importanța rolului funcției de integrare a religiei. Principalul integrator – bineînțeles este credința.

Religia și-a îndeplinit funcțiile sociale prin mobilizarea unor dispoziții evaluative și efective și răspândirea de motivații adecvate, înglobând un spectru larg de experiențe umane.

Perspectiva funcționalistă consideră că religia contribuie la supraviețuirea societății.

Funcțiile primare ale religiei sunt creația, întărirea, menținerea solidarității sociale și controlul social.

Este bine sau nu, existența religiei în viața unui om? Fiecare decide pentru sine. Pentru că funcțiile religiei expuse mai sus, cu siguranța, întruchipează momente pozitive de integrare, comunicare etc., dar, în același timp, lasă loc și, destul de mare, de a conduce cu masele, de a forma o unică credință. E mult mai ușor să induci o idee, să o dezvolți într-o masă uniformă, cu aceleași valori, cu aceleași credințe. Ferice este acel popor la care divinitatea nu cere jertve și masacru și spre pierire merge acel popor ce cere vice versa.

Bibliografie

1. Neculau, A., Grupul în psihologia socială, în Neculau, A., coord. Manual de psihologie socială, Polirom, Iași i, 2003, pp. 129-223.
2. Zani, B., Palmolari, A., Manual de psihologia comunității, Iași, Polirom, Iași i, 2003.
3. Ольшанский, Д. Б., Психология масс, СПб. 2001.

RELAȚIA DINTRE PROFILUL DE PERSONALITATE ȘI STRATEGIILE DE ABORDARE A CONFLICTULUI LA STUDENȚI

Angela VERDEȘ, dr., conf. univ.

Summary

The research from this article presents the influence of personality on solving conflicts in students. this study allows us to identify the personality and the startegic contacts that students use in conflict situations. Confrontation is determined of folowing factors of personality: inteligence, trends of domination, high strength of superego, radicalism of own ideas and high and frequent tension. Colaboration is influenced by confident attitude, self- doupt, low level of integration in society, and in the group of friends, expansiveness, emotional stability, low saciability and hipersensitivity. Determinants of compromise are: inteligence, expansiveness, a high level of integration and distrust in own power.

Societatea umană implică neapărat interrelaționarea dintre oameni, iar conflictul este o unitate indispensabilă în cadrul acestei interacțiuni. Oricât nu am depune eforturi pentru a realiza o comunicare și o relaționare eficientă, oricum se întâmplă să apară conflicte.

Conflictul este privit ca „o situație în care oamenii interdependenți prezintă diferențe (manifeste sau latente) în ceea ce privește satisfacerea nevoilor și intereselor individuale și interferează în procesul de îndeplinire a acestor scopuri.” (Constantin – Stoica A., 2004)

Deci, relațiile conflictuale dintre oameni sunt de neevitat, dar este important de a utiliza cea mai bună strategie de rezolvare a conflictului, care pare cea mai constructivă situație dată. Astfel, modul în care reacționează individul la conflict și strategiile utilizate de acesta, a și făcut scopul de bază a lucrării de față. Întrebarea apărută era: „care sunt factorii de personalitate care îl determină pe un individ să utilizeze o strategie de abordare a conflictului, în locul alteia?”

Pentru realizarea scopului propus, am aplicat Testul de evaluare a conflictelor Thomas- Kilmann și Chestionarul 16 factori primari - 16 PFQ. Eșantionul experimental cuprinde 71 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 21 și 22 de ani, studenți la facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, anul III de studii.

Studiul corelativ dintre strategiile de rezolvare a conflictului (confruntare, colaborare, compromis) și factorii de personalitate, a permis identificarea unei legături directe, semnificative.

Legătura dintre *inteligentă* și *confruntare* este reprezentată de coeficientul de corelație, de $r=0,55$, $p=0,05$. Coeficientul obținut ilustrează o legătură direct proporțională dintre aceste două variabile: cu cât nivelul de inteligență este mai mare, cu atât subiectul va tinde spre confruntare în situațiile conflictuale, menținându-și punctul său de vedere.

Între *dominare* și *confruntare*, ca strategie de rezolvare a conflictului, s-a obținut un coeficient de corelație egal cu $r=0,393$,

$p=0,01$. Aceasta indică o legătură direct proporțională între dominare și confruntare. Astfel, tendința dominantă a tinerilor îi determină pe aceștia să utilizeze mai frecvent confruntarea în relațiile de conflict, decât celelalte strategii.

Coeficientul de corelație dintre *forța supraeului* și *confruntare* este de $r=0,681$, $p=0,05$. Coeficientul menționat ilustrează o corelație direct proporțională dintre aceste variabile. Adică, cu cât studentul va deține o forță relativ înaltă a supraeului, cu atât acesta va utiliza confruntarea în situațiile de conflict.

Tabloul pentru a doua strategie de rezolvare a conflictului, colaborarea, este următorul. Colaborarea corelează cu următorii factori de personalitate: schizotimie, stabilitate emoțională și *therdia*.

Legătura de corelație dintre *schizotimie* și *colaborare* este ilustrată de coeficientul $r=-0,328$, $p=0,001$. Acest coeficient denotă o legătură invers proporțională dintre schizotimie și colaborare. Cu cât subiectul va fi mai închis în sine, hipersensibil, rece emoțional, cu atât va utiliza mai puțin în colaborarea ca strategie de rezolvare a conflictului.

Între *stabilitate emoțională* și *colaborare* s-a obținut un coeficient de corelație de $r=0,355$, $p=0,002$. Coeficientul obținut ilustrează o legătură direct proporțională dintre acestea: dacă subiectul își va controla emoțiile, va fi stabil emoțional, el va utiliza mai frecvent colaborarea în situațiile conflictuale și tensionate.

Pentru *therdia* și *colaborare*, s-a obținut un coeficient de $r=0,482$, $p=0,01$. Acest coeficient determină o legătură semnificativă, direct proporțională între aceste două variabile. Cu cât subiectul va fi mai închis în sine, nesociabil, tinzând spre timiditate, cu atât el va utiliza colaborarea în relațiile de conflict.

Compromisul, ca strategie de rezolvare a conflictului, corelează cu: inteligență și expansivitatea.

Astfel, relația dintre *inteligentă* și *compromis* este reprezentată de coeficientul de $r=0,344$, $p=0,01$. Acesta denotă o legătură semnificativă, direct proporțională dintre *inteligentă* și *compromis*. Cu cât nivelul de *inteligentă* este mai mare și subiecții vor fi apti de a se orienta în conflict, cu atât ei vor soluționa un conflict, recurgând la *compromis*.

Între *expansivitate* și *compromis* s-a obținut un coeficient de corelație de $r=0,862$, $p=0,01$. Acest coeficient indică o legătură puternic semnificativă dintre *expansivitate* și *compromis*. Subiecții comunicabili, plini de voie bună, sociabili, care vorbesc clar și concis, vor utiliza mai des *compromisul* decât celelalte strategii de rezolvare.

În urma studiului corelativ, s-a obținut o legătură direct proporțională, semnificativă între *confruntare*, *radicalism* și *tensiune energetică*. Coeficientul de corelație dintre *radicalism* și *confruntare* este egal cu $r=0,32$, $p=0,05$. Coeficientul obținut denotă o legătură direct proporțională dintre aceste două variabile: cu cât nivelul de *radicalism* al subiectului crește, cu atât crește și frecvența de utilizare a *confruntării* ca strategie de abordare a conflictului.

Legătura de corelație dintre *tensiune energetică* și *confruntare*, este confirmată de coeficientul de $r=0,252$, $p=0,05$. Acest coeficient indică o legătură direct proporțională, slab semnificativă dintre *tensiune energetică* și *conflict*. Astfel, cu cât *tensiunea energetică* a subiectului crește cu atât crește și gradul de utilizare a *confruntării* când se ajunge în situații de conflict.

Între *colaborare* și *atitudinea încrezătoare* a subiectului s-a obținut un coeficient de corelație de $r=0,262$, $p=0,02$, ceea ce determină o legătură direct semnificativă între aceste două variabile. Cu cât subiectul va avea o atitudine mai încrezătoare față de lume și lucrurile ce-l înconjoară, cu atât va utiliza mai frecvent *colaborarea* ca strategie de soluționare a conflictului.

Coeficientul de corelație dintre încrederea în sine și colaborare este de $r=-0,203$, $p=0,05$, ceea ce denotă o legătură invers proporțională, semnificativă dintre aceste două variabile: o încredere în sine înaltă a subiectului determină o frecvență scăzută de colaborare în situațiile conflictuale.

Relația dintre *nivelul de integrare* și *colaborare* este ilustrată de coeficientul de corelație de $r=0,234$, $p=0,05$. Acest coeficient ilustrează o legătură directă semnificativă dintre nivelul de integrare a subiectului și colaborare. Astfel, un nivel înalt de integrare determină și o pondere mare a utilizării colaborării în situațiile de conflict.

Compromisul, ca strategie de abordare a conflictului corelează direct cu integrarea subiectului și invers proporțional cu atitudinea încrezătoare. Astfel, legătura dintre *atitudinea încrezătoare* a subiectului și *compromis* este ilustrată de coeficientul de $r=-0,29$, $p=0,001$, ceea ce denotă o relație invers proporțională dintre aceste două variabile. Cu cât subiectul va avea o atitudine încrezătoare față de sine și situația conflictuală, cu atât el va tinde la utilizarea tot mai rar a compromisului, făcând uz de celelalte strategii de rezolvare a conflictului.

Între *integrarea* subiectului și *compromis* s-a obținut un coeficient de corelație de $r=0,41$, $p=0,01$. Coeficientul obținut ilustrează o legătură direct proporțională dintre aceste două variabile. Astfel, mărirea cotelor de integrare a subiectului în societate și în grupul de semeni va duce cu sine la majorarea frecvenței ei de utilizare a compromisului în situațiile conflictuale.

Concluzionând cele mai sus relatate, putem spune că, confruntarea este determinată de următorii factori de personalitate: inteligență, tendință de dominare, forță înaltă a supraeului, radicalism privind propriile idei și o tensiune ridicată și frecventă.

Colaborarea este influențată de: atitudine încrezătoare, neîncredere în sine, un nivel redus de integrare a subiectului în

societate și grupul de prieteni, expansivitate, stabilitate emoțională, sociabilitate redusă și hipersensibilitate.

Factorii determinanți ai compromisului sunt: inteligența, expansivitatea, un nivel înalt de integrare a subiectului și neîncrederea în propriile forțe.

Bibliografie

1. Allport, G.W., Structura și dezvoltarea personalității, EDP, București, 1981.
2. Constantin – Stoica, A., Neculau, A., (coord.), Psihosociologia rezolvării conflictului, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Constantin – Stoica, A., Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor, Editura Polirom, Iași, 2004.
4. Dafinoiu, I., Personalitatea. Metode de abordare clinică. Observația și interviul, Ed. Polirom, Iași, 2002.
5. Grant, W., Rezolvarea conflictelor, Editura Teora, București, 2002.
6. Гришина, Н.В., Психология конфликта, СПб, 2003.

PARTICULARITĂȚILE FRICILOR PREADOLESCENTULUI

*Otilia STAMATIN, dr., conf. univ.,
Emilia LAZĂR, psiholog, Gm. „Gh. V. Madan”*

Summary

In the present article the concept of fear is approached. It reveals the premises contributing to its bursting during the pre-teen period, types of predominant fears depending on obstacles, as well as the characteristic changes that are proper for this age.

Frica constituie una dintre emoțiile fundamentale ale omului.
[2].

Fenomenul fricii este un fenomen complex, studiat de mai multe științe precum lingvistică, filozofie, fiziologie, medicină, psihologie educațională, sportivă, militară, pedagogie, religie etc.,

fapt care conduce la existență a multiplelor viziuni asupra acestui fenomen. Însă, excluzând varietatea lor, toți cercetătorii, aș a sau altfel, asociază această trăire cu prezența a unui pericol.

În dicționarul explicativ al limbii române frica este definită ca o stare de profundă neliniște și tulburare, provocată de un pericol real sau imaginar; lipsă de curaj, teamă, înfricoșare [2].

Dali V. definește frica ca „o pasiune, teamă puternică, timiditate, stare de anxietate a spiritului în legătură cu un dezastru iminent sau imaginar” (Даль В., 1982).

Fiziologii interpretează frica ca stare emoțională, care reflectă o reacție biologică, umană sau animală, de protecție, în cazul unui pericol real sau într-o situație percepută drept periculoasă, pentru propria sănătate și bunăstare.

Conform cunoscutului fiziolog I. Pavlov „frica este manifestarea unui reflex natural, reacție pasivă, defensivă, cu o ușoară inhibare a cortexului cerebral. Frica se bazează pe instinctul de autoconservare, are reflex de protecție și este însoțită de anumite modificări fiziologice ale activității sistemului nervos superior” (apud, Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И., 1999). În psihologie fenomenul fricii este studiat sub mai multe aspecte, inclusiv și din perspectivă psihofiziologică. Savantul rus Zaharov menționează că frica poate prezenta un fenomen emoțional, irațional sub formă instinctiv condiționată de reacția mentală în prezența amenințării.

Ea apare ca răspuns la alarmă și își poate avea izvorul în experiența traumatică din trecut [4].

Cercetătorii în domeniul psihologiei diferentiază frica drept proces, stare, sentiment stabil, dar și ca trăsătură de personalitate (om fricos).

Mai mulți autori evidențiază în structura fricii, componentele: cognitivă, emoțională și acțională (Ребер Агryp, 2001; Joseph Murphy, 2011).

Această trăire poate avea cauze interne (reflexul condiționat și necondiționat al omului; nevoile și procesele cognitive; temeri înnascute; labilitatea sistemului nervos; caracteristicile de personalitate ale individului) și externe (prezența unui factor amenințător, cât și absența factorului ce oferă securitate; desfășurarea evenimentului în locația neașteptată și timpul neașteptat; existența unui obiect (obiect concret, persoană, fenomen natural); singurătatea, necunoscutul și schimbările bruște de stimulenți; influența a culturii și contextului situației; situațiile care provoacă durere (amenințări cu durere); comunicarea defectuoasă; ridiculizarea; necorespunderea cu normele și cerințele grupului etc.) (apud J. Bowlby, 1973, J. Gray, 1971, К. Изард, А.И. Захаров, I. Pavlov [apud, 5, 8]).

Omului, în calitate de ființă biologică, apariția fricii îi este nu doar necesară, ci și utilă. Cu toate acestea, pentru om ca ființă socială, frica, de multe ori, devine un obstacol în calea realizării obiectivelor. [4; 5]. Frica este principalul factor care perturbă echilibrul emoțional al persoanei. Ea are un efect de frână a psihicului, formînd un spațiu închis psihologic.

Această trăire prezintă un fenomen general uman, dar cauzele apariției și formele de manifestare ale ei diferă de cultura societății, de vîrstă, gen și alți factori.

Cu problema diminuării și stăpînirii fricii deosebit de frecvent se confruntă preadolescenții, deoarece în această perioadă de dezvoltare se produc transformări ample în viața copilului, atât din punct de vedere psihic, emoțional, cât și fizic. Ele provoacă tensiuni, diferite frici, uneori fiind spontane, neexplicabile și necontrolabile, depășirea cărora constituie o dificultate serioasă cu care se confruntă preadolescenții contemporani. Această problemă se află în vizorul oamenilor de știință din toată lumea, inclusiv din statele CSI. Însă, la noi în țară, ea este mai puțin studiată, iar cercetările existente se referă mai mult la copiii mici.

Cu referire la vârsta preadolescentină se evidențiază următoarele cauze ale fricii:

- prezența fricii la cei apropiați (frica trece în mod inconștient de la părinți);
- frica inspirată (păianjeni, personaje cu care părinții sperie copiii);
- anxietatea în relațiile cu copilul;
- protecția excesivă împotriva pericolului, supraprotecție;
- numeroasele amenințări nerealizate din partea adulților în familie;
- numărul mare de interdicții, conflictele în familie;
- trauma psihologică, de exemplu, șocul, etc.[3;7].

Тисленко О., convențional, atestă la preadolescenți două tipuri de frică: **naturală și socială**. În viziunea acestui autor, frica naturală se bazează pe acțiunea instinctului de autoconservare (frica de a-i pierde pe cei dragi, de a fi afectat de dezastre naturale, atacurile animalelor, infractorilor; frica de sânge, durere, injecții, spitale; fantome, forțe supranaturale; sunete neașteptate, foc, înălțimi, apă adâncă, etc.).

Frica socială, consideră autoarea, este bazată pe interacțiunea cu alte persoane (frica de a întârzia, de rușinare, condamnare, ridiculizare, respingere, singurătate, etc.) [6].

А. И. Захаров, care a studiat manifestările fricii la preadolescenți, a constatat, că la toate etapele vârstei preadolescente, cea mai frecventă stare emoțională o constituie frica cauzată de anticiparea rezultatelor slabe la învățătură.

La această vârstă, pe lângă frica școlară, [4, p. 246] este tipică frică de fantasmă, deoarece preadolescenții au tendința de a crede în fenomenele misterioase, predicții și superstiții. Autorul a stabilit și diferență de gen. Nivelul fricii la băieți este mai jos decât la fete. Un specific al vârstei este faptul că lucrurile teribile, înfricoșătoare, locurile dezastruoase înfricoșătoare, dar și atrag preadolescenții. Interesul lor față de diverse „locuri teribile” se

explică prin dorința de a experimenta oroarea existențială, precum și prin încercarea de a controla frica, atunci când ei sunt împreună cu alți semenii, ei nu evită, ci, mai degrabă caută întâlnire și contact cu groaza.

De obicei, preadolescenții au tendința de a ascunde cu grijă temerile lor.

Într-un studiu, efectuat de către A.M. Prihojan asupra fricii la preadolescenții de diferită vârstă (inferioară, medie, superioară), au fost obținute rezultate interesante cu referință la dinamica acestei trăiri. Cercetătoarea, în prima fază a studiului, a stabilit că la toți preadolescenții (fete și băieți), frica s-a axat pe relațiile cu colegii lor. În faza a doua a studiului, s-au evidențiat diferențe semnificative ale fricii în dependență de gen. Fetele se confruntau cu problemele legate de familie (frica de moarte, boală, experiențe negative ale părinților), băieții manifestă frică față de catastrofe globale, în special, frică profundă față de violență fizică. În a treia fază a studiului s-a marcat frica preadolescenților față de fenomene „arhaice” și „magice”. Frica de violență fizică a dobândit un caracter social și vital (Прихожан А.М., 1996, p. 307).

Zaharov A.I., care a studiat particularitățile fricii la preadolescenții de 11-13 ani, a constatat că la ei frecvent se atestă frica față de: eșec (școlar, sportiv, în relațiile cu colegii); posibilitatea de a fi perceput ca ciudat „și respins din cauza aspectului exterior; față de moarte, boală sau agresiunea altcuiva, care ar pune în pericol viața; situații în care ar putea părea ridicoli sau în care ar depinde de acțiunile altora; de a pierde obiecte personale; de jaf” (Захаров, А.И., 2000, p.448). Cea mai frecventă frică la această vârstă este cea de a nu corespunde cerințelor sociale ale mediului apropiat (școală, mediul copiilor de aceeași vârstă, familie), de a nu fi acceptat de către colegi sau persoane de alt gen. [Захаров, А.И., 1988]

La băieții de 12 ani a fost constatată cea mai mică frecvență a fricii, determinate atât de factori naturali cât și de cei sociali.

Concomitent a fost evidențiată și o desensibilizare emoțională. Fetele la această vârstă cel mai puțin au frică de moarte. Reducerea sensibilității emoționale și a cauzelor fricii se datorează începutului perioadei pubertății (Захаров, А.И., 1988, p.246).

În viziunea acestui autor, atât la fete, cât și la băieți, la 15 ani apare frica „de a nu fi ei înșiși” (de a fi depersonalizați), teama de a se schimba spre rău. Frica interpersonală la vârsta dată atinge un nivel maxim.

Neluând în considerație faptul că frica de moarte este atestată la toți preadolescenții de diferite vârste, ea se manifestă variat. Ea diferă după nivel și conținut. După nivel, aceași frică nu diferă la preadolescenții cu vârsta 13-16 ani; după conținut, preadolescenții de 13-14 ani au manifestat frica de moarte subită, dar cei mai mari - frica de o moarte dureroasă. Ei percep timpul în mod real, însă privesc moartea ca pe ceva ce nu depinde de ei, ceva ce nu se referă nemijlocit la ei, nu-i privește.

La vârsta de 15-16 ani se dezvoltă, îndeosebi, stima de sine, preadolescenții tind să „fie ei înșiși, printre alții”, dar și să aparțină grupului, să corespundă valorilor și normelor lui. La preadolescenții care se confruntă cu lipsă de înțelegere în familie, cu conflicte dintre părinți, se observă complexul de inferioritate al propriului „Eu”.

În acești ani de preadolescență, lipsa de înțelegere, a sentimentului de siguranță și încredere în mediul apropiat provoacă frică „de a nu fi acela” (teama de a nu întârzia la școală, frica de a suferi eșec din nou, de a fi muștrat). Mai frecventă este teama de a nu corespunde și de a fi respins din punct de vedere social.

Această frică se evidențiază la fete, deoarece ele mai devreme decât băieții însușesc normele sociale, sunt mai predispuse spre sentimente de vinovăție, mai critic percep abaterile de comportament de la normele acceptate.

Frica la această vârstă vorbește despre creșterea activității sociale, consolidarea sentimentului de responsabilitate, datorie,

obligă ie, a tot ce întruneș te conceptul de „conștiință”, care este principala formă iune psihologică la această vârstă.

Din cele expuse, putem deduce că fenomenul fricii este complex și este studiat pe diferite dimensiuni științ ifice. În psihologie, diferiți i autori tratează frica drept un proces, o stare sau un sentiment. Obstacolele și transformările care însoț esc preadolescentul pe parcursul dezvoltării lui provoacă intensificarea și accelerarea fricii.

A fost stabilit că în preadolescență are loc o diminuare a fricii „naturale” - practic instinctive și o sporire a celei „sociale” - cauzate de relaț iile interpersonale .

Intensitatea fricii preadolescenților ilor este determinată, în mare măsură, de particularităț ile personalității ilor copilului, experiența individuală, vârsta și gen .

Comparativ cu băieț ii, fetele sunt mai fricoase. Tensiunile interpersonale și neînț elegerile din familie intensifică cauzele fricii la preadolescenți i, ceea ce diminuează încrederea în sine, perturbă comunicarea cu semenii, face imposibilă o autoapreciere adecvată.

Avînd în vedere că manifestările fricii depind de schimbările, care se produc în natură și societate, de cultură etc., în cele ce urmează vom studia manifestările fricii la preadolescenții i contemporani din RM și vom elabora, experimenta și valida un program de atenuare a fricilor distructive.

Bibliografie

- 1.Буйвич, О.В., Подростковые страхи, <http://www.souldoc.ru/psihoterapiya/podrostkovaya/podrostkovyie-strahi.html>
- 2.DEX, ediția a II-a, Univers Enciclopedic, București 1996.
- 3.Захаров, А. И., Дневные и ночные страхи у детей, Серия «Психология ребенка», «Издательство Союз», 2000.
- 4.Захаров, А.И., «Как помочь нашим детям избавиться от страха», Изд. «Гиппократ», С-Петербург 1995.

5. Ильин, Е.П., Эмоции и чувства, СПб, Москва - Харьков – Минск, 2001
6. Тисленко, О. С., Страхи подростков // http://www.psyconcy.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=144:2011-06-08-23-20-46&catid=1:2010-07-15-07-14-56
7. <http://psycabi.net/detskaya-psikhologiya/569-detskie-strakhi-rebenok-boitsya-normalno-li-eto#ixzz3SuNUbntJ>
8. <http://www.terapiam.ro/frica>

INTERVENȚIA PSIHOLAGICĂ A COPILULUI DIN CICLUL PRIMAR ABUZAT FIZIC ÎN FAMILIE

Otilia STAMATIN, dr. conf. univ.

Gabriela BALAN, drd.

Summary

The paper mentions scale (growth, increasing) cases of physical abuse against children in the family, their serious consequences in child development, strategies and methods of intervention, a personalized study presents analysis.

Introducere

Abuzul fizic asupra copiilor constituie un viciu uman global. „Un Studiu ONU privind violența a asupra copiilor”(2006) se arată că la nivel global, peste 40 milioane de copii sub 15 ani cad victime violenței ei în fiecare an. Este în creștere și numărul copiilor abuzați și în România și în RM. Conform datelor Ministerului Educației, în primul semestru al anului de studiu 2014-2015, au fost semnalate 7243 cazuri de abuz față de copii, produse în familie, școală și comunitate, ceea ce constituie cu 961 cazuri mai multe ca în semestrul II al anului precedent.

Printre instituțiile responsabile de prevenirea și lichidarea consecințelor abuzului fizic față de copil în familie un rol aparte îl joacă instituțiile de învățământ în care își fac studiile copiii respectivi. Aici, una din figurile centrale, menite să motiveze și să

coordoneze eforturile persoanelor implicate în procesul educațional în scopul prevenirii și diminuării consecințelor acestui viciu, o prezintă psihologul școlar.

În cele ce urmează vom prezenta un studiu personalizat, strategiile și modalitățile de prevenire și diminuare a urmărilor abuzului fizic față de un elev mic.

Problematica abuzului fizic a copilului este o problemă majoră și globală, în toate țările lumii existând variate forme de manifestare a acesteia. O mare parte din copii sunt victime ale violenței în propriul cămin, dar și în alte locuri în care ar trebui să se simtă protejați (școli, locurile de muncă legale sau ilegale, sistemul judiciar).

Declarația Universală a Drepturilor Omului și Pactul Internațional privind Drepturile Civile și Politice și Pactul Internațional cu privire la Drepturile Economice, Sociale și Culturale proclamă familia ca fiind elementul natural și fundamental al societății. În România, conform datelor statistice publicate de Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului, s-a constatat un număr mare de copii între 6-12 ani supuși abuzului fizic. **Considerăm că lupta pentru înlăturarea abuzului fizic în mediul școlar trebuie să înceapă de la primul nivel de încadrare a copilului în acest mediu, respectiv de la vârsta școlară mică.** De aceea, s-a elaborat un program de intervenție psihoterapeutică care să vină în ajutorul cadrelor didactice, consilierului școlar/psiholog având ca obiectiv ameliorarea tulburărilor de comportament în cazul copiilor victime ale abuzului fizic.

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

INFORMAȚII GENERALE:

Nume și prenume - I.C.; **Data nașterii**- 11 februarie 2005;

Domiciliul - Bacău; **Școala** - Gimnazială Săucești; **Clasa**: a III-a.

ECHIPA DE CAZ:

Prof. Cons. școlar/psiholog: B.G.; **Invățător**: D.A.; **Părinți**: I.A. I.M.

PROBLEMATICA EXISTENTĂ

INFORMAȚII GENERALE:

I.C. are 10 ani și este în clasa a III-a. Încă din primul semestru al acestui an școlar s-au remarcat rezultate slabe la învățătură, dar, mai ales, devieri comportamentale, concretizate în: agresivitate verbală (le vorbea urât colegilor); agresivitate fizică (se bătea cu colegii, îi lovea și le trântea obiectele); fugea de la ore (fuma, era în compania unor copii mai mari). De menționat că în clasele precedente acest copil a avut rezultate bune la învățătură și nu a manifestat un comportament agresiv. Era sociabil, sensibil, avea mulți prieteni, ce-i drept, unii mai mari decât el. Mama a fost plecată în străinătate o perioadă de timp, copilul a rămas acasă cu tata care era agresiv, verbal și fizic, cu el, dar spune că își iubește foarte mult copilul. Lipsa soției, dar și a însărcinării tatălui de a crește un copil au determinat accentuarea acestui comportament al său.

I.C. afirmă că: nu se simte bine la școală, se plictisește deseori; unii colegi îl enervează foarte tare; refuză să vorbească prea mult despre prietenii lui; refuză să discute pe seama relației lui cu părinții, considerându-i chiar enervanți și plictisitori; consideră despre sine că nu este un copil cu probleme, neînțelegând de ce s-a ajuns aici, cu atâta tevdatură; recunoaște însă că învața mult mai bine înainte.

DOMENIUL DE INTERVENȚIE – comportamental.

S-a solicitat sprijinul consilierului școlar (psiholog).

CONCLUZIILE EVALUĂRII COMPLEXE:

Familia - Faptul că ambii părinți au venit împreună la școală, dovedește că sunt responsabili de comportamentul lui I.C. Tatăl conștientizează că lipsa comunicării și a sprijinului afectiv de care ar fi avut nevoie copilul a dus la un comportament agresiv din partea lui. Decizia de a cere sprijin școlii a aparținut ambilor părinți, ceea ce dovedește că în familie există comunicare. Tatăl spune că a devenit agresiv în momentul în care soția a plecat în străinătate.

I.C. - Comportamentul agresiv, rezultatele slabe vin din sfera tulburărilor emoționale; lipsa mamei, care-i oferea sprijin afectiv și un mediu securizant, dar și comportamentul agresiv al tatălui s-au transformat în manifestări deviante; prietenii mai mari, reprezintă încercarea lui de a-și găsi un suport afectiv și o acută nevoie de afirmare a personalității; problemele de natură afectivă au dus la o scădere a motivației pentru învățare, culminând cu o scădere în plan cognitiv; reacțiile agresive dovedesc disonanța afectivă, în adâncul sufletului simțind într-un fel, dar comportându-se total diferit.

PLAN DE INTERVENȚIE

IPOTEZE:

1. Lipsa mamei la o vârstă fragedă poate determina tulburări afective concretizate în comportări deviante.

2. Agresivitatea tatălui poate avea consecințe nefaste asupra comportamentului intelectual și, în cele din urmă, asupra întregii personalități.

3. Lipsa de comunicare cu părinții l-a determinat să se alăture unui grup cu comportamente deviante.

SCOP: prevenirea și combaterea tulburărilor de comportament manifestate de tatăl copilului, dar și a tulburărilor de comportament manifestate de I.C.

OBIECTIVE GENERALE: identificarea cauzelor care au dus la un comportament agresiv din partea tatălui, dar și a copilului; identificarea și analiza situațiilor cu impact major asupra comportamentului copilului: cunoașterea tipului de relații cu persoanele adulte; cunoașterea nivelului de adaptare și de evoluție a elevului necesare pentru a identifica punctele forte și punctele slabe ale personalității; convingerea și conștientizarea din partea părinților și acordarea sprijinului afectiv și comunicațional lui I.C.

OBIECTIVE SPECIFICE: exersarea abilităților de negociere și rezolvare de conflicte prin formularea asertivă a propriilor păreri și dorințe; identificarea situațiilor conflictuale și a posibilităților modalități de rezolvare a lor; identificarea propriilor trăsături de

personalitate pozitive și negative și creșterea stimei de sine; dezvoltarea responsabilităților sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială; conștientizarea principalelor surse ale violenței în familie, dar și în rândul elevilor; identificarea și exprimarea pozitivă a stărilor afective în relația cu familia, dar și cu ceilalți; identificarea și depășirea barierelor de comunicare; formarea abilităților de comunicare asertivă.

Orarul și locul derulării programului:

Nume și prenume	Locul de desfășurare	
	Sala de clasă	Cabinetul psihopedagogic
I.C.	Zilnic	Vineri
Părinții	Când este nevoie	Vineri

ALEGEREA MODALITATILOR SPECIFICE

Metode: observația copilului, anamneza, jocul de rol, poveștile terapeutice, dezbateră, chestionarul (identificarea stilului parental: indulgent, autoritar, democratic, indiferent, protector).

STRATEGII DE INTERVENȚIE (repartizate pentru fiecare membru al echipei de caz):

I.C.: să participe la diferite activități extrașcolare care-l pasionează și-l relaxează (pictură, muzică); să participe la activitățile de consiliere propuse de consilierul psihopedagogic; să comunice din timp părinților dificultățile prin care trece elevul la școală.

Consilierul/psihologul va iniția jocul de rol „Tehnica scaunului gol”. Se așează copilul în fața unui scaun gol și este stimulat să își imagineze că în acest scaun se află tatăl. I.C. este încurajat să transmită acestui personaj întregul mesaj pe care nu l-a putut manifesta în relația sa reală cu tatăl, realizându-se un efect de

exteriorizare, conștientizare și clarificare a conflictului. Jocul de rol continuă și cu schimbarea locului. I.C. este îndemnat să se așeze în scaunul gol, în locul tatălui și să se manifeste „ca și cum” ar fi acesta. Prin acest exercițiu de schimbare a locului, se antrenează empatia copilului, capacitatea lui de „a vedea” problema și din punctul de vedere al tatălui.

Poveștile terapeutice, ca mesaj, crează copilului o bază de identificare protejându-l și învățându-l, totodată, să se autoînțeleagă, să se autoaprecieze pozitiv cât și să-și descopere propria putere interioară. S-au folosit următoarele povești: „Povestea ariciului Pogonici” (pentru comportament certăreț); „Luri, copilul vișnopinto” (pentru agresivitate); „Curcubeul, Împărățiile” (pentru rezolvarea de probleme).

PĂRINȚII: să acorde mai mult timp comunicării cu I.C.; să răspundă punctual, solicitărilor școlii; să ofere un climat emoțional stabil; să ofere respect, înțelegere, afecțiune. La ședințele de consiliere s-a urmărit modul în care relaționează familia, cum se comportă copilul și reacțiile părinților și s-a identificat stilurile parentale: tata – autoritar, mama – protector.

Consilierul școlar/psihologul a dat câteva sugestii părinților, pentru a putea îmbunătăți relațiile dintre ei și pentru a avea un echilibru în educația copilului: tatăl să nu fie prea dur, iar mama să nu fie la celalalt pol, hiperprotectoare. Consecvența, în stabilirea regulilor de disciplină, dar, totodată, stabilirea unor reguli clare pentru copil, acasă și la școală; să i se traseze copilului sarcini concrete și clare, iar la îndeplinirea acestora să fie valorizat prin încurajări (recompense sau laude); păstrarea unei voci liniștite și evitarea mâniei; recunoașterea și încurajarea imediată la orice comportament pozitiv, oricât de neînsemnat ar fi, pentru a-i crea copilului o stimă pozitivă; descoperirea calităților pe care le are copilul; evitarea abordării negative (Inceteaza ! Oprește-te !) și a etichetării (Esti un prost! Nu ești bun de nimic! Știam că nu vei reuși!); trebuie separată comportarea copilului, pe care nu o agreați,

de persoana copilului pe care îl iubiți (Te iubesc, dar nu-mi place noroiul de pe hainele tale, Am încredere în tine, dar nu-mi plac petele de pe caiet); stabilirea unui program zilnic foarte clar și respectarea cu flexibilitate a acestuia; sarcina pe care o primește să se situeze în limita posibilităților lui; evitarea pedepsei; restrângerea numărului de prieteni.

CONSILIERUL ȘCOLAR/PSIHOLOG: să programeze câteva ședințe cu I.C., pentru conștientizarea de către acesta a adevăratelor cauze, ale nemulțumirilor și pentru prevenirea manifestării unor tulburări comportamentale de tip agresiv; să programeze ședințe cu ambii părinți pentru conștientizarea rolului fiecărui membru în familie, responsabilitățile pe care le au aceștia, identificarea stilului parental.

ÎNVĂȚĂTORUL: să-i acorde sprijinul necesar recuperării; să relaționeze eficient cu familia și cu consilierul; să ofere un climat corespunzător la nivelul clasei; să identifice punctele slabe și forte a elevului, să le diminueze sau să le valorifice; responsabilizarea la nivel de clasă a elevului.

Activități: „Brățara prieteniei” – târg de măștișoare; realizarea de postere, eseuri, motto-ul clasei pe tema „Bătaia nu e ruptă din Rai”; acțiuni la centre de copii și case de bătrâni cu tema: „Nuielușa fermecată”; dezbateri cu jandarmii și poliția comunitară pe tema „Modalități și practici educative”.

Concluzii. Pe parcursul ședințelor de consiliere s-a constatat ameliorarea tulburărilor comportamentale ale tatălui, dar și ale copilului; o mai bună **relaționare** în familie, iar, la finalul ședințelor, familia a învățat să rezolve conflictele prin formularea asertivă a propriilor păreri și dorințe; copilul a avut o stimă de sine pozitivă; s-au conștientizat principale surse ale violenței și s-a demonstrat că exprimarea pozitivă a stărilor afective în relația cu familia, dar și cu ceilalți duce la diminuarea comportamentelor agresive.

Bibliografie

1. Băban, A., Consiliere educațională, Ed. Imprimeria Ardealul, Cluj Napoca, 2001.
2. Botiș, A, Târău, A., Disciplinarea pozitivă sau Cum să disciplinezi fără să rănești, Ed.ASCR, Cluj-Napoca, 2004.
3. Gliga, L., Managementul conflictului, Ed. Tipogrup Press, Bucureși, 2001.
4. Grigore, Cr., Stop abuzului emoțional și fizic asupra copilului. Un demers de apărare a drepturilor copilului și a copilului inițiat de Fundația Parinți din România, în: <http://www.parinticlujeni.ro/stiri/educatie/?STOP-ABUZULUI-EMOTIONAL-SI-FIZIC-ASURA-COPILULUI--1569> (vizitat 21.04.2015).
5. Ionescu, Ș., Copilul maltratată, Fundația Internațională pentru Copil și Familie, București, 2001.
6. Pașca, M.D., Povestea terapeutică, Ed. Ardealul, Tg. Mureș, 2004.
7. Марголина, И.А., Физическое насилие в раннем возрасте и его последствия для психического здоровья в возрастной динамике - Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения, în: http://psyjournals.ru/childdeprivation/issue/68981_full.shtml (vizitat 21.04.2015).

SPRIJINUL ACORDAT EDUCAȚIEI INCLUZIVE DE ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREUNIVERSITAR

Maria ROTARU, dr., conf univ.

Summary

School inclusion is a global problem. This does not only apply to the situation of pupils with retarded growth and also, does not apply only to their parents. School inclusion of pupils with disabilities may also concern to special education teachers and at the same time reaches the interests of general education teachers, especially to parents of pupils with normal growth, in this context also concerning the direct interests of pupils with normal growth.

Incluziunea școlară este o problemă globală. Această problemă nu se referă numai la situația elevilor cu deficiențe de dezvoltare și, mai ales, nu se referă numai la părinții acestor elevi. Incluziunea școlară a elevilor cu deficiențe atinge și interesele cadrelor didactice din învățământul special, dar, în același timp, atinge și interesele cadrelor didactice din învățământul general și, cu precădere, atinge interesele părinților elevilor cu dezvoltare normală, iar în acest context, și interesele directe ale elevilor cu dezvoltare normală.

Pentru a clarifica atitudinea reprezentanților învățământului general (profesori, elevi, părinți) față de incluziunea școlară a elevilor cu probleme de dezvoltare în școlile generale, am efectuat un studiu special în școli generale din mun. Chișinău: Liceul Teoretic „Spiru Haret” (profesori: 50-55, elevi 874), Liceul român – englez „Ion Creangă” (profesori -107, elevi – 914). În cercetare au participat 300 de persoane, inclusiv: 100 cadre didactice, (30 din liceul „Spiru Haret” și 70 din liceul „Ion Creangă”), 100 de părinți și 100 de elevi (aceleași proporții), dintre care 60 de elevi din clasele 8-9 (câte 30 din fiecare liceu, ciclul gimnazial, și 40 de elevi din clasele 10-11, ciclul liceal.

Înainte de a efectua anchetarea, a fost anunțat scopul studiului, au fost duse discuții libere despre situațiile de problemă în dezvoltarea copiilor, despre copiii cu deficiențe.

Subiectul a fost formulat în felul următor:

1. În multe țări din lume, elevii cu probleme de dezvoltare învață în aceeași clasă, în aceeași școală cu toți elevii, și acest lucru este benefic pentru dezvoltarea lor. Ce părere ați avea dacă în clasa voastră ar învăța elevi cu probleme de dezvoltare?

- a) pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut);*
- b) indiferentă (nu am nimic împotriva);*
- c) aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut;*
- d) negativă (nu tolerez așa ceva);*
- e) îmi este greu să răspund.*

Elevii erau cunoscuți cu tematica *educației incluzive* din emisiuni televizate, din convorbiri cu părinții, din alte surse.

La subiectul anchetei elevii au prezentat următoarele rezultate:

- 46,6% din elevii claselor gimnaziale (28 de elevi) au ales prima variantă de răspuns - pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut);

- 20 % (12 elevi) au ales răspunsul - *indiferent, nu am nimic împotriva*;

- 16,6% (10 elevi) au ales răspunsul - *aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*;

- 10 % (6 elevi) au atitudine negativă - *nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*;

- 6,6% (4 elevi) - *îmi este greu să răspund*.

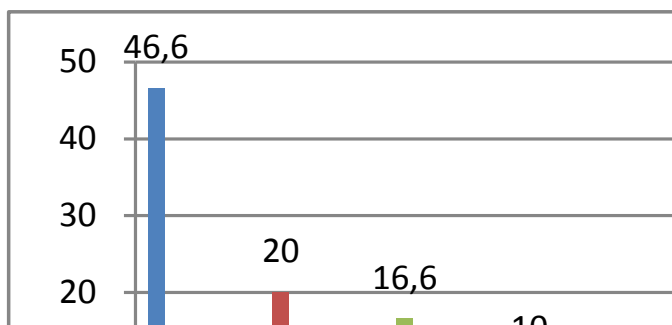


Fig. 1 Atitudinea elevilor din clasele gimnaziale

Observăm, din totalul **elevilor din clase gimnaziale**, numărul celor care ar accepta elevii cu deficiențe în clasa lor, nu este atât de mare, abia se apropie de 50%.

Trezește nedumerire faptul că 20% din elevi sunt indiferenți față de această problemă, iar cei care i-ar tolera, ar face acest lucru fără prea mare plăcere.

Îmbucurător este faptul, că este mic numărul elevilor care au atitudine negativă față de incluziune (10%) și care încă nu și-au format o atitudine față de această problemă (6%).

Elevii din clasele liceale au prezentat următoarele rezultate:

- 55% din elevii claselor gimnaziale (22 de elevi) au ales prima variantă de răspuns (pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut);
- 10 % (4 elevi) au ales răspunsul - *indiferent, nu am nimic împotriva*;
- 10% (4 elevi) au ales răspunsul - *aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*;
- 15% (6 elevi) au atitudine negativă - *nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*;
- 10 % (4 elevi) - *îmi este greu să răspund*.

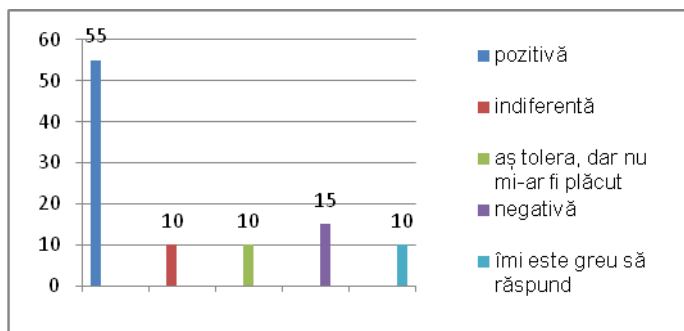


Fig. 2 Atitudinea elevilor din clasele liceale

Conchidăm, că odată cu avansarea în studii, se schimbă atitudinea elevilor față de problema incluziunii școlare. Mai mulți liceeni au atitudine pozitivă, tolerantă față de elevii cu deficiențe (55,5% față de 46,6%). De două ori mai mult a scăzut indiferența față de acești elevi) 10% față de 20%).

În schimb, și aici, între liceeni, se întâlnesc persoane care nu tolerează elevii cu deficiențe în clasa lor (cu 5 % mai mult decât între elevii din gimnaziu, 15% față de 10%).

Procentul celor indeciși este mai mare cu 3,4%, în schimb, mai puțini sunt elevii care ar tolera, dar nu le-ar fi plăcut să fie alături și împreună cu elevi cu deficiențe (10% dintre liceeni, față de 16,6 % de elevi din gimnaziu).

La aceeași întrebare, **răspunsurile cadrelor didactice s-au repartizat** în felul următor:

- 73,3% dintre cadrele didactice din liceul „Spiru Haret” (22 de persoane) au ales prima variantă de răspuns - pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut);

- 6,6% (2 persoane) au ales răspunsul - *indiferent, nu am nimic împotriva*;

- 6,6% (2 persoane) au ales răspunsul - *aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*;

- 3,3 % (1 persoană) - are atitudine negativă - *nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*;

- 10% (3 cadre didactice) - *îmi este greu să răspund*.

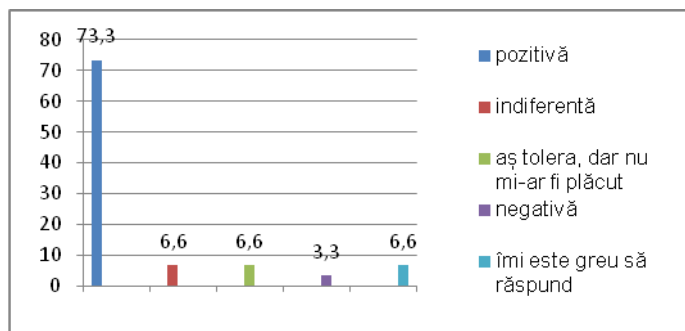


Fig. 3 Atitudinea cadrelor didactice din liceul „Spiru Haret”

În liceul „Ion Creangă”, răspunsurile cadrelor didactice s-au repartizat în felul următor:

- 65,7% dintre cadrele didactice din liceul „Ion Creangă” (46 de persoane) au ales prima variantă de răspuns - *pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut)*;
- 11,4% (8 persoane) au ales răspunsul - *indiferent, nu am nimic împotriva*;
- 2,8% (2 persoane) au ales răspunsul - *aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*;
- 11,4% (8 persoane) - au atitudine negativă - *nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*;
- 8,57% (6 cadre didactice) - *îmi este greu să răspund*.

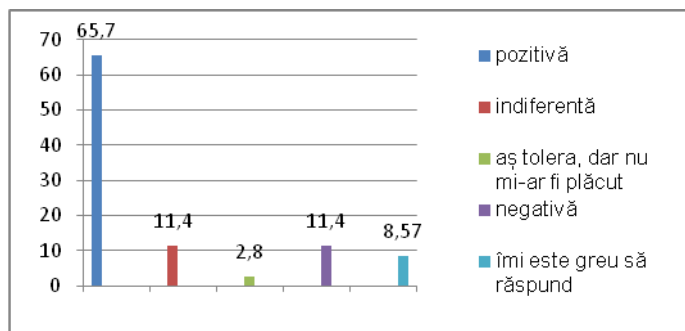


Fig. 3 Atitudinea cadrelor didactice din liceul „Ion Creangă”

Observăm, în liceul „Ion Creangă” mai puține cadre didactice ar accepta cu ușurință în clasă elevii cu deficiențe de dezvoltare.

Mai mic este și procentul celor care sunt indeciși (*îmi este greu să răspund*), precum și al celor care ar tolera, dar cu greu, elevii cu deficiențe de dezvoltare (*aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*).

În schimb, în liceul „Ion Creangă” mai multe cadre didactice au prezentat indiferență (*indiferent, nu am nimic împotriva*) și tot mai multe sunt și situațiile, când cadrele didactice opun rezistența față de procesul educației incluzive (*nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*).

Părinții elevilor din ambele școli generale, de asemenea, au prezentat rezultate mai scăzute față de cadrele didactice. Astfel, 65 % dintre părinți au ales prima variantă de răspuns - *pozitivă, (de acceptare, de compătimire, gata să ajut)*, 10% – (*indiferent, nu am nimic împotriva*), 5 % (5 persoane) au ales răspunsul – *aș tolera, dar nu mi-ar fi plăcut*, iar 15 % (15 persoane) - au atitudine negativă (*nu tolerez așa ceva, să învețe în școală specială*) și 5% (5 cadre didactice) sunt indecise - *îmi este greu să răspund*.

Așadar, dintre toți respondenții, atitudinea negativă, de respingere a educației incluzive, se atestă, într-o măsură mai mare, între părinții elevilor cu dezvoltare normală. Presupunem că acest fenomen este temporar și are loc, mai des, în condițiile urbane.

Sumar, la mod general, educația în școli generale a elevilor cu deficiențe de dezvoltare este acceptată atât de elevi și de părinții lor, cât și de cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Îmbunătățirea condițiilor de educație a tuturor elevilor, crearea condițiilor speciale pentru elevii cu CES vor favoriza educația incluzivă, iar din acest proces vor avea de câștigat toți.

DIRECȚII DE CONSILIERE ÎN LUCRUL CU FAMILIA

Nadejda CHIPERI, lector superior

Summary

In this article is presented theoretical and practical study in which directions were studied family counseling in dealing with educating children with disabilities. The basics are established for effective collaboration of teachers with parents.

Copilul cu dizabilități și problemele lui de interacțiune cu mediul social au fost atinse în diferite cercetări științifice [1, 5, 11, 2, 9], etc.

Actualitatea studiului: asistarea copilului și familiei se realizează până în momentul în care nivelul achizițiilor și progreselor copilului satisface obiectivele planului de servicii personalizat, a

planurilor de intervenție personalizate și familia are capacitatea de a utiliza toate resursele disponibile, conform legislației în vigoare, pentru a se autosușține.

Obiectivul lucrării noastre: fundamentarea rolului familiei în dezvoltarea și socializarea copilului cu dizabilități.

Relația profesională dintre familie, copil și echipa de specialiști trebuie să încurajeze autonomia familiei și să nu creeze dependență. Scopul acestei relații este acela de a obține un potențial maxim de autonomie și funcționare a familiei.

Evaluarea familiei copiilor cu dizabilități implică parcurgerea următoarelor etape principale:

- identificarea și preluarea copiilor cu dizabilități care au nevoie de servicii, intervenții și asistență;
- evaluarea complexă, comprehensivă și multidimensională a copilului, a familiei acestuia și mediului în care trăiește;
- planificarea serviciilor și a intervențiilor, inclusiv elaborarea unui plan de servicii personalizat, cu participarea familiei și a copilului;
- furnizarea serviciilor și a intervențiilor: asistarea copilului și familiei în obținerea și utilizarea serviciilor necesare și declanșarea, la nevoie, a unor proceduri legale;
- monitorizarea și re-evaluarea periodică a progreselor înregistrate, a deciziilor și a intervențiilor specializate;
- etapa de încheiere sau etapa finală a procesului de furnizare a serviciilor și intervențiilor specializate pentru copil și familie.

Activitățile desfășurate în cadrul acestor etape, serviciile și intervențiile rezervate copilului și familiei se bazează pe principiile individualizării și personalizării.

Aceste etape sunt interdependente, în unele cazuri se întrepătrund și nu se desfășoară, în mod obligatoriu, în ordinea prezentată mai sus. Unele decizii de schimbare a planului de servicii personalizat, bazate pe adăugarea de informații sau pe schimbarea

condițiilor din familia respectivă, pot să influențeze revenirea la o etapă anterioară sau progresul către o altă etapă.

Este foarte important ca profesioniștii să încurajeze și să susțină implicarea și participarea copilului și a familiei în toate etapele acestui proces, atunci când acest lucru este posibil și prin modalități adecvate.

- *Identificarea copiilor cu dizabilități*, care vor beneficia de servicii de asistență specializată, se realizează direct, odată cu solicitarea părinților copilului sau a reprezentanților săi legali.

Identificarea, în acest caz, nu se suprapune în totalitate cu depistarea dizabilității, care se realizează de către specialiștii abilitați în acest sens. Solicitarea părinților copilului sau a reprezentanților săi legali se referă la evaluarea complexă a copilului în scopul obținerii, în primul rând, a unui certificat de încadrare a copilului într-o categorie de persoane cu dizabilitate și, după caz, a eliberării unui certificat de orientare școlară sau stabilirii unei măsuri de protecție a copilului. La nivel comunitar, persoanele care pot identifica și orienta copilul și familia către serviciul public specializat pentru protecția copilului sunt profesioniștii care îndeplinesc diferite roluri sau funcții în comunitatea respectivă: educator, profesor, consilier școlar, psiholog, medic de familie, medic de specialitate, asistent medical comunitar, preot, primar, asistent social, lucrator social comunitar sau referent al primăriei, alte persoane implicate în serviciile locale pentru copil și familie.

Activitățile principale care se desfășoară în această fază se referă la inițierea primelor contacte cu copilul, familia acestuia și comunitatea în care ei trăiesc. Scopul acestor activități este acela de a iniția culegerea informațiilor relevante necesare rezolvării solicitării familiei și de a determina gradul de urgență al intervențiilor și serviciilor.

- *Evaluarea complexă a copilului*. Această etapă se referă la capacitatea de funcționare a copilului din punct de vedere social, în contextul recomandărilor medicale, educaționale și psihologice

specifice, luând în considerare riscurile, resursele și nevoile familiei ca întreg.

Orientările moderne în evaluarea copilului cu dizabilități subliniază nevoia evaluării gradului de funcționare socială și individuală, independent sau cu supraveghere permanentă ori parțială, și mai puțin aceea de evaluare a dizabilității (vezi Fig. 1.1.):

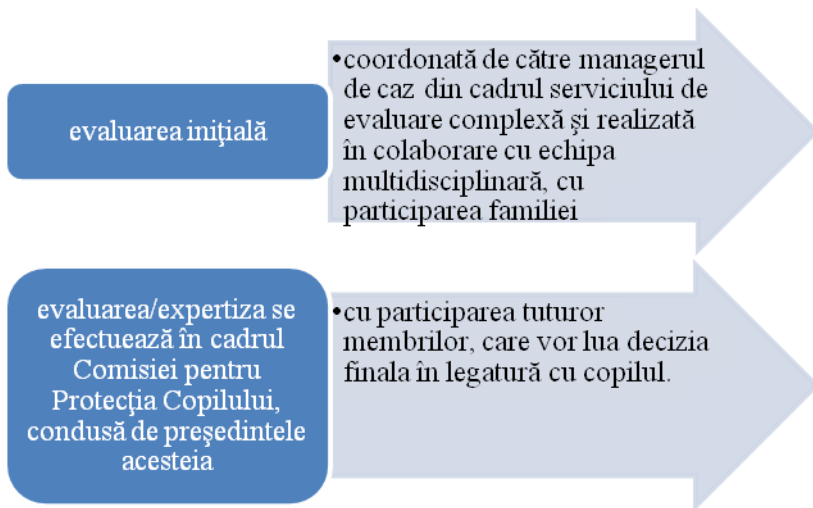


Fig. 1.1. Evaluarea complexă

Informațiile medicale, psihopedagogice și sociale vor fi colectate de serviciul de evaluare complexă, prin interviul față în față sau prin alte modalități specifice. Fișa medicală include informații legate de starea de sănătate a membrilor familiei copilului și, în funcție de caz, recomandări speciale pentru părinți. Datele psihopedagogice sunt înregistrate de către specialiștii (psiholog, psihopedagog și pedagog) care au evaluat copilul sau, în cazurile excepționale, de către specialiștii din cadrul serviciului de evaluare complexă (nivelul de inteligență; capacitatea de învățare: atenție, memorie, nivel de prelucrare a informațiilor vizuale sau auditive,

strategii cognitive, limbaj oral, citire/scriere, comportament, psihomotricitate, gândire, pricepere, abilitate, deprinderi; nivelul achizițiilor și cunoștințelor; gradul de asimilare a cunoștințelor din curriculumul școlar; traseul școlar - niveluri și tipuri de școlarizare parcurse de copil; măsuri psihopedagogice de sprijin pentru corectarea tulburărilor de învățare, etc.).

Contractul cu familia este un document scris încheiat între managerul de caz și unul sau ambii părinți sau reprezentantul legal al copilului, în care se menționează condițiile în care se vor oferi serviciile și responsabilitățile specifice pe care fiecare parte implicată le are de îndeplinit în perioada de timp stabilită.

Contractul cu familia este un instrument utilizat de către managerul de caz în cadrul procesului de monitorizare și se bazează pe rezultatele evaluării complexe a copilului și a familiei și stabilește modalitățile concrete de aplicare a planului de servicii personalizat.

În continuare, vom accentua importanța respectării Standardelor fundamentale pentru programele de colaborare cu părinții (Donellan și Mirrenda, 1994).

Toate intervențiile ar trebui să plece de la presupunerea că nu părinții sunt cauza dizabilităților copiilor lor. Cadrele didactice ar trebui să aplice criteriul celei mai puțin periculoase presupuneri; de pildă, dacă un program educațional utilizat de un părinte a fost ineficient, aceasta s-a întâmplat nu pentru că familia a aplicat necorespunzător acest program. O explicație completă a dificultăților copilului la școală este esențială pentru părinți.

Niciun specialist sau cadru didactic nu ar trebui să le spună părinților că nu mai este nimic de făcut pentru copilul lor.

Programele de intervenție și sprijin ar trebui să implice familiile la maximum. Ele ar trebui să fie construite astfel încât să satisfacă nevoile copilului în contextual larg al nevoilor familiei. Părinții ar trebui să fie recunoscuți ca fiind cei mai potriviți în relatarea istoriei, comportamentului și nevoilor copilului. Ei ar trebui să aibă acces total la informațiile educaționale ale copilului.

În final, propunem câteva recomandări pentru o comunicare și colaborare eficientă dintre cadrele didactice și părinți:

- **respectul (reciproc)** – poate fi modelat adesea de către

cadrele didactice. Este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți profesori din viața copilului; respectul și tactul dovedit de cadrul didactic față de complexitatea unor probleme poate induce respectul reciproc;

- **empatia față de părinte** poate fi ușor sesizată de acesta

prin deschiderea la dialog și comunicare sinceră. În activitatea de consiliere a părinților copiilor cu dizabilități, se vor urmări obiectivele:

- **să sprijine emoțional și social părintele** în procesul de adaptare, încurajând părintele în tot ce face;

- **să crească stima de sine a părinților**, ajutându-i să gândească pozitiv despre sine;

- **să-i ajute pe părinți să exploreze situația** în așa fel încât să fie capabili să înțeleagă sau să anticipeze unele evenimente ce țin de dizabilitatea copilului și de consecințele acesteia,

- **să-i facă pe părinți capabili să comunice eficient** cu copilul astfel încât să-i crească starea de bine și confortul psihologic,

- **să-i ajute pe părinți să-și dezvolte propriile strategii de coping**, permițându-le să analizeze problemele, opțiunile și să-și definească modalitățile de a face față situației;

- **să încurajeze părinții să ia decizii singuri**; când în familie sunt prezenți amândoi părinții, să-i ajute să simtă dragoste și să-și ofere suport unul celuilalt, să încurajeze comunicarea deschisă între cei doi soți;

- **să-i ajute pe părinți să-și găsească propriile sisteme de suport în familie sau în afara familiei**. Să-i ajute să comunice eficient cu ceilalți profesioniști.

Concluzii: profesioniștii serviciului de evaluare complexă au responsabilitatea de a menține relația cu familia și de a oferi continuitate în asistență și sprijin în situații de dificultate. Condițiile

menținerii acestei relații trebuie clar definite și înțese de către toate părțile implicate.

Încheierea relației profesionale trebuie să fie discutată cu familia încă de la începutul intervenției și trebuie pregătită pe parcursul desfășurării planului de servicii.

Bibliografie

1. Baban, Adriana, Consiliere Educațională, Cluj, 2007.
2. Cristea, S., Metodologia reformei educației, Editura Hardiscom, București, 1995.
3. Gherguț, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: Strategii diferențiate și incluzive în educație, Iași 2006.
4. Dumitrana, M., Copilul instituționalizat, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
5. Păunescu, C., Deficiența mintală și organizarea personalității, Ed Didactică și Pedagogică, București 1976.
6. Popescu-Neveanu, P. P., (coord.), Psihologie școlară, E.U.B., București, 1987, p. 19-24.
7. Radu, Gh., Psihologie școlară pentru învățământul special, Ed. Fundației Humanitas, București, 1998 p. 45-62.
8. Simion, Dan, Problema imaginii de sine și a stimei de sine în psihopedagogie, Conferință științifică jubiliară, UPS „I.Creangă”, Chișinău 2005, p. 66-85.
9. Verza, E., Verza, Fl., Repere psihogenetice și psihodinamice în cunoașterea și evaluarea copilului, București, 2000.
10. Vlad, E., Evaluarea în actul educațional - terapeutic, Ed. Pro Humanitate, București, 1999.
11. Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T., Copii cu cerințe educative speciale, în Revista de Educație Specială, nr. 1/1993.

INTERVENȚIA PSIHOLOGULUI ÎN RESOCIALIZAREA MINORILOR DELINCVENȚI

Valentina OLĂRESCU, dr., conf. univ.

Summary

Social and economic changes have had an impact on the appearance of ethical and moral citizens. Freedom, has received a

major affordability connotation. The most vulnerable have become Preteens and adolescents, those who had not yet formed a pillar psychological, social and behavioral, which would lead to his actions. The psychologist must identify pre-deviant behaviors or behavioral disorders through psycho-socio-medical observations, before it ends systematic or anti-social character.

Aplicând strategii de consiliere, mediere sau negociere, psihologul va încerca sa amelioreze mediile familiale tensionate sau nocive (generate de alcoolism, tabagism, consumul de droguri etc.) sau mediile stradale deviante (bandele de copii, grupurile stradale etc.), colaborând cu alți profesioniști, în echipe multidisciplinare, psihologul trebuind sa identifice conduitele pre-deviante sau tulburările de comportament prin observații socio-psiho-medicale, înainte ca acestea sa capete caracter sistematic structural sau anti-social.

Cele mai importante aspecte ale intervenției asupra minorilor delincvenți, din perspectiva psihologică sunt:

- **prevenția fenomenului**, activitatea de prevenire a comportamentelor antisociale la copii, prin oferirea unui mediu social sănătos, prin sprijinirea familiilor si a celorlalte sisteme sociale cu care copiii intra în raport, oferirea unei educații orientate spre valori puternic pozitive etc.;

- **reeducarea, resocializarea minorilor delincvenți**, proces care se desfășoară în prima faza pe parcursul săvârșirii pedepsei si ulterior în cadrul activității de resocializare, după ieșirea din penitenciar, presupunând redefinirea modelelor comportamentale, a valorilor sociale după care tinerii se ghidează;

- **reintegrarea**, reinserția sau acea etapa din viața a infractorului ce se desfășoară imediat după ce și-a ispășit pedeapsa. Aceaste componente, deși implică si activități educative si de socializare, au ca principal scop integrarea subiectului în societate .

Psihologul, în activitatea de reintegrare socială, nu se poate rezuma doar la lucrul direct cu clientul, un rol extrem de important

avându-l lucrul în mediul social: familie, grup de prieteni, școală, vecini și comunitate. Nu se poate vorbi de reinserție socială sau resocializare ca despre o metoda ce impune anumite procedee stricte sau modalități bine determinate care își au granițele sau limitele bine înrădăcinate în practică.

Psihologul, ca specialist în reintegrare socială, are rolul de a coordona echipa multidisciplinară în efortul acesteia de a realiza o integrare optimă a subiecților. Aceasta etapă de intervenție, în cazul unui minor delincvent, trebuie realizată cu ajutorul rețelei comunitare de suport, lucru care face cu atât mai dificilă și mai complexă activitatea psihologului responsabil de caz. Psihologul va trebui să găsească serviciile și resursele necesare, să facă legătura între componentele disponibile ale sistemului comunitar, să planifice o cale de urmat în procesul de reintegrare, să supervizeze modul în care fiecare serviciu sau instituție implicată în intervenție își desfășoară activitatea etc.

Abordând problema reintegrării persoanelor deviate și efectuând diverse studii, specialiștii străini (V.Fox, Peter Lejins, Michèle-Laure Rassat ș.a.) se pronunță împotriva metodelor general folosite de tratare a infractorilor, argumentându-și poziția prin insuficiența cunoștințelor științifice în domeniul dat. Cu toate acestea, trebuie să ținem cont de faptul că cel care săvârșește o infracțiune, oricât de gravă ar fi aceasta, nu este și nu poate fi considerat în genere ca irecuperabil și situat în afara procesului educativ, ci, dimpotrivă, trebuie implicat cu mai multă amploare în acest proces. Problema capătă o intensitate aparte când ne raportăm la recuperarea delincvenților minori și tineri.

În literatura de specialitate se arată că eficiența procesului de resocializare este determinată de o multitudine de factori, generali și particulari. Totodată, factorii generali se determină în raport cu situația social-economică din țară (realizarea dreptului la muncă, asigurarea cu locuință, primirea unui ajutor social), iar factorii particulari, specifici – în raport cu situația prezentă a sistemului

corecțional-penal. Nu este nevoie de o comparație amplă cu situația celorlalte țări pentru a realiza faptul că metodele corecționale utilizate în societatea noastră nu ajung la rezultatele dorite. În ce privește elementele de bază ale procesului de reeducare – educația prin muncă și instruirea generală – ele sunt atât de formale și sărace, încât pot atenua, pentru toată viața, dorința de a munci cinstit sau de a învăța. În unanimitate se admite faptul că, din punct de vedere științific, educarea și, mai ales, reeducarea individului trebuie să înceapă devreme.

Menționăm, că numai cunoașterea personalității minorilor nu este suficientă atâta timp cât influențele masive, câteodată hotărâtoare pentru destinul lor, vin din partea vieții de grup, a relațiilor interpersonale ce se stabilesc între ei pe timpul executării măsurii. Întru realizarea reinsertiei sociale a minorilor reeducați și pentru a se evita recidivele, acțiunile de reeducare trebuie să se bazeze pe anumite principii științifice, îndeosebi pe cele de nuanță psihosociologică și pedagogică, stipulate și în actele internaționale de bază pentru activitatea procesului de resocializare.

Metodele și tehnicile de lucru cu minorii, pe lângă cele caracteristice întregului proces de resocializare (educația prin muncă, munca educativă (morală, juridică, religioasă), lucrul individual, instruirea generală, justiția de restabilire), sunt grupate uneori după scopul urmărit, toate împreună constituind un instrument de intervenție. Printre principalele tehnici utilizate în lucrul cu minorii – autoevaluarea; consilierea; influența pozitivă; terapia cognitivă – este necesar a statua o serie de modalități de recuperare a minorilor infractori bine determinate și argumentate, în activitatea de aplicare a cărora un loc aparte ocupă psihologul și asistentul social, specializați în psihologie și asistență penitenciară, dat fiind faptul că anume ei ar putea oferi explicații și rezolva problemele frecvente din mediul impus.

În acest sens evidențiem:

- o formă amplă de lucru – programul de terapie socială ce pornește de la cunoașterea și combaterea cauzelor generatoare și favorizante a delincvenței la nivel macrosocial, psihosocial și individual. În procesul de reeducare trebuie inclusă și formarea poziției sociale active – în condițiile izolării, arta și capacitatea de a trăi se manifestă nu prin planificarea și pregătirea unor evenimente importante realizării unor scopuri, dar prin capacitatea de a trăi o zi fără neplăceri;

- o direcție de acțiune este realizarea unor expuneri și dezbateri despre lume și viață, special concepute pentru minori;

- alte direcții de acțiune: identificarea, construirea și menținerea relațiilor interpersonale pozitive între minorii din grupele formale. În acest proces trebuie să fie antrenat tot personalul didactic, utilizându-se principiile sociometriei și ale testului corespunzător, precum și caracteristicile psihosociale ale grupurilor mici, accentuându-se astfel importanța modelării raporturilor dintre minorii internați pentru întregul proces reeducativ;

- drept metodă de resocializare, care are succese mari în țările dezvoltate, dar nu cunoaște o practică în țara noastră, menționăm metoda relațiilor de grup. Ea se bazează pe teoria asociațiilor diferențiale și constă în punerea infractorului în contact cu grupuri sociale care respectă legea, aplicându-se, în general, în perioada de probațiune sau de eliberare condițională.

O problemă cu aspecte practice reale și imediate în analiza procesului de resocializare este ilustrată prin limitele și implicațiile calității vieții de detenție asupra resocializării infractorilor, precum și corelația standardului de viață al deținuților din penitenciare cu normele internaționale privind tratamentul deținuților.

Penalistul A.Prins spunea: „Sociabilitatea omului, resocializarea lui nu se învață închizându-l pe condamnat în solitudinea și formalismul închisorii”. Or, practica demonstrează că nu are rost de a-i constrânge pe cei răi prin pedeapsă, dacă nu-i faci mai buni prin aceasta. În același timp, se acceptă ideea că mediul

penitenciar este incapabil de a influența pozitiv personalitatea celor încarcerați.

Reușita procesului de resocializare și de reinserție socială depinde de capacitatea structurilor extrapenale nerepresive, de aceea în literatura de specialitate se susține cu insistență că activitatea de reintegrare a minorilor și tinerilor delincvenți se realizează mai bine atunci când reeducarea lor are loc în instituții cu regim de semilibertate sau chiar sub forma libertății, cu condiția ca și metodele de reeducare să fie elaborate în mod diferențiat și individualizat, pe baza unei abordări interdisciplinare – juridice, psihopedagogice și sociologice.

Bibliografie

1. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie, Aramis, București, 2002.
2. Montanu, M. R., Delincvența juvenilă: aspecte teoretice și practice, Editura Polipress, Iași, 2003.
3. Pitulescu, I., Delincvența juvenilă, București, 2002.

AXIOLOGIA AUZULUI EMOȚIONAL ÎN CONTEXTUL ȘTIINȚELOR PSIHO-PEDAGOGICE

Natalia CIUBOTARU, lector

Summary

The process of reflection on the condition of human emotional characteristics I-his voice characteristics are one of the promising ways to discover the mechanisms of communication. Perceptions of emotional information as in normal voice and not only are possible because of the emotional hearing (AE). The latter contributes to the perception of speech, which leads to the development of the correct response to emotional information, understanding the true intentions, thoughts and opinions of the speaker, which can contradict his verbal manifestations. The term "emotional hearing" means the ability to determine the emotional state of the speaker or the sound of his voice, the ability to identify emotions in speech and

chanting to the person. In terms of theory, this phenomenon is defined as sensory-perceptive system of non-verbal communication, specialized to evaluate adequately the emotional information in audible form.

Emoțiile și sentimentele domină toată viața omului - evidențiind cele mai importante evenimente ale sale. Având un rol imens, emoțiile și sentimentele pargurg lumea interioară a fiecărei personalitate - și cultura umană în general. Pentru oamenii de știință un interes special prezintă locul emoțiilor în psihicul uman, relația lor cu motivația, procesele cognitive, abilitățile mentale și caracteristicile personale ale omului [1; 2].

Cercetările psihologice au arătat că percepția verbală este în dependență de evoluția individuală și abilitățile umane de a percepe pericolul emoțional. Emoțiile sunt mecanisme filogenetice vechi. Funcționarea și geneza emoțiilor este una dintre cele mai importante probleme filosofice, pedagogice și psihologice. Încă în tratatele filozofice ale lui Democrit, Platon se discută despre importanța sentimentelor în reglarea conduitei și activității umane [3].

În literatura de specialitate, intens sunt studiate problemele de definire și determinare a stării emoționale prin voce. ca urmare a auzului emoțional. Cercetările psihologice ale savanților (Morozov V.I., Pașina A.X., Fetisova E.V. ș.a.) [7] arată că percepția adecvată a stării emoționale a vocii vorbitorului este o componentă importantă a relației omului cu lumea din jur. Prin dezvoltarea percepției și înțelegerii vorbirii altor persoane după voce, la copil se formează capacitatea de empatie, simpatie, afectivitate, și apare o dezvoltare a sensibilității emoționale care favorizează interacțiunea productivă cu societatea.

Procesul de reflecție a stării emoționale umane, particularitățile eu-lui privind caracteristicile vocii sunt una dintre modalitățile promițătoare de a descoperi mecanismele comunicării [10]. Percepțiile informației emoționale după voce, în condiții

normale și nu numai, sunt posibile datorită auzului emoțional (AE). Acesta din urmă contribuie la percepția adecvată a exprimării, ce conduce la dezvoltarea răspunsului corect la o informație emoțională, înțelegerea intențiilor adevărate, a gândurilor și opiniilor vorbitorului, care pot contrazice manifestările sale verbale.

Comunicarea reprezintă un anumit tip specific activității umane și poate fi înțeleasă ca o „formă de conștiință... pentru celălalt”. Funcția emoțională aparține funcționalității genetice primare, emoțiile joacă un rol semnificativ în comunicarea umană. În lucrările lui Leontiev A.A. [5; 6] este remarcat faptul că „limbajul - nu este doar o sumă de cuvinte”. Cuvintele reprezintă o formă o expresiei. Ceea ce determină specificul lor (întrebare, exclamare) permite identificarea sunetului, numit intonația exprimării, care este o fărîmă din sunetul primitiv sau chiar limbajul animalier. Procesul de dezvoltare a capacității de a înțelege și interpreta stările emoționale și apariția reacției emoționale - este procesul interrelațional, deși inițial apare reacția și mai târziu, reflecția.

Yakushin B.V. și Potapova R. C. [12;8], studiind limbajul ca parte componentă a comunicării, compară comunicarea verbală cu o punte, care apare între vorbitor și ascultător, cu ajutorul căruia se exprimă momentan starea emoțională a vorbitorului. Autorii subliniază că în ontogeneză, conexiunea emoțională precede celei raționale, arată la apariția inițială în procesul de evoluție a vocii și afectivității acestuia în comparație cu limbajul. Prin canalul acustic sunt transmise: nu numai informația lingvistică, dar, de asemenea, cea paralingvistică și extralingvistică. Potapova R.C. [8] subliniază despre importanța parametrilor prozodici (pauza, durata (segmentelor și suprasegmentelor), înălțimea tonalității (intonația) și puterea în percepția limbajului. Autoarea a remarcat că contribuția prozodică în comunicarea verbală, cel mai bine, este determinată la nivelul comunicării, pragmaticii și emoțiilor. Multiple cercetări menționează despre cele cinci funcții ale prozodiei: intențiile exprimării vorbitorului, concentrarea atenției la anumite părți de vorbire;

diferențierea vorbirii neclare, evidențierea principalelor categorii sintactice și limitele acestora, evidențierea stării emoționale a vorbitorului.

Morozov V.P. [11] menționează că este necesar să se facă o distincție între orientarea expresivității emoționale a vorbitorului către partenerul (partenerii) implicat în comunicare, către subiectul discuției, către sine; ceea ce, desigur, implică efectul psihologic emoțional complet diferit exprimat către comunicant și, în consecință, reacția lui. Percepția informației emoționale depinde de gradul emoțional al vocii și de tipul ei. Studiile au arătat încredere mai mare percepției adecvate a emoțiilor, cum ar fi furia și frica, în comparație cu emoția de bucurie. Din punct de vedere al evoluției istorice, acest lucru poate fi explicat prin importanța socio-biologică mai mare a emoțiilor de furie și frică (ca semnale de pericol și amenințare), comparativ cu emoțiile de bucurie (ca semnal de confort și plăcere). Din punct de vedere acustic, emoțiile de furie și frică sunt mai expresive și rezistente în comparație cu emoțiile de bucurie. Pentru caracterizarea impresivității emoționale, deci a capacității omului de a percepe adecvat informațiile emoționale, a fost definit conceptul de auz emoțional.

Termenul de „auz emoțional” semnifică capacitatea de a determina starea emoțională a vorbitorului prin sunetul vocii sale sau, cum demonstrează Ilin E.P., [4] capacitatea identificării emoțiilor în vorbire și cântec la persoană. Din punct de vedere teoretic, acest fenomen este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicării non-verbale, specializat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Ca concept științific, termenul de auz emoțional, pentru prima dată, a fost introdus în 1985 [7]. În teorie, auzul emoțional este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicare non-verbale, destinat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Spre deosebire de auzul verbal, centrul căruia este situat în lobul temporal stîng (Aria lui Wernicke), centrul auzului emoțional este situat în regiunea

lobului temporal drept. Afectarea acestei zone duce la incapacitatea persoanei de a percepe și recunoaște în mod adecvat melodiile familiare, vocile, tonalitatea emoțională a vorbirii. Morozov V.P. [7] a subliniat origini mai vechi ale vocii emoționale în comunicare, comparativ cu cuvântul. Ilin E. P. [4] și Morozov V.P. indică faptul că, capacitatea auzului emoțional este filogenetic mai veche decât auzul verbal. Ilin subliniază că între auzul emoțional și auzul verbal lipsește o corelație. Prin urmare, „surditatea emoțională” poate să apară și la persoanele cu percepția bine dezvoltată a comprehensiunii limbajului. Existența acestei capacități ne arată că la subiecții testați, de diferite vârste, sexe și profesii, sunt prezente diferențe semnificative în identificarea corectă a emoțiilor - de la 10 până la 95%. În legătură cu aceasta, accentuează cercetătorul, auzul emoțional a ajuns să fie considerat ca fiind unul dintre criteriile talentului artistic și a început să fie utilizat și la examenele de admitere la conservator. Auzul emoțional (AE) poate fi pasiv (o caracteristică naturală, dependentă de proprietățile creierului) și activ (auzul emoțional îmbunătățindu-se și dezvoltându-se în procesul de învățare).

Morozov V. P. subliniază că odată cu înaintarea în vârstă, capacitățile accesibile ale creierului ce permit perceperea informației emoționale semnificative sunt în creștere. Este cunoscut faptul că un adult cu dezvoltare normală medie posedă AE în volum de 60-70%, pe când, „surzii emoționali”, cu 10-20 de puncte mai puțin, pe când la persoanele cu profesii artistice auzul emoțional este suprad dezvoltat - 90-95% (din 100).

Ilin subliniază două momente importante: auzul emoțional, pe de o parte, depinde de experiența acumulată de persoane în procesul comunicării; pe de altă parte, există persoane care sunt capabile să identifice fără experiență toate cele cinci emoții (tristețe, bucurie, furie, frică,), de aici rezultă că auzul emoțional poate fi înăscut. AE al ascultătorului contribuie la percepția adecvată a limbajului, conduce la dezvoltarea unui răspuns corect la oricare informație

emoțională, înțelegerea adevărată a intențiilor, a gândurilor și opiniei vorbitorului, care pot fi contradictorii cu manifestările sale verbale. Cercetătorii au descoperit că „unii oameni pot mai bine decât alții să comunice atât prin cuvinte, cât și să-și exprime sentimentele doar prin tonalitatea vocii”. Simonov P.V. [9] este de părerea că „percepția coloritului emoțional a vorbirii depinde de caracteristicile personale ale omului și de propria stare emoțională la moment”. Autorul face referințe la cercetările lui Cornev T.V. a fenomenului de „apărare psihologică” în recunoașterea coloritului vocii emoționale, atunci când pacienții în depresie, mai rău stabilesc semnele intonaționale ale indispoziției, decât standardele altor emoții. Există o corelație a auzului emoțional cu caracteristicile emoționale individuale ale persoanei. Așadar, Pașina A.X. a identificat dependența succesului de recunoaștere a trăsăturilor de personalitate percepute ca empatia, nivelul de anxietate, precum și fundalul emoțional, dominant la începutul participării subiectului testat în experiment.

În concluzie: Auzul emoțional, pe parcursul dezvoltării ontogenetice, se formează și se dezvoltă, astfel auzul emoțional este important pentru identificarea stării emoționale a vorbitorului prin sunetul vocii sale. Percepția corectă și înțelegerea vorbirii altor persoane după voce ne permite să dezvoltăm capacitatea de empatie, simpatie, afectivitate. În opinia noastră, nivelul ridicat al auzului emoțional este o condiție necesară pentru succesul de adaptare în societate.

Prin urmare, o persoană cu un nivel ridicat al auzului emoțional, are sensibilitate emoțională mai mare, afectivitate la stările emoționale ale altor persoane sau hipersensibilitate, altfel spus senzitivitate. Retrăirile emoționale, ca stare a subiectului, învecinându-se cu sensibilitatea emoțională, includ în sine nivelul scăzut al manifestărilor afective, adică sentimentele fizice de satisfacție, nemulțumire, asociate cu necesitățile organice. Sensibilitatea emoțională permite identificarea emoțiilor și reacționare empatică la retrăirile emoționale ale altei persoane.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan, M., Tehnologia dezvoltării culturii emoționale, Chișinău, 2012.
2. Cojocaru-Borozan, M., Teoria culturii emoționale. Studii monografice asupra cadrelor didactice, Chișinău, 2010.
3. Изард, К.Э., Психология эмоций / Перев. с англ., Текст. / К.Э. Изард., СПб., «Питер», 2000.
4. Ильин, Е.П., Эмоции и чувства, Текст/ Е.П., Ильин, СПб., Питер, 2007.
5. Леонтьев, А.А., Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, Монография, Текст / А.А., Леонтьев, изд. 2-е, стереотипное, М., Едиториал УРСС, 2003.
6. Леонтьев, А.А., Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии, Избр. психологические труды, Текст / А.А., Леонтьев, М., Московский, психолого-социальный институт, Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001.
7. Морозов, В.П., Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. Текст.
8. Потапова, Р.К., Речь: коммуникация, информация, кибернетика, Учеб. пос. Текст. / Р.К. Потапова. Изд. 3-е, стереотипное, М., Едиториал УРСС, 2003.
9. Симонов, П. В., Эмоциональный мозг. Монография. Текст. / П.В. Симонов. М., Наука, 1981.
10. Эмоциональный слух как путь компенсации общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Текст. / И.В., Ковязина, О.К., Агавелян // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009, №5, с. 282-290.
11. Эмоциональный слух человека, Текст/ В.П. Морозов // Журнал эволюционной биохимии и физиологии, Том XXI, 1985, №6. с. 568-577.
12. Якушин, Б.В., Гипотезы о происхождении языка. Текст. / Б.В. Якушин, М., «Наука», 1985.

EVALUAREA PSIHOPEDEGOGICĂ A COPILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST

Victoria MAXIMCIUC, dr., lector superior

Summary

According to the National Programme for development of inclusive education all children including those with autistic spectrum disorders should go to institutions of secondary education. We should mention that the number of such children is increasing. We find that there is little evaluation models developed for children with autistic spectrum disorders for inclusive education. It described the situation in Moldova actors and their role in the educational process. Pedagogical evaluation models are presented children with autistic spectrum highlighting evaluation indices by several authors on the estimation of the capacity of training. Also reflected such approaches must be developed and adapted evaluation process correctly.

Conform Programului Național de Dezvoltare a Educației Incluzive, toți copiii, inclusiv cei cu tulburări de spectru autist, trebuie să frecventeze instituții de învățământ preuniversitar. Menționăm că numărul acestor copii este în creștere. La sfârșitul anului 2009 au fost înregistrați 103 copii cu autism, dintre care 53 de copii în Chișinău. La sfârșitul anului 2010 au fost înregistrați 108 copii cu autism, dintre care 100 de copii în Chișinău. Nu dispunem de date pentru anii 2011-2013. De fapt, copiii cu autism în Moldova sunt mult mai mulți [3]. Ca și celorlalți copii, acestora le este interesant să cunoască mediul înconjurător, dar există anumite particularități individuale care nu le permite să cunoască această lume pe deplin. Constatăm că există puține modele de evaluare, elaborate pentru copiii cu tulburări cu spectru autist, pentru educația incluzivă.

Din cauza specificului în dezvoltarea emoțională, motrice și verbală, copiii cu tulburări de spectru autist privesc mediul înconjurător cu totul altfel. Psihologii, pedagogii, medicii recunosc că acești copii preferă jucării și cărți speciale, alte obiecte pentru joacă și instruire rămânând fără atenție. Deseori, părinții observă

comportamente stranii. Unii sunt activi și irascibili, alții îi - închiși în sine. Aceste comportament specific deseori îi pune pe părinți și pe gânduri și îi motivează să se adreseze specialiștilor.

Din practică, observăm că părinții îi se adresează unei instituții când copilul are 5-6 ani. Până a veni la instituția noastră, ei frecventează grădinița de masă, unde nu li se oferă asistență psihopedagogică specială, astfel lipsind intervenția timpurie. Frecvent observăm lipsa deprinderilor de autodeservire la acești copii. Acest fenomen este des întâlnit în Republica Moldova din cauza mai multor condiții: numărul împunător de copii în grupe din grădinițele de masă, lipsa cadrelor pregătite, reglarea incorectă a conturilor din partea statului, dări de seamă formale din partea organelor competente față de fondurile europene. De obicei, părinții menționează că, copiii lor, până la vârsta 2-3 ani s-au dezvoltat obișnuit și toate problemele au apărut după vârsta de 3 ani. Acuzele principale din partea părinților ar fi următoarele: copilul este greu de organizat acasă sau în comunitate, nu este ascultător, este pasiv, insistă la ceea ce dorește și nu vrea să facă nimic.

Pentru a determina nivelul dezvoltării copilului, starea proceselor psihice și nivelul de pregătire către procesul de instruire, psihologul și psihopedagogul special trebuie să realizeze o evaluare. Însă trebuie deținut cont de faptul că, copiii cu tulburări de spectru autist, față de tot ce este nou, au frică. De aceea copilului îi este pus deseori incorect diagnosticul. În timpul evaluării este important de a lua în considerare vârsta copilului. Pentru copiii mici, evaluarea se petrece în activitatea de joc, pentru copiii mai mari sunt organizate situații aproape de realitate.

Trebuie să menționăm că tehnici care există pentru evaluarea copiilor cu tulburări cu spectru autist sunt puține, sau, dacă există, mai mult prezintă interes pentru realizarea unor cercetări științifice, și nu practice.

Pe parcursul evaluării psihopedagogice sunt apreciați următorii parametri: motricitatea generală și fină; orientarea în spațiu și timp; dezvoltarea sferei emoțional-volitive; dezvoltarea limbajului oral; dezvoltarea gândirii logice; formarea deprinderilor de a citi și a scrie.

Există mai multe modele de evaluare, însă interes pentru practicieni prezintă modelul psihopedagogic [1]. Autorul prezintă sarcina și dă un comentariu.

1. Convorbire. Copilului îi este propus să deseneze și să povestească despre desenul său. Psihopedagogul are în față și despre prenume, vârstă și cu cine trăiește te copilul. De cerut de la copil să deseneze ceva concret și să povestească sau să răspundă la întrebări.

2. Copilului îi este propus să facă o înscrisătură pe desen. Psihopedagogul află dacă cunoaște aceste literele, poate să scrie, corect ține pixul, se orientează pe foie.

3. Citirea unui text mic cu tablou. Psihopedagogul află ce a înțeles copilul din aceasta povestire.

4. Clasificarea obiectelor („al patrulea de prisos”, „repartizează în două grupe”). Este de dorit ca, copilul să explice alegerea sa.

5. Orientarea în timp. Copilului îi este propus ca să arăte un anotimp anume. Copilul trebuie să numească anotimpul, având și o fișă cu prezentarea unei acțiuni.

6. Dezvoltarea gândirii logice. Copiii trebuie să construiască o imagine din patru componente.

7. Evaluarea înțelesului limbajului. Copilul povestește o poveste după dorință sau reproduce. Este apreciat nivelul înțelesului textului.

8. Dezvoltarea vocabularului. Copilului îi se arată o imagine cu un obiect. El este întrebât de ce este necesar acest obiect.

9. Aplicarea adjectivelor: pentru substantiv se alege un adjectiv. Cum este lamia? Cum este vulpea? Dacă este nevoie, oferim un ajutor.

10. Aplicarea verbelor. Atragem atenție cum copilul folosește te verbul.

11. Determinarea nivelului de generalizare. Atragem atenție cum sunt aplicate cuvintele de generalizare.

12. Calcularea. Calcularea figurilor geometrice; copilul trebuie să le pună în cutiuțe egale, apoi cu una mai mult.

După rezultatele evaluării psihopedagogice sunt formulate concluziile și recomandările. Din punct de vedere al practicii, noi, în instituție noastră, putem determina două grupe de copii cu tulburări de spectru autist. Prima grupă sunt „copiii de casă”. Acești copii mai mult sunt atașați de un membru al familiei. Ei greu se adaptează în instituție. Relațiile lor cu cei din jur nu sunt formate. Copiii sunt mai puțin activi, mai târziu se formează deprinderi de autodeservire. A doua grupă de copii sunt cei care au forme mai ușoare de autism sau frecventează instituția preșcolară mai mult timp. Ei au unele deprinderi comunicative formate: mai ușor o înțeleg în contact emoțional, sunt deja mai activi, sunt mai receptivi și mai bine se adaptează situației de învățare.

Dacă e să vorbim despre pregătirea psihopedagogică către școală, distingem următoarele criterii: stă singur la masă 10-15 minute; singur, sau împreună cu maturul, realizează o activitate; fără dificultăți colaborează cu maturii (răspunde la întrebări sau execută instrucțiuni); se simte confortabil la locul de lucru (nu plânge și nu se ascunde după masă).

Dacă copilul este capricios, nu dorește să stea la masa de lucru, aruncă obiecte sau nu atrage atenția asupra lui, nu putem vorbi despre o pregătire psihopedagogică pentru școală. Fără o intervenție specială a psihopedagogului la acești copii nu vor fi formate deprinderi de instruire. Deseori, în așa situații, noi ne străduim să-i includem și pe părinți în procesul instructiv-

educativ, deși i puți ini părinți i sunt gata să ne ajute. În rezultat, copilul nu dorește te să faci nimic, manifestă un comportament - problemă.

Pentru a evita atitudinea negativă față de procesul de învățare, se vor lua în calcul câteva reguli:

- viteza activității ii trebuie diminuată;
- de menține aplicarea unui program unic;
- instrucțiunile trebuie să corespundă capacităților ilor copilului;
- trebuie de alternat activitatea de învățare cu activitatea de joc sau minuta fizică;
- copilul nu trebuie impus;
- de ales corect recompensa.

În problema dată merită atenție și abordarea cercetărilor ruse [2]. Autorii propun ca evaluarea psihopedagogică a copiilor cu tulburări de spectru autist privind instruirea să se bazeze pe particularitățile comportamentului: selectivitate, comportament voluntar, formarea contactelor sociale, autostimulare, nivelul dezvoltării psihoverbale. Autorii propun patru grupe de acești copii.

Grupa I. Selectivitatea nu este. Comportamentul voluntar lipsește. Diferențiază apropiatii și străinii. Autostimularea are un nivel înalt. În dezvoltarea psihoverbală: mutism, echolalii, epizodic demonstrează o înțelegere a unei informații verbale complexe percepute.

Grupa II. Selectivitatea se observă în tot. Comportament voluntar se dezvoltă în situații obișnuite pentru copil. În formarea contactelor sociale sunt aplicate cele mai simple forme și păstrarea unui mediu constant. În autostimulare se manifestă unele aptitudini deosebite. Limbajul se dezvoltă în limitele unui stereotip și este legat de o anumită situație.

Grupa I și grupa II se includ în manifestările sindromului Kanner.

Grupa III. Copiii cu sindromul Asperger. Selectivitatea se manifestă în tot. În comportamentul voluntar se străduie să păstreze programul de acțiuni în mod constant. Sunt naivi. Doresc să comunice, însă cu greu îi înțeleg pe cei din jur. Limbajul „fonografic” se manifestă printr-un decalaj, care constă în posibilitatea de a duce o convorbire complexă și dificultatea de a menține o convorbire simplă.

Grupa IV. Copiii cu autism cu funcționalitatea înaltă. Se străduie să formuleze contacte prin intermediul maturului și prin el să controleze situația. Încetinirea în formarea contactelor sociale. Rețineri în dezvoltarea psihoverbală. Dificultăți în articulare, vocabularul sărac, agramatism.

Grupele descrise de autori sunt indici de orientare în toată diversitatea patologiei autiste. Astfel, că putem observa variabilitatea indicilor sus - numiți și pentru maturizarea și colară, în dependență dacă a primit copilul asistență specială sau nu.

În concluzie menționăm:

1. în evaluarea psihopedagogică a copiilor se va lua în considerație: vârsta, specificul mediului social, specificul organizării procesului;

2. sunt determinați indicii psihopedagogici privind pregătirea către școală;

3. grupele copiilor cu tulburări de spectru autist sunt neomogene, de aceea evaluarea și conținuturile curriculare trebuie să fie diverse;

4. în condițiile educației incluzive, limitele dintre standardul obișnuit și cel special trebuie să fie permeabile pentru copiii cu tulburări de spectru autist.

Bibliografie

1. Лаврентьева, Н.Б., Педагогическая диагностика детей с аутизмом, în: Дошкольное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, 2003, nr. 2, p. 88- 93.

2. Никольская, О.С., Дети с аутизмом: варианты развития, în: Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии, 2015, nr. 1, p. 25-32.
3. www.familia.md.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – O PERSPECTIVĂ MODERNĂ ASUPRA EDUCAȚIEI

Aurelia RACU, dr. hab., conf. univ.

Summary

This study contains a series of arguments regarding the necessity to reform the special education system and to simultaneously develop an integrated education system, starting from the need to maintain the special schools while giving them new function and roles. We present a synthesis of the trend to follow through which existing Moldavian areal special schools may achieve new functions, transforming themselves into resource centers for inclusive education.

Preocuparea comunității internaționale pentru promovarea principiului *Educație pentru Toți* datează încă din anul 1948, când a fost adoptată Declarația Universală a Drepturilor Omului. De atunci, arsenalul pus la îndemâna apărătorilor drepturilor omului, inclusiv prin prisma dizabilității, s-a îmbogățit cu un șir de documente programatice care, fără exagerare, au schimbat lumea în bine. Iată câteva dintre acestea: Convenția cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de către Adunarea Generală ONU prin Rezoluția 44/25 din 20 noiembrie 1989, ratificată de Republica Moldova în 1990; Declarația Conferinței Mondiale a Educației pentru Toți, desfășurată la Jomtien (Thailanda) în 1990; Declarația UNESCO de la Salamanca (Spania), adoptată la 10 iunie 1994; Regulile Standard privind Egalizarea de Șanse pentru Persoanele cu Handicap, adoptate de către Adunarea Generală a ONU în 20 decembrie 1993 (Rezoluția 48/96); Convenția cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități

(ONU 2006) etc.

Constituirea și dezvoltarea învățământului incluziv necesită eforturi substanțiale de informare, proiectare-planificare, formare și perfecționare la nivelul: *personalului didactic* (din învățământul special și din întregul învățământ), *a managerilor educaționali*, *a factorilor comunitari implicați în învățământ*.

Elaborarea și aplicarea noilor prevederi ale Codului Educației privind învățământul integrat și racordarea la tendințele și practicile europene de realizare a unei *Educații pentru Toți* copiii **necesită, mai întâi, eforturi teoretice, de fundamentare psihopedagogică a schimbărilor necesare în domeniul învățământului – la nivel conceptual și atitudinal.**

Sunt necesare apoi **eforturi practice** organizatorice, de **intervenție curriculară și metodologică**, de **formare și perfecționare a profesorilor**, de **evaluare a activității** acestora și, din perspectiva **sprijinului progresului școlar** al copiilor cu dificultăți, **de alocare a resurselor** etc.

Scopul cercetării: Evaluarea cunoștințelor, atitudinilor și practicilor în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educative speciale (CES), la nivel de familie, școală și comunitate. Promovarea unor cercetări bazate pe analiza programelor alternative de formare profesională internă a cadrelor didactice ce determină depășirea *obstacolelor și rezistențelor la implementarea sistemului educațional incluziv* și crearea unui climat favorabil în școală pentru *implementarea strategiilor de trecere la educația de tip incluziv*.

Obiectivele cercetării: analiza situației educației incluzive la nivelul instituțiilor școlare; identificarea percepțiilor și a barierelor care există la nivel atitudinal și comportamental al cadrelor didactice din școli cu privire la trecerea către educația de tip incluziv; înaintarea recomandărilor privind promovarea și implementarea incluziunii educaționale a copiilor cu CES; formularea de recomandări și materiale pentru implementarea de planuri de formare continuă internă sub forma de training-uri informative și formative

pentru educația incluzivă.

Ipotezele de cercetare: există o relație de interdependență între nivelul de cunoștințe cu privire la conținutul și specificul educației incluzive și deschiderea către adoptarea și antrenarea pozitivă pe direcția trecerii școlii la o școală de tip incluziv; nivelul de competențe/abilități a cadrelor didactice, necesare educației incluzive este un factor cu potențial facilitator pentru antrenarea într-un proces de trecere a școlii la o școală incluzivă; creșterea potențialului de lucru în echipă a cadrelor didactice afectează pozitiv integrarea acestora pe direcția trecerii la educația incluzivă.

Metodologia cercetării

Trecerea sistemului educațional moldovenesc către un sistem în care **toți actorii școlii** trebuie să **promoveze, să dezvolte și să securizeze un climat de respect al diversității** impune aplicarea celor mai bune practici care să: *sprijine procesul de transformare a școlilor* în acest sens; *să ajute la depășirea obstacolelor și a rezistenței la schimbare* a actorilor școlii pe fondul necesității de **adoptare de noi metode pedagogice**; *să ajute la identificarea celor mai bune metode de perfecționare a cadrelor didactice* în sensul eficientizării calității activității lor și **adaptării la noile norme deontologice și profesionale**.

Analiza literaturii, datele experimentului efectuat și bunele practici din domeniul educației incluzive au confirmat următoarele **etape de trecere a școlilor** către instituții educaționale incluzive prin intermediul **formării continue interne a cadrelor didactice** : **sensibilizarea; programul de formare continuă internă (denumit în continuare training); luarea deciziei; tranziția; evaluarea procesului.**

Pentru a accepta, la nivel conceptual și aplicativ, obiectivul educației incluzive, cadrele didactice, în calitatea lor de actori activi ai preconizatorilor schimbării, au nevoie de argumente convingătoare, care ar motiva necesitatea acestei reforme și ar alimenta ideea că tot ce se face este spre binele copiilor/persoanelor cu dizabilități și, în

ultimă instanță, spre binele întregii societăți. Doar în aceste condiții, cadrele didactice se vor putea implica, fără rezerve, în efortul de pregătire multispectuală a acestui proces și, ulterior, de implicare nemijlocită în transformarea școlii autohtone în una cu adevărat pentru toți.

La nivel internațional au fost elaborate și adoptate numeroase acte cu caracter informativ și motivațional, în care se conțin explicații și argumentări plauzibile în favoarea educației incluzive. Unul dintre aceste acte este Dosarul deschis al educației incluzive, elaborat de UNESCO, în care se fac referințe și se aduc argumente în legătură cu raționamentele introducerii în țările membre ONU a principiilor unei educații incluzive în schimbul celor de educație separată.

Justificarea educațională: nevoia de școli incluzive, care să asigure educația tuturor copiilor împreună, înseamnă că în aceste școli trebuie dezvoltate modalități de predare care să răspundă la diferențele individuale și, astfel, să beneficieze toți copiii.

Justificarea socială: școlile incluzive sunt capabile și în măsură să schimbe atitudinile față de diferențe, prin aceea că educă toți copiii împreună și creează temelia pentru o societate dreaptă și nediscriminatorie.

Justificarea economică: este posibil ca înființarea și menținerea școlilor care educă toți copiii împreună să coste mai puțin decât înființarea unor sisteme complexe de diferite tipuri de școli specializate pentru diferite grupuri de copii. Bineînțeles, dacă aceste școli incluzive oferă o educație eficientă tuturor elevilor, atunci acestea devin mijloace și mai rentabile din punct de vedere al costurilor pentru asigurarea educației pentru toți.

Trecerea de la sistemul separat al educației copiilor la cel incluziv nu este posibilă fără o pregătire minuțioasă atât a cadrului legal-normativ, cât și a celui fizic, dar, în special, fără o pregătire/formare de calitate a resurselor umane chemate să traducă în fapt schimbarea, acest ultim aspect prezentându-se ca fiind cel mai

anevoios, dificil și îndelungat. Or, această pregătire nu este posibilă de azi pe mâine, ci se constituie într-un proces de durată, mai mare sau mai mică, în funcție de capacitățile financiar-economice și legislativ-normative ale statului, precum și de disponibilitatea tuturor actorilor implicați în acest proces, de a face eforturi susținute, fiecare la locul și în rolul ce îi revin în această operă colectivă.

La baza procesului de trecere la școala incluzivă se află voința politică, susținută de declararea și asumarea, la nivel conceptual, a noilor obiective. Urmează elaborarea cadrului normativ, care ar permite lansarea oficială a procesului de pregătire și de înlesnire a trecerii instituțiilor de învățământ la alte principii de activitate. În calitate de primi pași, la nivel de autoritate educațională centrală se elaborează și se pune în funcțiune planul de formare a resurselor umane prin prisma noilor obiective. Acest plan trebuie să aibă caracter etapizat, prezentând obiectivele de realizat în ordine cronologică, eșalonat pe perioade prestabilite, cu indicarea termenelor de implementare.

În etapa inițială are loc **sensibilizarea opiniei pedagogice și a celei publice** asupra necesității de a schimba cadrul educațional al țării în așa mod, încât ideea de edificare a unei școli pentru toți să devină realitate. Scopul acestei prime etape este de a pregăti mediul profesional al instituțiilor de învățământ, începând cu echipa managerială și continuând cu colectivul de pedagogi și elevi, precum și cu, comunitatea de părinți, ca parte importantă a mediului social. Obiectivul sensibilizării poate fi atins prin diverse modalități și forme de activitate. La baza sensibilizării se află informarea obiectivă asupra problemei, cu prezentarea implicită a unor modele funcționale, testate cu succes în alte țări și potrivite pentru a fi preluate și implementate în condițiile autohtone. De asemenea, în această perioadă sunt combătute prin argumente și dovezi incontestabile opiniile preconcepute și stereotipurile frecvent întâlnite în societate și, deopotrivă, în mediul pedagogic cu privire la dizabilitate și la purtătorii acesteia. Un capitol aparte în activitatea de sensibilizare le revine problemelor pe care le

ridică noțiunea de cerințe educaționale speciale. Experiența internațională demonstrează că, de cele mai multe ori, reprezentările eronate și ostile decurg din lipsa de cunoaștere, din dezinformare sau din informare insuficientă și unilaterală referitoare la dizabilitate și la necesitățile educaționale, sociale și individuale ale persoanelor cu deficiențe, dar mai ales cu privire la eventuala contribuție a acestora la dezvoltarea/ameliorarea societății, în acest domeniu, de regulă, înregistrându-se cele mai rezistente și sceptice opinii. Doar informarea bazată pe fapte concrete, explicația pertinentă și argumentată, efortul susținut și consecvent de schimbare a viziunilor preconcepute pot conduce la succes.

Următoarea etapă presupune **elaborarea și implementarea unui plan general de formare continuă a cadrelor didactice**, cărora le revine misiunea de a face nemijlocit schimbarea. Activitățile de formare implică, pentru început, cadre didactice și manageriale care manifestă înțelegere și împărtășesc întru totul ideea incluziunii școlare. De regulă, primele grupe de cursanți sunt constituite din voluntari și, după cum arată experiența internațională, la finele instruirii aceștia devin, ei înșiși, formatori pentru colegii lor mai puțin deschiși spre schimbare. În cadrul activităților de formare cursanții sunt familiarizați cu principiile teoretice și mecanismele de implementare a acestora în mediul școlar concret, accentul punându-se pe aspectele și momentele problematice, pe tehnicile și metodele mai dificile de soluționare a cazurilor complexe și severe. Arsenalul didactic aplicabil în școala incluzivă este analizat în funcție de tipurile și gradele de dizabilitate, astfel încât activitățile și metodele aplicate să fie conforme potențialului, cerințelor educaționale speciale ale elevului concret și, nu în ultimul rând, așteptărilor, legate de școală, ale familiei. Activitățile teoretice ale formării vor fi susținute, în mod obligatoriu, de activitățile practice (trainingurile) și asta deoarece realitatea întotdeauna este mai diversă și mai surprinzătoare prin manifestările sale decât cele mai sofisticate și amănunțite instrucțiuni metodice. Doar prin activități practice la

clasă, cadrul didactic capătă încredere în forțele proprii și devine un profesionist competent, capabil să ia decizii prompte și corecte în orice situație. Contactul direct cu elevii cu CES îl face să simtă diferența dintre a lucra cu elevi obișnuiți și a lucra cu elevi deosebiți. Ca urmare, cadrul didactic își poate revizui în mod obiectiv arsenalul de metode și instrumente, adaptându-l la formele și conținuturile procesului instructiv/educativ de tip incluziv. Doar în acest caz, demersul său profesional va deveni accesibil tuturor elevilor și astfel se vor asigura finalitățile urmărite. Totuși, activitățile de formare a cadrelor din școala incluzivă nu vor viza doar aspectele didactice, oricât de importante ar fi acestea. Pedagogul din școala incluzivă are misiunea de a deveni liantul dintre elevii cu și fără dizabilități și, respectiv, dintre cele două categorii de părinți, un model de comportament imparțial și binevoitor, o sursă credibilă de informare și consiliere, un garant al succesului școlar și al șanselor sociale egale pentru toți.

Scopul formării profesionale a cadrelor pentru viitoarea școală incluzivă este convigerea asumată asupra avantajelor pe care le prezintă aceasta în raport cu școala obișnuită, convingere soldată cu o **activitate decizională adecvată** noilor obiective propuse. Doar, dacă la nivel managerial și didactic se va conștientiza necesitatea schimbării, deciziile ce vor urma vor avea caracter durabil și ireversibil. Or, aceste decizii vizează trecerea de la faza instructiv teoretică la faza de implementare practică a principiilor incluziunii școlare, ceea ce presupune adaptarea mediului fizic, reorganizarea componentelor funcționale, consolidarea colectivului didactic și non-didactic în vederea obținerii unui randament maxim în noile condiții de activitate.

Etapa de bază, marcată de cele mai numeroase probleme și dificultăți, este **trecerea** propriu-zisă, prin decizie asumată, de la teorie la practică. Faza de tranziție este, de fapt, o evaluare, a tot ce s-a făcut până la ea, în domeniul formării cadrelor manageriale și didactice, pregătirii acestora pentru a produce schimbarea și pentru a

proiecta succesul acesteia. Acum, în faza tranziției, se va vedea clar:

- cât de temeinic au fost însușite noile modalități de activitate și de abordare a funcțiilor didactice modificate în conformitate cu principiile școlii incluzive;

- în ce măsură sunt dispuse cadrele să-și adapteze demersul didactic la noile cerințe de accesibilizare a procesului instructiv/educativ pentru toți elevii;

- cum își acceptă acestea rolul și funcțiile suplimentare de promotori ai schimbării, de verigă de legătură între diverși actori sociali;

- cum a activat echipa managerială pentru a convinge autoritățile și, eventual, donatorii din sectorul asociativ de necesitatea investirii mijloacelor financiare și materiale în adaptarea mediului școlar și în dotarea acestuia cu utilajele, dispozitivele și instrumentarul necesar bunului mers al educației incluzive;

- cât de determinat este colectivul didactic al școlii să persevereze în eforturile de implementare a principiilor incluzive, fără a se abate de la calea aleasă și fără a face concesii în detrimentul finalităților urmărite.

Etapele de implementare a ideilor de incluziune educațională nu are un termen limită, când s-ar putea afirma că a luat sfârșit. Odată lansată, schimbarea capătă caracter continuu, permanent și mereu perfectibil. Se schimbă generațiile de elevi și de cadre, fiecare având specificul și capacitățile proprii de implicare în procesul instructiv/educativ, ceea ce necesită o adecvare constantă la condițiile în continuă schimbare. Procesul în cauză îi conferă incluziunii un caracter durabil, cu tendință clară spre permanentizare.

Totuși, pentru a ține sub control direcțiile acestui proces este necesară **evaluarea intermediară**, la diferite etape, a acestuia. Doar așa, actorii implicați vor putea fi siguri că se mișcă în direcția corectă și că eforturile depuse nu sunt zădarnice. Activitățile evaluative necesită a fi pregătite minuțios, prin implicarea unui număr cât mai mare de specialiști cu diverse profiluri, de regulă – membri ai echipei

multidisciplinare, dar și a experților din afara școlii, de exemplu – din mediul academic și universitar, a părinților, a donatorilor, a reprezentanților mediului de afaceri în calitate de eventuali angajatori ai absolvenților școlii etc. Prin evaluare intermediară se face ajustarea pertinentă a procesului de instruire la condițiile în continuă schimbare din societate, economie, politică, în măsura în care aceste domenii influențează activitatea școlii. De asemenea, evaluarea permite corectarea planurilor și programelor pe termen mediu și lung prin racordare la noile realități din societate. Iar viziunea de ansamblu, pe care o oferă un proces bine organizat de evaluare, le permite echipei manageriale și colectivului didactic să activeze în condiții de maximă transparență și flexibilitate, cu deschidere largă spre eventualele transformări, impuse de însăși realitatea.

Bibliografie

1. Racu, Aurelia, (coord.), Incluziunea socială a persoanelor cu cerințe educaționale speciale prin dezvoltarea parteneriatului: familie-echipa multidisciplinară – comunitate, Tipografia Foxtrot, Chișinău, 2012.
2. Racu, Aurelia, Racu Sergiu, Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială, ÎS Tipografia Centrală, Chișinău, 2013.
3. Racu, Aurelia, Popovici, D.V., Racu, Sergiu, Danii, Anatol, Psihopedagogia integrării, ÎS Tipografia Centrală, Chișinău, 2014.
4. Racu, Aurelia, (coord.), Integrarea persoanelor cu dizabilități: Percepții și bariere, Ed. Pontos, Chișinău, 2014.

JOCUL CA ACTIVITATE DE ÎNVĂȚARE ȘI TERAPIE LA COPIII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

Mariana PLAMADEALA, lector

Summary

As with all children, game activities should focus on active participation of the child in all activities. Because children with visual impairments may not be able to learn by watching what is going on around them, they must learn "by doing" and interacting

with their environment. Game activities should focus on the development of contingency awareness and the intrinsic motivation and drive of the very young infant and the development of the physical skills that are necessary for the child to move out and explore. Children with visual impairments should be given the opportunities to participate in all of the activities that they encounter. If a child cannot participate independently, explore ways that he can be assisted through the activity, allowing him to complete the steps that he can do independently.

Una din formele de manifestare a copilului este jocul. În mod obișnuit, o asemenea activitate apare din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului o modalitate de a-și consuma energia sau de a se distra, în mod plăcut de a utilizat timpul și nu numai.

Jocul reprezintă un ansamblu de acțiuni și de operațiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, fizică a copilului. Elementul de joc imprimă acestuia un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție funcțională, de veselie și bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiselii, a oboselii.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului la lecții, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției. Știm că jocul didactic reprezintă o metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică stimulată. Această acțiune valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptive de tip recreativ proprii activității umane, în general, în anumite momente ale evoluției sale ontogenice, în mod special.

Pentru început, trebuie să semnalăm faptul că, la copiii cu deficiențe de vedere, jocul are o importantă **funcție compensatorie** [1, p.79].

Zemțova (1965) definește compensarea ca pe un *proces aparte de dezvoltare, în condițiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate; au loc diferite substituiri; se*

produc corectări și refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate; se formează modalități de acțiune și însușire a experienței ei sociale; se dezvoltă capacități fizice și mintale, dar și personalitatea copilului în ansamblul său [2, p.59].

Ca lege a procesului de dezvoltare, compensarea acționează în direcția reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine un factor perturbator, de exemplu, o disfuncție, o deficiență, o incapacitate. Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de copii cu deficiențe, la fiecare categorie având un anumit specific și anumite limite.

În psihopedagogia specială, teoria dezvoltării compensatorii ocupă un loc central.

Jocul la deficienții de vedere

Și pentru deficientul de vedere, și mai ales pentru el, jocul reprezintă unul din mijloacele cele mai eficiente pentru dinamizarea procesului de recuperare-compensare.

Caracteristicile jocului la copilul cu deficiență de vedere și, cu atât mai mult, la copilul cu surdo-cecitate sunt deosebite de cele ale copilului văzător: jocul funcțional (jocul-exercițiu, după tipologia realizată de **J. Piaget**) este întârziat, rudimentar și limitat; jocul spontan este inexistent, dacă nu este stimulat și coordonat de către adult; stadiile superioare ale jocului, jocul simbolic și jocul cu reguli vor fi foarte întârziate și schematice, dizarmonice, fără o activitate educativă continuă.

Un copil nevăzător/cu surdo-cecitate nu are motive să se miște din poziția sa sigură și confortabilă de a sta întins pe spate. Când este așezat nu este nimic care să-l încurajeze să caute cu mâinile în jurul său. *În afară de el însuși, arată Mariana Popa, pare a nu exista nimic și de aceea nu are motiv să exploreze sau să comunice [2, p.117].* Dacă nu se intervine, lumea copilului se restrânge la limitele propriului său corp.

Activitatea de joc la copiii cu deficiențe de vedere trebuie să fie atent direcționată și îndrumată de către adult. Practic, fără

intervenț ia atentă și afectuoasă a adultului, copilul nu va învăț a să se joace și i nu va reuși i să se adapteze la mediul său, dacă admitem poziț ia exprimată de către marele psiholog **J. Piaget** cu privire la funcț ia esenț ială pe care o îndeplineș te jocul, cea de asimilare și i acomodare, într-un cuvânt, adaptare, cel puț in în primele stadii ale ontogenezei.

Este necesar ca perioadele de joc cu copiii foarte mici să fie centrate pe activităț i fizice, de mobilitate: mânuirea unor obiecte de diferite forme, texturi, care emit sunete etc.; jocurile să se desfăș oare întotdeauna în același loc și i la intervale repetate în fiecare zi, cu aceleași i jucării alese cu multă grijă, înainte, până când copilul începe să devină familiar cu ele; persoana adultă să aibă o atitudine caldă, blândă, afectuoasă față de copil, să se îmbrace cu aceleași i haine, să prezinte același i parfum, astfel încât, copilul să o identifice după miros, după textura hainei (în cazul în care este un copil cu surdo-cecitate).

Jocurile tactile, jocurile în care este antrenată sensibilitatea tactilă, reprezintă unul din cele mai eficiente mijloace ale procesului de recuperare-compensare în cazul copiilor cu deficienț e de vedere.

Mariana Popa descrie pe larg *etapele jocului* cu copilul deficient de vedere, în care adultul joacă un rol foarte important: cei doi parteneri își ating palmele, pentru ca copilul să capete conș tiinț a propriului Eu fizic și i conș tiinț a dintre Eu și i tu, dintre el și i „ceilalți”; într-o fază ulterioară se vor introduce melodii, cântece și i ritmuri; se dansează cu copilul în braț e, se stă cu copilul într-un balansoar, se stă cu copilul pe podea și i este rotit uș or dintr-o parte în alta, fiind necesar ca el să înț eleagă miș carea prin noi (se vorbeș te mereu cu el despre ce se face).

Când copilul va creș te se vor aplica jocuri de coordonare ochi-mână, în cazurile în care există reminiscenț e vizuale, de descoperire a obiectelor pe o hartie de culoare contrastantă, de desenare și i comparare a desenului, apoi de decupare, jocul de a lovi mingea fără a se dezechilibra, jocul de-a alergatul, jocuri pentru

dezvoltarea simț ului tactil (identificarea diferitelor texturi, obiecte etc.), jocuri pentru orientarea în spaț iul mic ș i mare, jocuri pentru antrenarea auzului, jocuri muzicale cu zornăituri, mingi sonore, jocuri de mobilitate (să urmărească un clopoț el sau vocea cuiva) [2, p.120-121].

Vom prezenta, în continuare, trei categorii ludice și de organizare a cunoașterii cu mecanismele corespunzătoare, după cum urmează:

1. DEZVOLTAREA SENZORIO-MOTORIE

➤ Mecanisme

- manipulare → - *jocuri fără forme a structurilor și conduitelor perceptiv – motrice;*
- imitație
- construcție → - *jocuri de construcție cu cuburi;*
- *jocuri cu suite logice de imagini;*
- asamblare → - *jocuri de asamblare.*

2. OPERAȚ II CONCRETE

➤ Mecanisme

- comparare
- asociere → - *jocuri de triere, selecție-grupare:*
 - jocuri cu asociații de idei
 - *jocuri lingvistice:*
 - cuvinte încrucișate
- ordonare → - *jocuri de triere, selecție-grupare:*
 - loto-uri
 - jocuri de ordonare:
 - lungimi
 - suprafețe
 - volume
- clasificare → - *jocuri de triere, selecție-grupare:*
 - jocuri clasificate după criterii diferite
 - *jocuri lingvistice:*
 - jocuri de clasificare cu piese

- scriere → - *jocuri de triere, selecție-grupare:*
- *jocuri de scriere*

3. OPERAȚII PROPOZIȚIONALE

➤ Mecanisme:

- operatorii logice → - *jocuri cu imagini pentru operatori logici*
 - *jocuri pentru succesiunea logică și cronologică*
- simboluri → *jocuri cu simboluri*
- transformări → *jocul deghizărilor*
- sesizarea schimbărilor, inventivitate și improvizație →
 - *jocul de echivalență*
 - *jocul de intersecție de clase*
 - *jocuri pentru incluziunea claselor*
- mecanisme formule ale gândirii motorii →
 - *jocuri pentru implicații logice.*

În cadrul jocului învățare-terapie, profesorul terapeut este atât conducător, cât și participant activ la joc [3, p.110].

Esența jocului învățare-terapie constă în faptul că normele sunt înțelese, descoperite și aplicate de copil, pe baza observației dirijate, spre deosebire de învățarea școlară unde normele sunt date de alții.

Concluzii:

Pentru toate categoriile de deficiențe, dar mai ales pentru copiii cu deficiențe de vedere, jocul constituie o modalitate psihoterapeutică de bază. **Ludoterapia** (terapia prin joc) contribuie la depistarea și pătrunderea în intimitatea complexă a Eu-lui copilului cu dizabilități de vedere, a mecanismelor motivaționale și a resurselor afective în stabilirea relațiilor cu ceilalți, la antrenarea în activitate și la formarea sistemului atitudinal, ceea ce facilitează dezvoltarea personalității. Ca atare, psihoterapia prin joc contribuie la refacerea psihofizică a subiectului și la facilitarea diverselor modalități compensatorii, ducând în final la recuperare.

Jocul conceput ca învățare și terapie se înscrie în noua tendință de evoluție a metodelor de predare-învățare, care urmăresc să transforme rolul profesorului-terapeut și să acorde noi posibilități copilului cu deficiență de văz. Jocul-învățare și terapie începe să ocupe un loc din ce în ce mai bine definit în categoria metodelor, tehnicilor care dezvoltă capacitatea de observare, de analiză și de operare cu operatori logici, într-un cuvânt, care dezvoltă abilități de învățare și dezvoltare a copilului cu deficiență de văz.

Bibliografie

1. Cucuș, Constantin, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Radu, Gh., Psihologie școlară pentru învățământul special, Editura Fundația Humanitas, București, 2002.
2. Radu, Ion, Psihologia educației și dezvoltării, Editura Academiei, București, 1983.

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE NOȚIUNILOR DE „COPIL” ȘI „MINOR” PRIN PRISMA PROBLEMEI STABILIRII DOMICILIULUI COPILULUI

*Tatiana FOCȘA, lector,
Victoria PLĂMĂDEALĂ, lector superior*

Summary

The regulation of children's rights in Moldova is performed by the UN Convention on the Rights of the Child, the Family Code and other laws. Justice in RM protects child family relations. Children have the right to know and be cared for by their parents. Children cannot be separated abusively from their parents. Moldova has recently adopted a law which aim is to identify children at risk and those separated from their parents

Familia reprezintă unitatea fundamentală a societății și mediul natural pentru creșterea și bunăstarea tuturor membrilor săi și, în mod deosebit, al copilului. Întru asigurarea îndeplinirii pe deplin a rolului său în societate și pentru armonioasa dezvoltare a

personalității copilului, statul, prin intermediul mecanismelor sale legislative și executive, asigură realizarea drepturilor fundamentale ale copilului. Reieșind din interesul primordial al statului de a proteja familia și copilul, Republica Moldova a ratificat un șir de convenții internaționale și a adoptat numeroase acte normative naționale menite să asigure protecția și apărarea drepturilor și intereselor copiilor. Cadrul legal național utilizează univoc noțiunea de copil și minor în diverse acte normative, ceea ce poate duce la interpretarea eronată a acesteia.

Convenția ONU cu privire la drepturile copilului definește noțiunea de „copil” ca fiind orice ființă umană sub vârsta de 18 ani, exceptând cazurile în care legea aplicabilă copilului stabilește limita majoratului sub această vârstă [6]. Deci, Convenția leagă noțiunea respectivă de anumite limite temporale, proclamând limita maximală a perioadei în care ființa umană este considerată a fi „copil” – 18 ani. În același timp, Convenția nu elimină divergențele în ceea ce privește limita inferioară, adică nu elucidează momentul de când considerăm că putem vorbi despre „copil” – momentul concepției sau momentul nașterii ființei umane, sau, poate, un alt moment?

Se susține că problema momentului în care se consideră că începe perioada copilăriei este evitată în mod intenționat, cu scopul de a se privilegia diversitatea tuturor soluțiilor naționale legale, în locul uneia comune tuturor statelor [2, p. 38], respectiv, această reglementare din Convenție este cel mai frecvent criticată, fiind apreciată ca una dintre cele mai vulnerabile.

Multe state au considerat necesar să facă declarații sau să-și manifeste anumite rezerve - prin grila propriilor legislații sau/și a propriilor atitudini față de copilul nenăscut încă. Poziția adoptată și de către Republica Moldova, care susține că normele Convenției sunt aplicabile oricărei persoane din momentul nașterii și pînă la vârsta de 18 ani [6] astfel că, potrivit art. 1 alin. (2) din Legea privind drepturile copilului, o persoană este considerată copil din momentul nașterii pînă la vârsta de 18 ani [8].

În ceea ce privește limita superioară, Convenția conține prevederi flexibile, stabilind-o la 18 ani, însă „exceptând cazurile în care legea aplicabilă copilului stabilește limita majoratului sub această vîrstă”. Deci, stabilind limita generală superioară la 18 ani, Convenția ONU cu privire la drepturile copilului admite și posibilitatea ca majoratul să fie atins mai devreme, în baza legii aplicabile copilului. Acest concept variază foarte mult între diferite țări, fiind marcat de anumite condiții sociale și culturale relevante, însă acestea urmează să respecte necesitatea unei compatibilități depline cu principiile și prevederile Convenției.

Legislațiile naționale utilizează diferiți termeni atunci cînd se referă la persoanele sub 18 ani, precum „minor”, „adolescent”, „tînar”, „copil”, ceea ce generează noi dificultăți în definirea noțiunii de „copil”. În reglementările internaționale putem reține că se folosesc termeni precum: „mama și copilul au dreptul la ajutor și ocrotire specială. Toți copiii” – în Declarația universală a drepturilor omului (art. 25 alin. (2)); „orice copil ...” sau „măsurile de ocrotire pe care le cere condiția de minor” – în Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice (art. 24 alin. (1) și (2)); „protecției și bunăstării copiilor” – în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, care, de altfel, folosește doar sintagma „copil” în întreg textul său, și niciodată „minor”, etc.

Autorul român Imbrescu I. consideră că anume această Convenție a adus lumină în această problemă, uniformizînd practica aplicării în România a noțiunii de „copil” [7, p. 110].

Legislația Republicii Moldova, în speță Codul familiei, stabilește că se consideră copil persoana care nu a atins vîrsta de 18 ani[5]. Legislația civilă și cea penală operează cu noțiunea de minor și, mai rar, cu noțiunea de copil. Legea privind drepturile copilului utilizează, similar Convenției, doar noțiunea de „copil” și niciodată pe cea de „minor”, Codul familiei utilizează atît noțiunea de „copil”, „minor”, cît și expresia „copil minor”. Autorul român Imbrescu I. consideră că, în lumina Convenției cu privire la drepturile copilului,

urmează să fie modificat atât Codul civil român, cât și alte acte normative care utilizează noțiunea de „minor” și „copil minor”, în sensul uniformizării utilizării doar a noțiunii de „copil” [7, p. 114-115], poziție susținută și de către unii doctrinari naționali [2, p.39].

În legislația Republicii Moldova nu găsim reglementată noțiunea de „minor”, deși este frecvent utilizată. Nici Codul civil, care utilizează preponderent noțiunea de „minor” nu dă o definiție clară acestei noțiuni și nici nu stabilește un conținut al acesteia. Putem spune că noțiunea de „minor” în Codul civil se conturează din evidențierea noțiunii corelative, și anume cea de „persoană majoră”. Astfel, conform prevederilor art. 20 alin. (1) Cod civil, capacitatea deplină de exercițiu începe la data când persoana fizică devine *majoră*, adică la împlinirea vârstei de 18 ani [3].

Mulți autori [10] consideră că noțiunile de „copil” și „minor” nu urmează a fi confundate, întrucât ele desemnează categorii juridice diferite, poziție la care ne raliem. Astfel, noțiunea de „copil” este una generică, fiind posibilă utilizarea acesteia în orice context când este vorba despre persoane sub 18 ani, dar, mai cu seamă, când vorbim despre „copil” din punct de vedere constituțional și a drepturilor fundamentale ale omului. Când zicem „minor”, utilizăm, de fapt, această noțiune raportînd-o la capacitatea juridică a persoanei.

Totodată, urmează să stabilim coraportul între aceste două noțiuni. De exemplu, art. 3 din Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți[9] menționează că se consideră „copil” persoana care nu a împlinit vârsta de 18 ani și nu are capacitatea de exercițiu deplină. Deci, Legea respectivă stabilește că, în cazurile în care persoana are mai puțin de 18 ani, dar a dobândit deja capacitate de exercițiu deplină (prin emancipare sau căsătorie), aceasta nu mai este considerată „copil”. Putem observa că respectivele prevederi din Lege sunt în concordanță și reies de fapt din prevederile Convenției cu privire la drepturile copilului care enunță expres în art. 3 că se consideră „copil” orice ființă umană sub vârsta de 18 ani, exceptînd cazurile în

care legea aplicabilă copilului stabilește limita majoratului sub această vîrstă. Deci, reieșind din toate prevederile citate, dar mai ales din prevederile Convenției, putem deduce că aprecierea noțiunii „copil” se face raportat la o anumită vîrstă, dar și la limita majoratului impusă de statul legii aplicabile copilului.

Marea majoritate a statelor, printre care și Republica Moldova, au preluat plafonul maxim al copilăriei stabilit de Convenția cu privire la drepturile copilului. Criteriile în baza cărora sunt fixate aceste praguri de vîrstă pot ține de „gradul de suficientă înțelegere”, „pubertate” sau „emancipare”. Evident, acestea nu pot fi calificate drept criterii solide pentru a se considera că s-a trecut de la copilărie la vîrsta de adult, deoarece se bazează pe concepte subiective, pur fizice și cel mai des nedefinite.

Deci, după cum am menționat, Convenția stabilește expres că, odată depășit pragul vîrstei stabilit de legea statului copilului respectiv, copilul deja nu mai este „copil” în sensul Convenției cu privire la drepturile copilului, ci devine persoană majoră și își pierde dreptul de a fi protejat în sensul acestei convenții. Pe de altă parte, în situații convenabile adulților, aceeași persoană este considerată încă insuficient de matură intelectual pentru a-și formula un punct de vedere și o opțiune calificată, de exemplu, în ce privește drepturile politice și posibilitatea de a participa la alegerile politice[4]. În unele situații, cînd persoana dobîndește capacitatea de exercițiu anterior vîrstei de 18 ani pe de o parte, aceasta nu mai este considerată copil, pe de altă parte, însă, ea nu deține întregul spectru de drepturi valabil pentru adulți. Astfel, deși aceste persoane, în lipsa circumstanțelor ce le conferă majoratul, sunt încă copii, însă aceștia sunt marginalizați și neprotejați absolut de nici o reglementare specifică.

Conform prevederilor art. 20 Cod civil, minorul dobîndește capacitate de exercițiu deplină în următoarele două situații [3]:

1. prin căsătorie (art. 20 alin. (2) Cd civil), și în acest caz vom distinge două situații:

- în cazul în care căsătoria va fi desfăcută, capacitatea de exercițiu deplină a minorului nu va fi afectată;

- în cazul declarării nulității căsătoriei, instanța de judecată îl poate lipsi pe soțul minor de capacitatea deplină de exercițiu din momentul stabilit de ea;

2. prin emancipare (art. 20 alin. (3) Cod civil) – minorul care a atins vârsta de 16 ani poate fi recunoscut ca având capacitate de exercițiu deplină dacă lucrează în baza unui contract de muncă sau, cu acordul părinților, adoptatorilor sau curatorului, practică activitate de întreprinzător. Emanciparea poate fi realizată pe două căi:

- prin hotărîre a autorității tutelare, dacă există acordul ambilor părinți, adoptatorilor sau curatorului;

- prin hotărîre judecătorească, dacă un astfel de acord lipsește.

Similar prevederilor legii civile naționale, și în legislația civilă a Federației Ruse, cât și în cea a Ucrainei, majoratul se obține la vârsta de 18 ani. În Franța, Belgia, Elveția, Madagascar, Namibia, Singapur, capacitatea deplină este dobîndită la vârsta de 21 ani. Vom menționa că o redacție destul de reușită a reglementărilor ce țin de capacitate o are Codul civil francez, conform căruia, conform prevederilor art. 488: „Vârsta majoratului este fixată la 21 de ani împliniți; la această vîrstă persoana este capabilă de a încheia toate actele vieții civile, în afară de cele restricționate în capitolul despre mariaj”. În state precum Uzbekistan, Tadjikistan, Turkmenistan, Kîrgîzstan, Nepal, vârsta tîngerii majoratului este de 16 ani.

În sens larg, termenul „copil” desemnează persoana, indiferent de vîrstă, care și-a stabilit legătura de filiație față de o altă persoană. Această noțiune nu este dată reieșind din preverile legale în vigoare, ci din utilizarea uzuală a acestui termen.

În dreptul civil, principalele mijloace de identificare, numite și atribute de identificare, sunt: numele și domiciliul, acest fapt reieșind din prevederile legale. După autorul roman Boroș (2001), atributele

de identificare ale persoanei fizice sunt numele, domiciliul și starea civilă.

Conform prevederilor Codului civil, domiciliul persoanei fizice este locul unde aceasta își are locuința statornică sau principală. Pornind de la această definiție legală, autorii autohtoni Baieș S. și Roșca N. definesc domiciliul persoanei fizice ca fiind acel atribut de identificare a acesteia care o individualizează în spațiu, indicînd locuința ei statornică sau principală [2, p. 286].

În conformitate cu prevederile art. 27 alin. (1) și (3) din Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, statele părți recunosc dreptul oricărui copil de a beneficia de un nivel de trai, care să permită dezvoltarea sa fizică, mentală, spirituală, morală și socială, totodată, se menționează că statele părți vor adopta măsurile corespunzătoare, ținînd seama de condițiile naționale și în limita mijloacelor lor, pentru a ajuta părinții și alte persoane care au în grijă un copil să valorifice acest drept și vor oferi, în caz de nevoie, asistență materială și programe de sprijin destinate, în principal, satisfacerii nevoilor de hrană, îmbrăcăminte și locuință[6].

Deci, după cum reiese din prevederile art. 51 alin. (2) Codul familiei, fiecare copil are dreptul să locuiască în familie, să-și cunoască părinții, să beneficieze de grija lor, să coabiteze cu ei, cu excepția cazurilor cînd aceasta contravine intereselor copilului. Copilul poate fi luat de la părinți numai prin hotărîre judecătorească și numai în cazul cînd o cer interesele lui[5].

Problema domiciliului copilului minor este reglementată de art. 31 din Codul civil, astfel că, conform prevederilor acestuia, domiciliul minorului în vîrstă de pînă la 14 ani este la părinții săi sau la acel părinte la care locuiește permanent. Totodată, legislația reglementează și situația domiciliului copilului cînd părinții locuiesc separat - în cazul cînd părinții locuiesc separat, domiciliul copilului care nu a atins vîrsta de 14 ani se determină prin acordul părinților (art. 63 alin. (1) Codul familiei), iar în cazul în care acest acord lipsește, domiciliul minorului se stabilește de către instanța

judecătorească, ținându-se cont de interesele și părerea copilului (dacă acesta a atins vârsta de 10 ani) (art. 63 alin. (2) Codul familiei), legea specificând și condițiile de care trebuie să țină cont instanța de judecată la aprecierea domiciliului copilului: atașamentul copilului față de fiecare dintre părinți, față de frați și surori, vârsta copilului, calitățile morale ale părinților, relațiile existente între fiecare părinte și copil, posibilitățile părinților de a crea condiții adecvate pentru educația și dezvoltarea copilului (îndeletnicirile și regimul de lucru, condițiile de trai etc.).

În scopul apărării drepturilor și intereselor legitime ale copiilor, în cazurile prevăzute de lege (art. 112 Codul Familiei), acesta poate fi dat în plasament de către instanța de judecată unui terț, conform art. 115 din Codul Familie. Și în acest caz, legislația stabilește unde va avea domiciliul copilul în această situație, astfel că, cu toate că minorul este dat în plasament, domiciliul acestuia rămâne la părinții săi (art. 31 alin. (2) Cod civil). Dacă părinții au domiciliu separate și nu pot ajunge la un numitor comun privind determinarea domiciliului minorului, instanța de judecată va decide asupra domiciliului acestuia. În cazuri excepționale, având în vedere interesele minorului, instanța de judecată este în drept să-i stabilească domiciliul acestuia la bunici sau la alte rude, fie persoane de încredere, dar numai cu consimțământul acestora (art. 31 alin. (3) Cod civil).

Dacă minorul este reprezentat de către un singur părinte ori dacă se află sub tutelă, domiciliul minorului este la reprezentantul lui legal (art. 31 alin. (4) Cod civil). Dacă minorul este în dificultate, în cazurile prevăzute de lege, domiciliul acestuia se află la familia sau la persoanele cărora le-a fost dat în plasament ori încredințat (art. 31 alin. (5) Cod civil).

Legislația națională stabilește că ori de câte ori urmează să se decidă asupra domiciliului copilului, se va ține cont cu prioritate de interesul superior al copilului

Din cele relevate mai sus putem concluziona că, în mare parte, legislația Republicii Moldova este bine pusă la punct la capitolul

definirii noțiunilor de „copil”, „drepturile copilului”, „domiciliului copilului”. Chiar dacă unele aspecte ale noțiunilor enunțate sunt reglementate mai vag sau incomplet, aderarea Republicii Moldova sau ratificarea a diverse convenții internaționale acoperă aceste lacune, întrucât, în lipsa de reglementare expresă și completă în legislația națională, se poate apela oricând la prevederile internaționale, care, după cum se afirmă în Constituția Republicii Moldova, au un caracter prioritar față de reglementările interne.

Bibliografie

1. Baieș, S., Roșca, N., Drept civil. Partea generală. Persoana fizică. Persoana juridică, Cartier, Chișinău, 2004.
2. Ciugureanu-Mihailuță, C., Definiția convențională a copilului, în: Revista Națională de Drept, 2009, nr.1.
3. Codul civil al Republicii Moldova, Nr. 1107 din 06.06.2002.
4. Codul electoral al Republicii Moldova, Nr. 1381 din 21.11.1997.
5. Codul familiei al Republicii Moldova, Nr. 1316 din 26.10.2000.
6. Convenția internațională cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 22 noiembrie 1989.
7. Imbrescu, I., Reflecții în legătură cu folosirea eronată a unor termeni din sfera dreptului familiei, în: Dreptul, 2005, nr. 8.
8. Legea privind drepturile copilului, Nr. 338 din 15.12.1994.
9. Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, Nr. 140 din 14.06.2013.
10. Сологуб, А.Ю., Понятие «ребенок» в российском праве, в: Сибирская ассоциация консультантов. Международная заочная научно-практическая конференция «Тенденции развития современной юриспруденции», Россия, г. Новосибирск, 3 сентября 2012 г. <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/3720--lr---> (vizitat la 10.07.2014).

SIMULAREA – O METODĂ DE INSTRUIRE EFICIENTĂ A ASISTENȚILOR SOCIALI

*Victoria PLĂMĂDEALĂ, lector superior,
Tatiana FOCȘA, lector*

Summary

The social worker must face the challenges and take responsibility for solving complex situations in terms of professional standards. In our opinion this can only be possible if the social worker during training using creative methods, modeling reality simulation. Simulation has many advantages over other methods of training in social work.

Standardele învățământului superior din RM încearcă să răspundă imperativelor timpului în contextul globalizării continuă, dar și a integrării europene. Calitatea studiilor oferite de universitățile europene devine tot mai atractivă pentru tinerii noștri, și cei mai talentați dintre ei preferă să obțină o bursă peste hotarele țării. Evident, în lumea contemporană colaborarea tot mai intensă dintre state devine o necesitate, iar succesele învățământului superior constituie un bun comun al umanității și indiferent de ponderea statului nostru la scară europeană, integrarea lui socială, politică și economică este un proces inevitabil și reprezintă o prerogativă a momentului actual. În situația reală a economiei naționale: lipsa de mijloace materiale și prezența unui valoros potențial uman, se determină nevoia valorificării la cota maximă a resurselor umane. Atât din considerente social – economice, cât și culturale crește ponderea învățământului superior, unde sunt puse în valoare dimensiunile de personalitate, în baza unor noi modele de pregătire pentru viață.

Sistemul universitar din RM pe lângă oportunitățile propuse de Europa se confruntă cu noi riscuri și provocări. Preocupările asupra direcțiilor de dezvoltare a sistemului universitar în contextul vectorului european sunt reflectate în noul Cod al Educației nr.152/2014, unde **Art. 6** stipulează că: „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” [1].

Se prefigurează, cu tot mai mare claritate, o nouă direcție a dezvoltării universitare. Calea acestei dezvoltări este cea a unei noi concepții de apropiere la sistemul universitar european. Trebuie să asimilăm experiența europeană, dar nu numai. Să contribuim totodată la consolidarea dezvoltării calității și performanțelor profesionale comune și să fim recunoscuți ca parteneri egali. Prin acumulările calitative, universitățile noastre sunt instituții într-o continuă dinamică, receptive la schimbări, dar care solicită internalizarea direcțiilor de dezvoltare care se prefigurează în lume. Apare tot mai evident că răspunsul la preocupările presante actuale trebuie plasat în creșterea calității întregului proces universitar, ceea ce este reflectat în **Art. 75** din Codul educației „Învățământul superior are drept misiune: formarea specialiștilor de înaltă calificare, competitive pe piața națională și internațională.” [1]

Ținând cont de cerințele înalte față de calitatea pregătirii specialiștilor în universități, dar și de realitățile societății noastre, Catedra de asistență socială din UPS „Ion Creangă” are drept obiectiv formarea profesionistului în asistență socială, care ar putea face față cerințelor moderne în spațiul educațional unic, atingerea acestui obiectiv are loc prin folosirea metodelor care să contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Asistența socială ca sistem de formare și intervenție socială s-a plasat mereu într-un context situațional concret, specific timpului și societății, prin legătura permanentă dintre cerințele practicii și aspectele teoretice care o susțin.

Dacă e să vorbim despre realitățile actuale ale societății noastre, trebuie să menționăm că noua configurație a sistemelor sociale în procesul globalizării furnizează numeroase argumente referitoare la impactul distructiv asupra comunităților, datorat fenomenelor explozive legate de: creșterea marginalizării sociale,

sărăciei severe, erodării valorilor morale ale familiei, violenței domestice și celei din instituții, fragilității stării de sănătate fizică și mentală a persoanei, riscurilor sociale și calamităților naturale, agresivității și terorismului, conflictelor și adicțiilor de tot felul etc. Aceste procese au condus la regândirea formelor de suport și reintegrare socială a celor în dificultate [4].

Asistența socială se focalizează astfel pe acele persoane/grupuri în dificultate care, datorită unor cauze socio-economice-culturale sau psihobiologice- morale, sunt excluse în grade diferite de la o integrare normală în comunitate, fiind expuse la marginalizare, stări conflictuale, neajunsuri, în relațiile lor zilnice. În același timp, asistența socială nu vizează numai competențele tehnice de ordin profesional pentru a ajuta persoanele și grupurile vulnerabile, dar și modalitatea profesionistă în care se desfășoară activitățile de suport specializat, în acord cu valorile morale ale codului deontologic al profesiei. Se poate păstra astfel, respectul pentru demnitatea, integritatea și autenticitatea persoanelor ajutate. De aceea, un rol principal al asistenței sociale este de a genera mecanisme specifice de refacere în timp a capacităților proprii de integrare normală în comunitate, de reducere a dependenței sociale pentru persoanele și grupurile vulnerabile în acord cu cerința unei vieți independente/autosuficiente [3].

Asistentul social trebuie să facă față acestor noi provocări și să-și asume responsabilitatea rezolvării situațiilor complexe din perspectiva standardelor profesionale. După părerea noastră, aceasta poate fi posibil numai dacă în perioada formării asistentului social se folosesc metode creative, de modelare a realității prin intermediul **simulării**.

Simularea didactică reprezintă experimentarea prin observarea comportamentului „unui model” la modificările unor parametri, rezultatele simulării pot fi comparate cu cele ale modelului real. Această metodă reproduce realitatea, printr-o modelare a comportamentului sistemului, aparatului, echipamentului

care urmează a fi cercetat [2]. Simularea are rădăcini comune cu jocul de roluri, ambele se bazează pe imitarea unor activități reale, scopul cărora este formarea competențelor profesionale la cei instruiți. În timpul modelării situațiilor propuse de a fi jucate se apelează la experiențele trăite de student, dar și se cristalizează modelul de acțiune, lua hotărâri în eventualele situații reale, care pot apărea în viitor în timpul profesării [5].

Deși în RM simularea ca metodă de instruire se folosește cu succes în așezarea domeniilor ca medicina, milităria, calculatorul, pedagogia, totuși este mai puțin cunoscută în domeniul asistenței sociale. După opinia noastră, simularea didactică poate fi și este o metodă eficientă în instruirea asistenților sociali și asta rezidă din experiența noastră proprie. Consultând literatura de specialitate, dar și experiența colegilor din apus, am introdus metoda simulării în instruirea asistenților sociali la anul III ciclul de licență. În urma folosirii acestei metode, am ajuns la următoarele considerații expuse în continuare. După opinia noastră, simularea are mai multe avantaje față de alte metode de instruire în asistența socială:

- studentul are un rol activ în procesul de instruire;
- în timpul modelării situației, studentul este pus față de față cu clientul, personalitatea acestuia, problema, așezarea cum este văzută ea de client etc. În situația modelată de profesor, studentul, personal, se confruntă cu dificultățile de „deschidere a clientului”, colectării informației, formularea întrebărilor, formarea relației de încredere, empatie, non-discriminare, încurajare, etică profesională, care să reflecte valorile și principiile asistenței sociale. Participanții la simulare învață a ține piept situației și a-și asuma responsabilități pentru acțiunile sale, fraze nechibzuite sau afirmări care pot fi apreciate de client ca fiind jignitoare;
- considerăm un avantaj semnificativ oportunitatea în timpul simulării de a învăța să faci față provocărilor, neaducând nici o daună sau rană suflătească clientului, rolul căruia este jucat de un „actor”. Considerăm acest fapt deosebit de important, deoarece

studentul nostru de azi este asistentul social de mâine, care, de pe băncile aulei universitare, vine să asiste beneficiarul, intrând în contact direct cu el, iar beneficiarul este vulnerabil față de „răul” produs accidental de tânărul specialist lipsit de experiență;

- un alt avantaj al simulării este acela, că modelarea situației este un proces viu, unde este prezent momentul improvizat și nimeni din cei participanți nu știe cu certitudine cum va derula acțiunea mai departe. Improvizatia stimulează studentul la gândire creativă și la decizii originale, ceea ce este foarte atractiv pentru toți participanții și de obicei studenților le plac seminarele unde este folosită simularea, iar prezența este de 100%;

- studentul poate opri, la necesitate, procesul simulării, punând întrebări la un moment de impas, dar și profesorul, monitorizând simularea, poate opri derularea acțiunii pentru a clarifica intențiile studentului, a ghida interviul, etc.;

- studenții - observatori de la procesul simulării sunt puși în situația de a trăi pe viu experiența asistentului social, evaluând fiecare frază, întrebare, comportamentul non-verbal al colegului său în rolul de asistent social, venind cu obiective, propuneri, soluții;

- cei mai timizi și anxioși studenți, văzând încercările, eșecurile, dar și succesele colegilor săi, depășesc barierele sale psihologice și, până la urmă, participă activ la simulare, intrând în rolul asistentului social;

- în timpul simulării profesorul poate apela la feedbackul studenților, controlând dacă scenariile cazurilor corespund întocmai obiectivelor instruirii, fiind utile studenților;

- folosind metoda simulării, profesorul poate utiliza actori în roluri de diferite categorii de beneficiari, dar și diferite circumstanțe individuale, mărind astfel oportunitățile studenților de a depăși provocările din viața reală a asistentului social.

În concluzie dorim să menționăm, că profesia de asistent social a evoluat în ultimul timp rapid, atât în extensie, cât și în instrumentajul/metodele ei de lucru: de la asistarea cu mijloace clasice, de tip psihologic și social ale individului în dificultate, până la conștientizarea indivizilor, a grupurilor cu risc de marginalizare, la susținerea și apărarea drepturilor ce li se cuvin, în scopul găsirii unor soluții corespunzătoare de integrare într-un mod normal de viață. Are loc o creștere graduală a înțelegerii corecte a specificului profesiei prin precizarea tipurilor de activități concrete ce pot fi desfășurate în acord cu cerințele formării. Pentru a face față ă standardelor profesiei sale asistentul social azi trebuie să primească o instruire adecvată, iar simularea prezintă o metodă binevenită și eficientă de instruire, iar beneficiile simulării merită costurile înalte de timp, răbdare, căutarea cazurilor, implicarea emoțională a profesorului.

Bibliografie

1. Codul educației al RM, nr. 152/2014.
2. Nițucă, C., Stanciu, T., Didactica disciplinelor tehnice, Ed. Performantica, Iași, 2006.
3. Zamfir, E. , Asistența socială față de în față de societatea riscurilor, din perspective politice sociale europene, Calitatea vieții, XXIII, nr.2, 2012, p.123-160.
4. Zamfir, E., Calitatea formării asistentului social, cerința a serviciilor sociale specializate. <http://euromentor.ucdc.ro/2011/ro/calitateaformariiasistentulusocialerintaaserviciilorsocialespecializateelenazamfir.pdf>
5. Petracchi, H. E., & Collins, K. S. (2006). Using actors to simulate clients in social work student role plays: Does this approach have a place in social work education? Journal of Teaching in Social Work, 26, 223-233.

**CENTRUL DE GĂZDUIRE ȘI ORIENTARE PENTRU
PERSOANELE FĂRĂ DOMICILIU STABIL – FORMĂ DE
PROTECȚIE SOCIALĂ A PERSOANELOR STRĂZII**

Summary

Social services play a vital role in contemporary society, helping to increase individual capacity to participate in society, ensuring respect for fundamental human rights . Social services are " an important mechanism for current social policies focused on promoting opportunities for all citizens to participate in society.

Because of the social system that exists in Moldova precarious much of the population is facing serious medical social and psychosocial problems concerns a particular category of social assistance beneficiaries - homeless people - who for various reasons have lost resources become vulnerable, some not guilty and somewhat not wanting this, in the end they are "condemned " to live under the open sky.

Serviciile sociale joacă un rol vital în societatea contemporană, contribuind la creșterea capacității individuale de participare în societate, garantând respectarea drepturilor fundamentale ale omului. Serviciile sociale sunt „un important mecanism pentru politicile sociale actuale focusate pe promovarea oportunităților pentru toți cetățenii de a participa în societate”. [2, p.11]. Datorită sistemului social precar ce există în Republica Moldova, o mare parte a populației se confruntă cu grave probleme medico-psiho-sociale. Este vorba despre o categorie aparte de beneficiari asistențiali – *persoanele fără adăpost* – care, din diferite motive, și-au pierdut resursele devenind vulnerabili, unii nefiind vinovați și neanticipând oarecum acest lucru, într-un final, ei fiind „condamnați” să trăiască sub cerul liber.

De cele mai multe ori, până a ajunge în stradă, persoanele fără adăpost trec printr-o serie de probleme care-i marchează pe toată viața, iar în situațiile, când nu mai găsesc soluții, aleg să se refugieze în stradă, în subsoluri și gunoiști, în zonele puțin populate, alăturându-se totodată la grupuri de persoane care sunt în situații similare și obținând, voluntar sau involuntar, statutul de „persoană

fără adăpost” sau „boschetar”. Această etichetă îi face pe cei afectați să se simtă umiliți, frustrați, dezumanizați, fără speranțe și scopuri de viitor, iar orice formă de dependență (de serviciile sociale și medicale gratuite) este percepută de persoana fără adăpost ca o necinste și ca o pierdere a identității personale [5, p.31].

Societatea se comportă cu persoanele fără adăpost de parcă acestea nici nu ar exista. Un om de știință spunea, însă: „Cei fără casă nu dispar, doar se transformă...”. Fiind deseori numiți „boschetari”, „auroiaci”, sau „homeless”, aceștia își câștigă supraviețuirea prin cerșit, venituri ocazionale, furat sau vânzarea diferitor obiecte reutilizabile [3,p.245].

Sentimentele trezite de oamenii străzii pot fi împărțite în două categorii: emoția trăită în contact cu ei - milă sau teamă, și ceea ce se consideră că trăiesc în plan afectiv acești oameni – nefericire, umilință, lipsa speranței, disperare.

Istoric vorbind, au existat în toate timpurile oameni lipsiți de adăpost, fie că această deprivare era una temporară, determinată de anumite catastrofe sau calamități naturale (cutremure, inundații, epidemii, incendii), fie că se prezenta ca o formă de trai, datorită unei stări cronicizate de sărăcie. Această categorie de persoane au existat întotdeauna și se întâlnește în toate statele lumii, însă atitudinea societății și a autorităților față de acestea diferă de la stat la stat. De o importanță majoră sunt legile existente care protejează oarecum aceste persoane, personalul calificat implicat în acest domeniu destul de dificil dar și serviciile sociale destinate persoanelor fără adăpost existente în fiecare societate [5.p.58].

În R. Moldova numărul persoanelor fără adăpost este în creștere, situația agravându-se, în special, datorită crizei economice instalate în țara noastră. Conform datelor statistice neoficiale oferite de Ministerul Afacerilor Interne în colaborare cu Ministerul Muncii Protecției Sociale a Copilului și Familiei (prin intermediul Centrului de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil din Chișinău), în R. Moldova sunt circa 6000 persoane fără adăpost,

dintre care aproximativ 3000 sunt concentrați în raza municipiului Chișinău și suburbiile acestuia [6, p.6].

În Republica Moldova organul general ce dirijează sistemul de servicii sociale este Ministerul Muncii și Protecției Sociale, iar subdiviziunile lui sunt Direcțiile teritoriale de asistență socială.

Datorită susținerii financiare al Fondului de Investiții Sociale din Moldova și a proiectului implementat de către Direcția Generală Asistență Socială a fost posibilă deschiderea cu succes la 2 septembrie 2004 a „Centrului de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil” cu sediul pe str-la Haltei, 2 mun. Chișinău, conform Deciziei Consiliului Municipal Chișinău nr.1/7 din 28 martie 2002. **Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil** este o instituție municipală de orientare socială, protecție și asistență socială, medico-socială, care ia în îngrijire, în condițiile legii, persoanele fără domiciliu stabil, bazat pe găzduirea temporară (pe termen de trei luni) de urgență. **Conform Regulamentului**, Centrul are **o capacitate de 70 persoane și cu un regim specific** organizat separat pentru bărbați ce nu au atins vârsta de 62 de ani și pentru femei de până la vârsta de 57 de ani. Activitatea Centrului este coordonată de către Direcția Generală Asistență Socială mun. Chișinău.

Obiectivul de bază a Centrului de găzduire și orientare îl constituie găzduirea persoanelor care nu au adăpost stabil și reintegrarea lor în societate, cu drepturi și obligațiuni egale tuturor membrilor societății.

Pentru soluționarea problemelor persoanelor fără domiciliu, în cadrul Centrului de găzduire se oferă următoarele **servicii**:

- *Cazare nocturnă*
- *Cină și dejun*
- *provizorie timp de 3 luni*
- *Primirea dușului și tuturor celor necesare pentru igiena personală.*
- *Asistență medicală primară*
- *Dezinfectarea și asanarea persoanelor*
- *Asistență juridică*
- *Ajutor umanitar*
- *Asistență socială și consiliere psihologică*

Categoriile de persoane care nu pot beneficia de serviciile Centrului:

- *Persoanele până la 18 ani.*
- *Persoanele care au atins vârsta de 57 de ani, femei și 62 de ani, bărbați.*
- *Persoanele cu handicap fizic al aparatului locomotor.*
- *Persoanele cu handicap mintal (oligofrenie, demențe).*
- *Persoanele cu boli psihice (schizofrenie, epilepsie, alcoolism cronic).*
- *Persoanele care necesită îngrijirea altei persoane, invalizi.*
- *Persoanele cu boli dermatologice.*
- *Persoanele cu boli venerice și tuberculoză.*
- *Persoanele cu boli infecțioase (hepatite virale, boli diareice acute (dizenteria, salmoneloză, holeră, toxiinfecții alimentare), SIDA, Lepră).*
- *Femei însărcinate.*
- *Persoanele în stare de ebrietate.*

Obiectivul de activitate

Obiectivul de bază a Centrului îl constituie găzduirea temporară a persoanelor fără adăpost și reintegrarea lor în societate cu drepturi și șanse egale tuturor membrilor societății.

Personalul Centrului de găzduire este constituit din 27 de unități, repartizate în următoarele funcții: director, director adjunct, contabil-șef, asistenți sociali, consilier, medici, administratori, registratori, infirmiere, dezinfectori, ingineri fochiști, paznici .

Activitatea de reintegrare socială a oamenilor străzii în acest Centru este organizată de trei secții de bază:

- ✚ Asistență Socială și consiliere psihologică
- ✚ Asistență juridică
- ✚ Asistență medicală

Regimul de funcționare al Centrului de găzduire și orientare :

20.00-20.30- înregistrarea beneficiarilor, consultația medicilor, primirea celor necesare pentru igiena personală

20.30.-21.00 – cina

21.00 – 22.00 – primirea dușului, relaxarea

22.00 - stingerea

06.00 - 07.00 - deșteptarea, toaleta de dimineață, curățenia în odăi
 07.00 – 07.30 – micul dejun
 07.30 - 08.00 – părăsirea Centrului
 08.00 -17.00 – activitatea administrației Centrului
 12.00 -13.00 – pauza de masă.

Aspectul statistic al beneficiarilor noi cazați în anul 2014, după:

A. După naționalitate:

- Moldoveni – 357 persoane
- Ucraineni – 52 persoane
- Ruși – 65 persoane
- Alte naționalități – 25 persoane

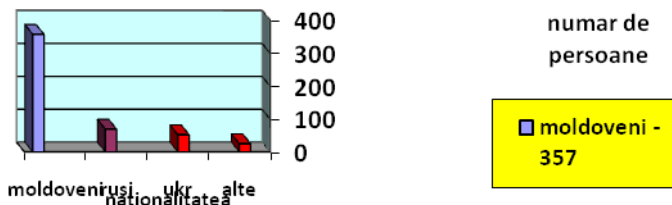


Fig. 1. Repartiția beneficiarilor după naționalitate

B. După sex:

- Bărbați – 321
- Femei - 178

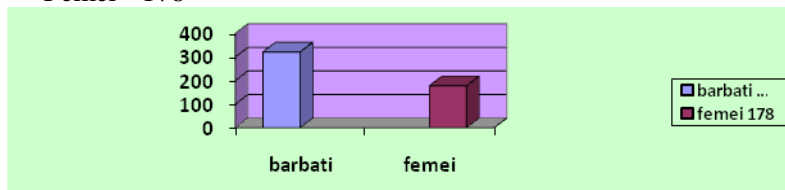


Fig. 2 Repartiția beneficiarilor după sex

C. După vârstă:

- 18- 35 – 68 persoane
- 35-55 – 272 persoane
- 55-100 – 159 persoane

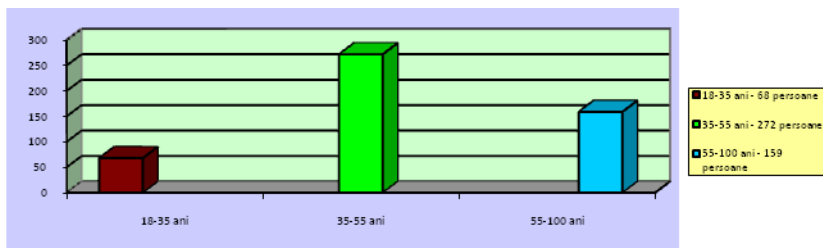


Fig. 3 Repartiția beneficiarilor după vârstă

D. După starea sănătății fizice și psihice:

- Ați de muncă – 381
- Pensionari – 53
- Invalizi (orbi, membrele amputate, cu dizabilități grave) – 65



Fig. 4. Repartiția beneficiarilor după starea sănătății fizice și psihice

Concluzie. Având în vedere faptul că munca asistențială cu persoanele străzii este una destul de anevoioasă și dificilă, care presupune, din partea celor care activează în acest domeniu, multă răbdare, dăruire, empatie, profesionalism și cunoașterea legislației naționale și internaționale, totuși Centrul de găzduire rămâne a fi instituția de bază în domeniul protecției sociale a oamenilor străzii, care are un rol important în sprijinirea acestei categorii de beneficiari asistențiali, care are nevoie de suport metodologic și legislativ din partea autorităților de nivelul I și II pentru a putea contribui mult mai mult la reintegrarea socială a persoanelor fără adăpost [7, p.8].

Bibliografie

1. Ciochinescu, Corina, Șomajul. Anxietatea și frustrația persoanelor șomere, Ed. Lumen, București 2005.
2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European economic and social Committee and the Committee of the regions, Bruxelles, 2008
3. Ionete, Cătălin, „Vagabondajul autentic”, Ed. lumen, Iași 2006
4. Jurge, Andres Hans, Shulte, Katia, „Poverty risk and the life cycle”, USA, 1998
5. Vexliard, Alex, „Homelessness, Health Care, and Welfare Provision”, Ed. Milton Park, 1993
6. Raport general 2008-2012, Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil, Chișinău (elab. Dița M, specialist probleme sociale.)
7. Raport general 2013-2014, Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil, Chișinău

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE VIZÂND PREGĂTIREA CĂTRE ȘCOALĂ A PREȘCOLARILOR CU CECITATE

Olesea FRUNZE, lector superior

Summary

In the context of the new approaches regarding training and education of children with disabilities it is sharply felt the need to diagnose their school preparation. This article presents the results of the experiment regarding the intellectual component related to school preparation of children with blindness. The diagnostic approach in this direction will reveal two main objectives, on the one hand it will detect the actual level of school preparedness, and on the other hand it will be marked the path and consistency of the correctional-developing program.

La etapa actuală modernizarea și optimizarea învățământului special din Republica Moldova este orientat spre oferirea de oportunități și șanse egale tuturor categoriilor de copii cu cerințe educaționale speciale în alegerea instituției de învățământ: una

generală sau una alternativă. Formarea unei personalități integre a copiilor cu deficiențe senzoriale severe, favorabile din punct de vedere socio-afectiv, în condițiile actuale de dezvoltare a societății noastre, se reduce odată cu apariția fenomenelor social-nefavorabile și incertitudinilor caracteristice economiei de piață, consecințele cărora se răsfrâng asupra vieții și calității relațiilor. Educația, grație caracterului prospectiv, nu doar se adaptează la specificul schimbărilor sociale, dar și pregătește condițiile pentru apariția acestor schimbări, modelează prin acțiunile de azi esența societății viitoare [2, pag.5].

Pregătirea către școală reprezintă una din acțiunile atât de necesare educației contemporane, această acțiune, la nivel de UNESCO, fiind mereu în actualitate. Republica Moldova, în calitate de colaborator și beneficiar al acestei agenții internaționale, participă și la acest domeniu de acțiune educațională, înscriindu-se cu astfel de preocupări la realizarea coordonatelor idealului educațional incluziv.

Actualitatea și oportunitatea cercetării este determinată și de obiectivele ale educației incluzive prezentate în Strategia Națională „Educație pentru toți”, 2004-2015, care tind să corespundă unor exigențe sporite cu privire la socializarea și adaptarea copiilor cu cecitate la specificul activității de învățare în instituțiile școlare [6, p.10]. Selectarea acestei categorii de copii a fost condiționată de faptul că geneza contemporană a tiflopedagogiei se realizează nu doar în aspectul studierii totale a deficienței, dar și în aspectul studierii globale a impactului cauzat de deficitul vizual, ținând cont de diferențierea copiilor cu analizatorul vizual afectat total. Lamentabil e faptul, că în prezent numărul de copii cu tulburări de vedere severă este în creștere, completând grupul preșcolarilor ce necesită o pregătire specială pentru învățarea în școală (Э. С. Аветисов (1993), Л. И. Плаксина (1998), Е. В. Замашнюк (2005), L.I. Solnteva (2007), E.Magdei (2009), L. Celan (2013)).

Succesul instruirii și educării acestor categorii de copii este asigurat de pregătirea școlară și, în mare măsură, de calitatea

acesteia. Schimbările recente de ordin socio-economic din țara noastră au un impact major și direct asupra tuturor sferelor personalității preș colarilor cu cecitate, inclusiv și asupra nivelului de pregătire a lor către școală.

Conceptul „pregătirea pentru ș coala a copilului,, se refera la nivelul de dezvoltare atins, ce-i poate asigura acestuia o tranzacție ie usoara si o adaptare optima la mediul ș colar. Pregătirea pentru școala reprezintă unul dintre obiectivele majore ale taxonomiei educaționale și trebuie înțeleasă prospectiv ca o „adaptare reciprocă, pe de o parte, a copilului la școală, iar, pe de alta parte, a școlii la copil,, [26]. O abordare simplista a conceptului in cauză nu-i poate asigura preș colarului o pregătire adecvata sub toate aspectele. Evidență iind nivelul înalt de pregătire școlară drept o condiție a realizării cu succes a activității de învățare, o condiție ce generează o integrare mai ușoară și o adaptare rapidă la regimul muncii școlare, se prezintă necesar de a determina aspectele psihopedagogice ale acesteia reflectate în cercetările de specialitate (L. S. Vâgotsky (1933), V.P. Zencenco (1962), A.N. Leontiev (1965), D.B. Elconin (1965), L.I. Bojovici (1968), L. V. Zancov (1975), V.S. Muhina (1986), V.V. Davâdov (1981), L.A. Vengher (1988), A. G. Asmolov (1990), R. C. Nemov (1990), B. F. Lomov (1996), A. Coasan (1996), M.M. Bezrukih (2000), G.Comsa (2006), C.Mihai (2006), V. Deniskina (2011), F.Golu (2012), M. Pantazescu (2000), M. Dumitrana (1989), E. Păun (1990), Z. Dogaru (2004), A. Nosatii (2004), J. Racu (1996), A.Bolboceanu (1996), M. Vrinceanu (1996), C.Platon (1994), A. Silvestru (1988), T. Dubrovina (1988), I. Capcelea (1989), S. Cemartan (2012) etc.).

Studiile realizate de către savanții ruși, L. V. Fomiciov (1977), V. Z. Deniskina (1996 – 1997), L.I. Solnțeva (1997- 2000), L. I. Plaksina (1985-1998), G.B.Niculini (1999) ne demonstreaza că copiii orbi și cei cu deficiențe de vedere se confruntă cu mari dificultăți în procesul de instruire în învățământul primar, ce pot fi explicate prin dezvoltarea insuficientă a activității analitico-sintetice a gândirii și

activității psihomotrice reduse. În cercetările multor specialiști, așa ca V.Preda, A.Rozorea, I. Mușu, F.Zamfirescu-Marginescu, M.Ștefan, S.Done, N.Barraga, C.Pufan, D.Damaschin, G.Radu, I. Musu, R.Cziker este demonstrat că deficiența de vedere repercutează negativ asupra dezvoltării motorii, limitează și frânează libertatea de mișcare, ceea ce se răsfrânge asupra dezvoltării integrale ale personalității copilului[4, P.83].

Problema pregătirii a copiilor cu cecitate nu este suficient studiată și reflectată în literatura de specialitate, dându-se prioritate aspectelor de evoluție a gândirii, a comunicării și a sferei afective la preșcolarii și școlarii mici cu tulburări de vedere severe.

Politica de incluziune în domeniul educației are la baza principiul asigurării egalității de șanse și propune evitarea excluderii sociale a copiilor cu cecitate, ca și a altor grupuri vulnerabile, prin socializarea comuna a acestora cu restul indivizilor, promovează procesul prin care toți copiii să participe în toate programele de educație (Popovici D., 1999).

Studiile recente ale savanților autohtoni, direcționate spre depistarea modalităților de integrare socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale, N.Bucun, A.Racu, S. Racu, A. Ciobanu, A. Dania, M.Rotaru, C.Bodorin, D.Ginu, E. Lapoșin, V.Olărescu, V.Maximciuc, V.Stratan etc. scot în evidență faptul ca educația lor trebuie realizată prin prisma unor abordări complexe și curriculare.

Pregătirea pentru școală a copilului orb este o etapă crucială din viața sa. Ori, pentru orice tip de deficiență, este foarte importantă asigurarea accesibilității la mediul în care copilul își desfășoară activitatea zilnică și cea de elev. Accentul trebuie să fie pus pe dezvoltarea dimensiunii formative a pregătirii, deoarece nu însușirea unui volum mare de cunoștințe îl face pe preșcolarul cu cecitate apt pentru școală, ci obținerea unor competente necesare actului de cunoaștere, care favorizează instruirea [3, p.12]. Iar calitatea acestei pregătiri a preșcolarului sub aspectul cultivării capacităților și

abilităților proprii și a asimilării de cunoștințe, priceperi și deprinderi se reflectă în activitățile pe viitor [2, p.34].

Interesul vizavi de necesitatea pregătirii școlare este condiționat de restructurarea sistemului de educare și de creșterea rolului acestuia în dezvoltarea personalității copilului și formarea sociala. La etapa modernă de dezvoltare a pedagogiei, vârsta preșcolară mare este abordată ca o perioadă de evoluție psihică intensă a copilului. Anume la această vârstă se produc modificări radicale în toate sferile, începând cu perfectarea funcțiilor psihofizice și finalizând cu apariția structurilor complexe de personalitate. Acumulările psihosociale realizate în preșcolaritate se concretizează într-un anumit nivel ce se constituie ca premisă a integrării școlare optime. Succesul școlar al copilului, în special a celui cu deficiența de vedere severă, în această etapă depinde, în mare măsură, de atitudinile și aptitudinile cu care acesta va intra în sistemul de învățământ.

Pregătirea către școală a copiilor cu cecitate reprezintă una din importante probleme științifice, cercetată în prezent la nivelurile pedagogice, psihologice, psihofiziologice, psihoindividuale și psihosociale. Problematika dată a fost modest abordată iar aspectul pregătirii către școală a copiilor cu cecitate este puțin apreciat și nu este încă formulată în mod clar.

Acest fapt determină oportunitatea stringentă de a acoperi aceste lacune în tiflopedagogie și de a proiecta modele psihopedagogice de pregătire școlară a copiilor cu cecitate. Tema abordată de noi propune să exploreze, sub diverse unghiuri de vedere, procesul pregătirii către școala a copiilor cu cecitate, ca o condiție inițială și importantă de adaptare școlară.

Premisele cercetării și gradul de investigare au relevat următoarea *problemă științifică*: ea este determinată de contradicția ce denotă, pe de o parte, insuficiența studierii problemelor pregătirii către școala a copiilor cu deficiente severe de vedere asupra solicitării activității cognitive și a personalității la debutul școlar, iar,

pe de alta, de necesitatea elaborării modelelor psihopedagogice pentru facilitarea inserției școlare a copiilor cu cecitate.

Bibliografie

1. Barraga, N., Perspectives on Working with Visually Impaired Person World-Weide: Looking Forward// Journal of Visually Impaired&Blindness// January, 1989, 1, p.83.
2. Mitrofan, N., Testarea psihologică a copilului preșcolar, în: Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 1/2008, Editura Asociația Națională a Psihologilor Școlari, p. 14-18.
3. Салмина, Н. Г.. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах / Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова, М., 1999.
4. Свиридюк, Т. П., Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридкж, М., Просвещение, 1981.

FENOMENUL ABUZULUI ÎN PERCEPȚIA ADOLESCENȚILOR

Maria VÎRLAN, dr., conf. univ.

Summary

Insufficient knowledge of theoretical concepts, theories related to the issue of child abuse, the consequences of this phenomenon on child development, the legislative gaps in child protection, the relatively small number of trained specialists with practical experience in this area, are real obstacles to reducing and preventing abuse and child maltreatment.

In this article the author had the aim to highlight the perception phenomenon of child abuse by teenagers.

In conclusion adolescents have a poor perception of the phenomenon of abuse. Therefore there are recommended seminars to inform children about this phenomenon, and to develop social skills in children to act in cases of abuse.

Insuficienta cunoaștere teoretică a termenilor, conceptelor, teoriilor care țin de problematica abuzului asupra copilului, a consecințelor acestor fenomene asupra dezvoltării copilului, lacunele

legislative în protecția copilului, numărul relativ redus al specialiștilor formați și cu experiență practică în acest domeniu, constituie, pe lângă complexitatea și dificultatea intervenției în astfel de cazuri, adevărate obstacole în calea diminuării și prevenirii abuzului și maltratării copilului.

Termenul de „abuz asupra copilului” a fost folosit pentru prima oară de pediatrul Karl Heinz Kempe, în 1962, în lucrarea sa „The Battered Child Syndrome” pentru a descrie „copilul bătut”. Fenomenul de abuz asupra copilului este definit ca fiind „atacuri neaccidentale sau injurii fizice, mergând de la forme minime pînă la injurii fatale, provocate copilului de către persoana care îl îngrijește” [2, p.698].

Contribuția lui Kempe pentru mișcarea de conștientizare și protecție a copilului abuzat ulterior capătă dimensiuni majore de rang internațional, promovate de IPSCAN (International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect), Kempe fiind unul din inițiatorii acestei organizații.

Conceptul a fost extins în mod constant. În anii care au urmat, a ajuns să fie folosit pentru toate formele de rele tratamente, nu doar pentru abuzul fizic, dar și pentru formele de neglijare și abuz emoțional și sexual.

Renumitul pediatru britanic A.W.Franklin a efectuat un șir de studii și cercetări, fiind preocupat de problematica abuzului copilului. În una din lucrările sale acesta face o clasificare a abuzului copilului analizând evoluția în timp a acestui fenomen: „În ultimul deceniu, am văzut problema copiilor maltratați fizic, deschisă să includă și maltrătarile emoționale, neglijențele, abuzul sexual asupra copiilor, exploatarea sexuală sau prostituția, pornografia, copiii siliți să muncească și manipularea instituționalizată a copiilor” [1].

Abuzul împotriva copiilor este privit în general ca un fenomen legat de mediul familial, de persoanele din familia nucleară sau familia lărgită, menită să îngrijească minorii, sau de înlocuitorii

acestora. O abordare sociologică a acestui fenomen este propusă de profesorii Universității din Washington (1992), care delimitează o conceptualizare a abuzului comis împotriva copilului la 3 nivele: societal; instituțional; familial[3].

În cercetarea de față ne-am propus drept scop evidențierea modului de percepție de către adolescenți a fenomenului de abuz asupra copiilor.

Metoda de cercetare utilizată în vederea atingerii acestui scop a fost *Chestionarul de evidențiere a nivelului de informare a copiilor referitor la fenomenul de abuz*.

Rezultatele obținute au fost analizate pe două paliere:

1. *Percepția noțiunii - identificarea principalelor pattern-uri de raportare a respondenților pentru definirea noțiunii de abuz, analiza structurală, modul în care copii decodifică abuzul asupra copilului.*

2. *Analiza concentrației informațiilor folosite de respondenți pentru a defini această noțiune.*

Fenomenul abuzului asupra copilului, pare să fie cunoscut de către majoritatea subiecților chestionați, doar 6% din respondenți nu au dat o definiție a acestui fenomen.

Pattern-uri de raportare

Respondenții definesc noțiunea prin:

a) categoriile / tipurile de abuz (fizic, psihologic, etc.) – „*Abuzul asupra copilului este agresiunea fizică a unui copil, agresiune morală, violență fizică și psihică*” (copil din lotul experimental);

b) comportamente abuzive (bătaie, poreclire, etc.) – „*Acțiunile violente fizice, morale sau intelectuale, care pot fi îndreptate asupra copilului de către semenii lui sau maturii, prin bătaie, înjosire și indiferență*” (copil din lotul experimental);

c) acțiune ilegală realizată de respondenți ca „*încălcarea drepturilor*” copilului abuzat – „*Exploatarea copilului și încălcarea*

drepturilor lui este un abuz asupra copilului” (copil din lotul experimental).

Decodificarea „abuzului față de copil” se face de respondenți în mod diferit și este dependentă de nivelul de analiză abordat de către aceștia:

a) modul în care abuzul este resimțit de victimă, acestea vizează poziționarea imaginară a respondentului în postură de victimă și descrierea sentimentelor acestuia în cazul unui abuz:

„Când cineva aplică violență asupra ta și te face să suferi prin poreclire, înjosire sau bătaie, atunci este abuz asupra copilului” (copil din lotul experimental);

„Abuz asupra copilului sunt formele de violență fizică, emoțională, verbală, adică orice, ce te poate face să plângi sau să te sperie” (copil din lotul experimental);

b) intențiile actelor abuzive îndreptate asupra copilului, acestea vizează descrierea unei acțiuni concrete cu un scop concret :

„Acțiunile întreprinse de cineva asupra unui copil, fiind acel copil maltratată, abuzată fizic, verbal..., pentru a speria, jigni și a râde pe seama celui mai slab.” (copil din lotul experimental);

c) efectele abuzului asupra copilului, acestea reflectând consecințele ipotetice ale unui abuz asupra copilului:

„Agresare fizică sau morală, prin violență ce poate influența negativ asupra sănătății și stării emoționale a copilului” (copil din lotul experimental);

„Agresarea copilului fizică sau psihologică care-l va afecta atât la nivel fizic, cât și la nivel psihologic de dezvoltare” (copil din lotul experimental);

d) identificarea actorilor abuzului față de copil: abuzatorul și victima abuzului :

Identificarea abuzatorului variază în definiții, în funcție de relațiile copilului abuzat cu abuzatorul (relație ce reiese din context): „părinți sau bunici”; „alte persoane”; „semeni”; „maturi”, etc. Identificarea victimei abuzului este prezentă la

majoritatea respondenților „față de copil”; „unui copil”; „către copil”; „asupra copilului”; etc.;

„Abuz asupra copilului este atunci când copilul este bătut de către părinți și sau bunici” (copil din lotul experimental);

„...atunci când un părinte sau alte persoane ce-l înconjoară sunt violenți și cu copilul” (copil din lotul experimental);

„Acțiunile violente fizice, morale sau intelectuale, care pot fi îndreptate asupra copilului de către semenii lui sau maturii, prin bătaie, înjosire și neglijență” (copil din lotul experimental);

e) percepția diferenței ei de putere dintre actorii abuzului: această abordare este făcută de un număr limitat de respondenți, fiind prezentată prin specificarea statutului abuzatorului: „matur”; „părinte”; prin caracterizarea celui abuzat: „care nu poate să se apere”; „care este slab” sau prin specificări care reflectă superioritatea abuzatorului în raport cu cel abuzat: „profită de inocența a unui copil”; „o persoană mai puternică”; etc.;

„Profitarea de către persoanele mai mari de pe urma faptului că, copilul nu-și cunoaște drepturile” (copil din lotul experimental);

„Maltratarea, violența fizică, psihică asupra unui copil care nu poate să se apere în fața cuiva și i-i frică să spună de acest lucru” (copil din lotul experimental);

„Abuzul asupra copilului este agresarea fizică, psihică și verbală a unui copil de către o persoană mai puternică” (copil din lotul experimental).

Varietatea acțiunilor violente la care apelează respondenții îi pentru a defini această noțiune este justificată de intenția respondenților să pună accent pe faptul că *abuzul asupra copilului este o noțiune operațională, ce cuprinde toate formele de abuz, însă, este realizată la nivel intuitiv de majoritatea respondenților, fără a da argumente. La fel, în definiții nu se face diferențiere dintre comportamentele abuzive (bătaie; poreclire; etc.) și tipurile de abuz*

(fizic; psihologic; etc.), acestea fiind stipulate, în mod automat, prin simpla enumerare, sau printr-o constatare asociativă:

„Abuz asupra copilului este violență asupra unui copil, poreclire, bătăi, abuz fizic, etc.” (copil din lotul experimental);

„Abuz asupra copilului este agresarea copilului.” (copil din lotul experimental).

În unele definiții, pentru a specifica tipurile actelor abuzive, respondenții apelează la clasificarea tipurilor de abuz specifice (fizic; neglijare; emoțional; etc.), transformând actul abuziv (agresare; atac; etc.) dintr-o formă în alta: („agresare fizică - agresare morală; etc.”; „violență fizică - violență psihică”):

„Abuzul asupra copilului este agresarea fizică, psihică și verbală a unui copil de către o persoană mai puternică” (copil din lotul experimental).

Analiza concentrației informațiilor în definiții. Varietatea acțiunilor violente depinde și de concentrația informațională a definițiilor. Analizând structura definițiilor date de respondenți, am evidențiat 2 categorii ierarhice de definiții: definiții cu concentrare informațională majoră în care respondenții apelează la mai multe forme și comportamente abuzive pentru a defini fenomenul și definiții prin simplă sinonimie, în care abuzul este definit printr-un cuvânt sau grup de cuvinte sinonime, asociate de respondenți fenomenului definit:

„Abuzul asupra copilului este agresarea fizică, psihică și verbală a unui copil de către o persoană mai puternică și provocarea de leziuni corporale sau psihice acestui copil” (copil din lotul experimental);

„Abuz asupra copilului - atac asupra copilului” (copil din lotul experimental).

Tipuri de definiții folosite de către respondenți

Am evidențiat 4 categorii de definiții utilizate de către respondenți pentru a defini noțiunea de „abuz asupra copilului”:

- definiții fără răspuns - 8% din respondenți;

- **definiții sinonime** - 14%, în care respondenții definesc fenomenul asociindu-l cu o formă sau cu un calificativ al acestui abuz;

- **definiții enumerative** - 41%, definiția este dată prin enumerarea automată, adesea repetată a formelor sau manifestărilor abuzive fără o bază logică sau argumentări;

- **definiții argumentative** - 37%, enunțurile de acest tip sunt bazate pe logică, argumentele folosite de respondenți cuprind o serie de elemente esențiale ale actului abuziv, cum ar fi: forme sau/și manifestări abuzive + actorii abuzului, diferența de putere dintre aceștia și consecințele abuzului.

Concluzii

- Pentru definirea fenomenului de *abuz asupra copilului* respondenții apelează la o varietate de comportamente și manifestări abuzive, preponderent acestea fiind enumerate în mod automat, fără argumentări calitative.

- Tipurile de abuz cele mai recunoscute de copii sunt: *abuzul fizic* și o varietate de *tipologii ale abuzului emoțional*: psihologic (46%); verbal (35%), care sunt percepute separat, respondenții nu realizează faptul că acestea se încadrează automat în categoria abuzului emoțional.

- În definiții respondenții identifică doar actorii actului abuziv: *abuzatorul* și *victima abuzului*, însă diferența de putere dintre aceștia este percepută de un număr nesemnificativ de respondenți.

- În vederea prevenirii fenomenului de abuz asupra copilului și a diminuării consecințelor acestui fenomen sunt necesare seminare, mese rotunde pentru informarea copiilor asupra fenomenului dat, dar și pentru dezvoltarea la copii a competențelor sociale de acțiune în cazurile de abuz.

Bibliografie

1. Franklin, A.W., Child abuse: prediction, prevention and follow up, Londra, 1977.
2. Neamțu, G., Tratat de asistență socială, Polirom, Iași, 2003.
3. Pecora, P., Whittaker, J., Maluccio, A., The Child Welfare Challenge- Polycy, Practice and research, New York, 1992.

INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Viorica CERNEAVSCHI, lector superior

Summary

This article mentions that in recent decades, a greater emphasis is put on the inclusion of the disabled children in regular schools. As a complex phenomenon, it is a challenge for the institutions involved and for the whole society and it results in the need for mentality changes, as well as educational policies changes.

Una dintre legitățile lumii contemporane este schimbarea continuă și permanentă a educației și învățămîntului, care prevede democratizarea, diversificarea, accesibilitatea și adaptabilitatea sistemelor de învățămînt. Printre prioritățile politicilor educaționale promovate pe plan internațional și susținute în Republica Moldova este asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii. În acest context, educația incluzivă a devenit o prioritate în sistemele educaționale și în politicile sociale ale statelor democratice.

La etapa actuală, sistemul educațional din Republica Moldova are nevoie de tehnologii educaționale adaptive, cu valențe de originalitate ce vizează dobîndirea/dezvoltarea cognitivă, afectivă, comportamentală, pe măsura posibilităților psiho-individuale ale fiecărui copil, concomitent cu schimbarea atitudinii societății față de copiii cu CES [4, p. 1].

Concepută ca parte componentă a paradigmei *Educație pentru Toți*, educația incluzivă reprezintă o abordare care presupune că toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și a

învăța împreună cu semenii lor, indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice, de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă. Prin urmare, educația incluzivă presupune extinderea misiunii instituției de învăț ământ de a satisface nevoile unei mari diversități de copii din cadrul comunității. De fapt, în ultimii ani în sistemul de învăț ământ din Republica Moldova s-au făcut mai mulți pași în promovarea anumitor modele de educație incluzivă, însă acest lucru s-a realizat sporadic. Practicile de succes obținute în incluziune s-au datorat, în linii mari, susținerii din partea societății civile și entuziasmului manifestat de unele cadre didactice, de voluntari și de părinți. Din aceste considerente, aprobarea de către Guvernul Republicii Moldova a Programului de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020 reprezintă o asumare a responsabilității, la nivel de autoritate statală, de a asigura promovarea incluziunii educaționale pe plan național și local. În conformitate cu Programul dat, educația incluzivă presupune o nouă orientare educativă care pune accentul pe cooperare, parteneriat, pe educația socială și pe valorizarea relațiilor interpersonale. Sînt reorientate scopurile, obiectivele și formele de organizare a educației, este reevaluată atitudinea statului și a societății față de copiii, tinerii, adulții excluși și/sau marginalizați. Educația incluzivă prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional la condițiile de oferire a educației de calitate copiilor și tinerilor într-un mediu comun de învățare [1, p. 7-8].

Conceptul de cerinț e educative speciale aspiră la depăș irea tradiț ională a separării copiilor pe diferite categorii de handicap printr-o abordare „noncategorială” a tuturor copiilor. Dreptul de a fi educat i în același i fel și i în același i context social ca și ceilalț i copii este apreciat a fi un drept universal, de care să se bucure orice copil, indiferent de handicap [4, p. 6].

Din acest motiv, în ultimele două decenii, s-au intensificat eforturile pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite. În încercarea de a-i primi pe toți elevii, se pune accentul pe

schimbarea politicii școlare. Aceasta presupune eliminarea formelor de discriminare în ceea ce privește școlarizarea copiilor cu dizabilități, dobândirea unor valori ca: deschidere în fața diferențelor, a toleranței și respectul față de celălalt. Pentru adoptarea acestei politici de incluziune este nevoie să ai comunități pregătite, care să accepte diversitatea, să ai resurse umane care să lucreze cu copiii care au CES, să ai servicii adecvate nevoilor lor speciale, să poți coopera strâns cu părinții [6, p. 278].

Pentru a determina atitudinea vizavi de copii cu CES în școala de masă (liceul teoretic „Pro Succes”) am aplicat un chestionar pe colegii acestor copii și cadrele didactice. Generalizând rezultatele cercetării, am ajuns la următoarele concluzii, că atitudinea colegilor copiilor cu CES este destul de pozitivă și deschisă pentru colaborare, la fel și atitudinea copiilor cu cerințe educaționale speciale se schimbă pe parcursul aflării lor în școală, apreciind comunicarea cu colegii, ambianța școlară și, nu mai puțin, activitățile de învățare și comunicarea cu cadrele didactice.

O bună parte din copiii cu cerințe educaționale speciale au și probleme de dezvoltare fizică. Dificultățile în plan fizic, într-un fel sau altul, influențează procesul de învățare și progresele copiilor ce țin de dificultatea deplasării și pericolul accidentării. Lipsa abilităților de scriere sau scrierea cu dificultate din cauza spasticității motore, oboseala și surmenajul copiilor, de asemenea, sunt impedimente. Pentru a diminua dificultățile de învățare a copilului cu CES, cadrele didactice au încercat diverse remanieri. Unii învățători au recurs la reducerea materiei de studiu, alții au întreprins diverse remanieri la nivel de mediu (au plasat copilul mai aproape de tablă, i-au oferit un scaun adaptat). Mai mulți profesori au solicitat asistarea acestor copii de către cadre didactice de sprijin. Majoritatea profesorilor susțin faptul că, cadrul didactic de sprijin este indispensabil procesului educației incluzive, deoarece profesorul nu reușește, sută la sută, să încadreze copilul cu CES în toate procesele de învățare.

Dacă e să estimăm frecvența solicitărilor de ajutor în viziunea cadrelor didactice, vedem că în mare parte copiii nu se discorcă singuri. Marea majoritate a copiilor au nevoie să fie sprijiniți în plan didactic. Profesorii susț in că, copiii cu CES beneficiază permanent de servicii de sprijin.

Totuși, procesul de incluziune a elevilor ce provin din grupuri și medii defavorizate este dificil. Concluziile unei cercetări, desfășurate de către UNICEF, au fost că, în rândul cadrelor didactice, se perpetuează atitudinile și comportamentele stereotipe față de această categorie de copii, respectiv, persistă ideile că ei ar trebui educați în școala specială, că prezența lor va afecta performanțele școlare ale elevilor obișnuiți și va altera climatul clasei [3, p.19-23]. Este dificil de schimbat mentalitățile, avînd în vedere faptul că, în țara noastră, a existat obișnuința ca elevii cu dizabilități sau cei care nu se adaptau în școlile de masă să fie orientați spre rețeaua de școli speciale, care era destul de bine pusă la punct [2, p. 48]. În plus, dificultățile cu care se confruntă învăț ământul românesc: subfinanțarea, performanțele școlare slabe la testări internaționale, o rată ridicată a abandonului școlar, amplifică greutățile procesului de incluziune [5, p. 180].

În ultimele decenii se acordă o importanță din ce în ce mai mare incluziunii copiilor cu dizabilități în școlile de masă. Fiind un fenomen complex, constituie o provocare pentru instituțiile implicate și pentru societatea în ansamblu și are drept consecință nevoia de schimbare atît a mentalităților, cît și a politicilor educaționale [4, p. 8].

În parcurgerea pașilor de edificare a unei instituții de învăț ământ incluzive este necesar a porni de la stabilirea clară a politicilor incluzive, apoi a trece la dezvoltarea în instituție a practicilor incluzive, care, în final, vor conduce la crearea culturii incluzive. Prin urmare, este bine ca personalul managerial și cel didactic să se familiarizeze cu dimensiunile și cu indicatorii incluziunii. Or, aceștia reflectă toate aspectele necesare incluziunii.

De asemenea, este important ca indicatorii nu doar să fie cunoscuți de către personalul școlii, dar și aplicați în practică, iar rezultatele obținute – valorificate [1, p. 15].

Bibliografie

1. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău, 2013.
2. Manea, L., Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație, în: Calitatea vieții, nr. 1–2, 2006, p. 41–50.
3. Moldovan, O., Bălaș-Timar, D., Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006.
4. Panuș, V., Cucer, A., ș.a., Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile preuniversitare de învățământ din Republica Moldova, Chișinău, 2007.
5. Preda, M., Riscuri și inechități sociale în România, Polirom, Iași, 2009.
6. Watson, S., Barriers to inclusive education in Ireland: the case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities, în: British Journal of Learning Disabilities, nr.37, 2009, p. 277–284.

PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

Valentina STRATAN, dr., conf. univ.,

Emilia LAPOȘINA, dr., conf. univ.

Summary

At present educational policy and practice in many countries of the world is geared towards integration of children with special educational needs (SEN) in educational and living closer to the ordinary normal community.

La etapa actuală politica și practica educațională din numeroase țări ale lumii este orientată în direcția integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în medii educaționale și de viață cât mai aproape de cele obișnuite, normale ale unei comunități.

Reformele în domeniul educației din R. Moldova, inclusiv reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, includerea în învățământul general a tot mai mulți copii cu cerințe educaționale speciale impun restructurarea și reconsiderarea culturii, politicilor și practicilor școlare, astfel încât acestea să răspundă diversității copiilor și necesităților lor.

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile învățământului din R. Moldova de angajare într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educației în acord cu procesul de democratizare a întregii societăți. În cadrul acestui proces, asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii (art. 28 din Convenția Drepturilor Copilului) și egalizarea șanselor lor de succes au reprezentat și continue să reprezinte obiectivele esențiale.

Este firesc, că pentru promovarea educației incluzive, în școala generală devine necesară efectuarea unui set de măsuri orientat spre o educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare, desemnând necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului.

Una dintre aceste provocări este și necesitatea schimbării opticii asupra copiilor cu cerințe educaționale speciale și încercarea de a le oferi o viață și educație normală prin schimbarea reprezentărilor sociale și renunțarea la etichetări și stigmatizare.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme. Atât copiii cu CES, cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, sânt pătrunși de sentimentul comuniunii sociale etc. Astfel, școala incluzivă, întemeiată pe actele normative internaționale și naționale, presupune o nouă orientare care pune accentul pe realizarea dreptului constituțional la educație al persoanelor cu cerințe educaționale speciale, cooperare, parteneriat, educație socială și valorizarea relațiilor interumane.

În aceeași ordine de idei, referitor la avantajele incluziunii, *pentru copiii sănătoși* devine important cultivarea unor valori ca prietenia, compătimirea, toleranța, respectul, formarea abilităților de comunicare interpersonală, acceptarea diferențelor. La rândul lor, *copiii cu CES* beneficiază de un mediu prietenos, devin mai sociabili, mai deschiși, li se lărgește cercul de comunicare, sunt tratați în corespundere cu propriul nivel de dezvoltare.

UNICEF promovează modelul școlii prietenoase copilului - un concept holistic (cu contribuție - cheie în asigurarea calității educației) care se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare. Școala prietenoasă copiilor este incluzivă, efectivă, sănătoasă și protectoare, încurajând participarea copiilor, familiilor și comunităților.

Fenomenul violenței ei în școală a devenit, în ultimii ani, o realitate constantă cu care atât elevii, cât și cadrele didactice se confruntă [1,6,7]. O abordare pragmatică a problemei violenței ei în școală ne îndeamnă spre căutarea unor soluții eficiente, care să prevină situația, mai ales în perioada recentă de tranziție spre școala incluzivă, sub presiunea reformelor școlare multidimensionale. Într-o școală a diversității, cum este școala incluzivă, totuși, există probleme care rămân ascunse, continuând să producă elevii victime care folosesc tăcerea ca o apărare neajutorată [1,3]. Dar, tocmai aceasta tăcere provoacă spațiu pentru a face posibilă perpetuarea comportamentelor agresive [1p.18-19].

Conform criteriilor stabilite de Asociația Psihologilor Americani, comportamentul agresiv însumează următoarele categorii de comportamente: amenință, intimidează, ironizează pe alții; manifestă agresivitate fizică față de alții; distruge bunurile celorlalți; încalcă drepturile celorlalți [apud,4].

Școala modernă incluzivă nu poate ignora, în numele nevoii imperative de cunoștințe și rezultate școlare performante, starea de bine și de sănătate fizică, psihică, spirituală și socială a elevilor săi [1]. Organizația Mondială a Sănătății atrage atenția că starea

de bine a persoanei înseamnă nu doar absența bolii sau disfuncției și starea normală psihosocială. În această accepțiune starea de bine a elevului în școală se compune din următoarele elemente [4]: acceptarea (atitudinea pozitivă față de sine și alte persoane, acceptarea calităților și defectelor); relaționarea interpersonală pozitivă (sociabilitatea, empatie, toleranță, comunicare, solidaritate); dezvoltare personală.

Un model, care detaliază modul de facilitare a dezvoltării școlilor ca școli prietenoase copiilor, școli pentru diversitate / școli incluzive / școli pentru toți, este propus și de cercetările savanților din R. Moldova, inspirându-se din modelele internaționale și naționale existente, bunele practici. Modelul propus cuprinde reconsiderarea politicilor incluzive generale, a strategiilor pentru incluziune.

Modelul are în centru facilitarea din interior a procesului de schimbare, prin intermediul depășirii obstacolelor/rezistenței la schimbarea către școala incluzivă și facilitarea acestui proces prin intermediul dezvoltării unei comunități și culturi integrative [2].

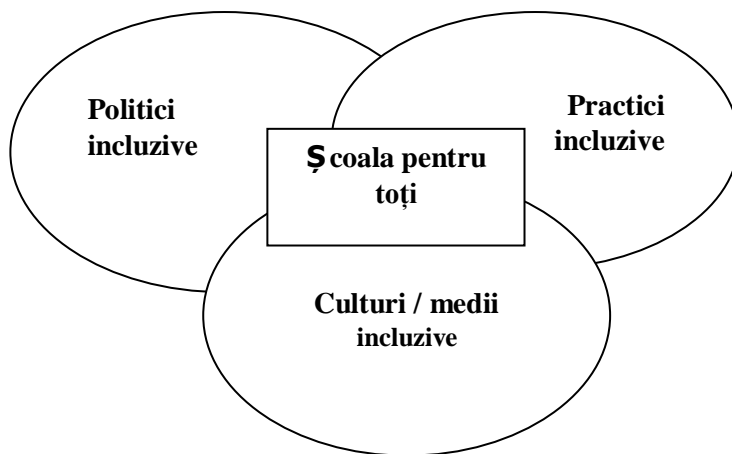


Fig.1. Școala prietenoasă pentru toți elevii

Dimensiunile indicate în model reprezintă, de fapt, atât dezvoltarea gradului de incluziune a școlii, cât și adoptarea unei politici școlare integrate pentru prevenirea problemei agresiunii. Astfel, *crearea culturilor incluzive* dezvoltă o comunitate sigură, primitoare, colaboratoare, stimulantă, în care fiecare este prețuit ca fiind capabil de performanțe valoroase. *Producerea politicilor incluzive* oferă siguranța că incluziunea pătrunde în toate planurile școlii. *Desfășurarea practicilor incluzive* dezvoltă practicile școlare care reflectă culturile incluzive și politicile școlii.

Aceste, dar și alte dimensiuni sunt orientate spre elaborarea strategiilor de intervenție care pot avea aspect indirect în activitatea de prevenție a comportamentului agresiv în școala incluzivă. Ele se bazează pe un raport de educație socio-afectivă și morală, interpersonală și de grup, de dezvoltare a coeziunii, apartenenței la comunitate școlară și cooperării.

Activitatea de prevenție trebuie direcționată către profesori, părinți și elevi, deoarece este dovedit faptul că cheia pentru rezolvarea problemei agresiunii este adoptarea unei politici școlare integrate, adică un set de intervenții coordonate care implică toți membrii școlii, în care adulții din școală (inclusiv părinții) își vor asuma răspunderea pentru viața școlară [5].

Activitatea de prevenție trebuie să fie realizată cu scop bine definit și să cuprindă strategiile de formare a competențelor sociale și de interacțiune ce vizează copiii cu dizabilități, copiii fără dizabilități, cadrele didactice și părinții. Din aceste strategii speciale pot fi desprinse principalele direcții de acțiune în vederea prevenirii și ameliorării victimizării în școala incluzivă: eficientizarea comunicării profesorului cu elevii cu cerințe educaționale speciale, atitudine pozitivă în comunicare, deschidere față de elev, empatie, manifestare față de elev a unui interes pozitiv necondiționat, încredere, acceptarea prezenței celuilalt, diferit de toți elevii clasei, gestionarea interacțiunii, atenție din partea

profesorului la felul în care sunt percepuți elevii cu CES și crearea unui climat și relații pozitive cu clasa de elevi.

O școală bună, eficientă este cea care reușește să asigure condiții maxime de muncă și învățare a elevilor din școală, abordează educația din perspectiva drepturilor omului, își propune un scop ce poate fi formulat simplu: asigurarea accesului fiecărui copil la educație de calitate, la valorificarea și dezvoltarea la maximum a potențialului individual.

Bibliografie

1. Baban, A., Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigentie și consiliere, Impr. „Ardealul”, Cluj-Napoca, 2010 pp.18-19.
2. Educație incluzivă / Cornelia Bodorin [et al.], Cetatea de Sus, Ch., 2012.
3. Olweus, D., A profile of bullying at school. Educational Leadership, Vol.60, 2002, pp. 12-17.
4. Olweus, D., Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway, Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers, No. 23, 2004, pp. 5-17.
5. http://www.academia.edu/5143868/Prevenirea_si_combaterea_violentei_in_scoala_-_ghid_pentru_cadre_didactice [accesat 2 mai 2014].
6. <http://www.ziare.com/life-style/copii/cuvintele-dor-violenta-verbala-la-varsta-scolara-1204095> [accesat 3 mai 2014].
7. <http://www.bing.com/search?q=forme+de+agresivitate&form=MSNH81&mkt=ru-ru&x=76&y=15>, [accesat 1 mai 2014].

FACULTATEA PEDAGOGIE

SĂNĂTATEA STUDENȚILOR ÎN RAPORT CU BIORITMURILE

Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.

Summary

It was established a typological „portrait” of health condition, according to cronotip type. Each cronotip has specific features are characteristic of functional activity, which determines their resistance to some risk factors and sensibility. In determining the state of health, absence of attention to a particular cronotip can lead to overloading the body and eventually this systematic activity will contribute to tiredness, overworking and finally to a pathology.

Organismul uman este influențat de un complex de factori geoclimatici și ecologici cu impact asupra sănătății lui. De aceea, problemele ce țin de păstrarea și fortificarea, consolidarea sănătății sunt actuale.

Una din legitățile biologice, căreia i se supun toate organismele vii, inclusiv și organismul uman, sunt ritmurile biologice [1, p. 39; 5, p. 7].

Ce sunt „bioritmurile”? Oamenii de știință au estimat legătura dintre bunăstarea, starea de spirit, activitatea umană și influențele externe - fazele lunii, alternanța zi/noaptea, anotimpurile anului [4, p. 5-7; 10, p. 12; 11, p. 34-60].

Este cunoscut faptul, că organismul uman este guvernat de ritmul circadian cu o durată de aproximativ 24 de ore. Anume ritmul circadian elucidează clar activitatea ritmică a organismului uman – somn/veghe etc. [3; 4, p. 27]. În anumite perioade de timp, corpul uman trece printr-un ciclu complet de modificări. Cu începutul fiecărei perioade, capacitatea organismului începe să crească, apoi se instaurează stabilizarea performanțelor, urmată de diminuarea, apoi - din nou de creșterea lor. Oamenii de știință susțin că programul bioritmurilor umane sunt puse la naștere și sunt la fel de individuale și unice ca amprentele digitale [8, p.60].

După natura activității fizice a bioritmurilor diurne toți oamenii se împart în trei tipuri: matinali - „ciocârlii”, nocturni - „bufnite” și diurni sau aritmici - „porumbei” [6, p. 24]. Orele de vârf ale activității și odihnei la „bufnițe” sunt deviate spre ore mai târzii, iar la „ciocârlii” - ore matinale. De aceea, oamenii-bufniță

iubesc somnul dimineață și nu pot adormi, dacă merg la culcare devreme. Oamenii-ciocârlie, de obicei, au tendința de a merge la culcare devreme, pentru că seara sunt foarte obosiți, se trezesc foarte devreme dimineața, pentru că ei nu pot dormi mult timp. La „porumbei” orele de vârf ale activității revin în mijlocul zilei. Oamenii de știință au demonstrat că aproximativ 20% din oameni au bine exprimat tipul matinal sau nocturn și aceasta le-a permis să elaboreze teste pentru a determina cronotipul.

Ritmul biologic, pe de o parte, trebuie să fie stabil și să nu depindă de condițiile întâmplătoare cu repercusiuni asupra organismului, iar pe de altă parte, să fie capabil să se adapteze la condițiile de mediu specifice, concrete pentru a asigura adaptarea organismului [2, p. 67; 3, p. 27].

Discrepanța dintre ritmurile circadiene ale organismului cu sensorii fizici exogeni ai timpului (de exemplu, dacă un om-ciocârlie trebuie să lucreze în tura de noapte) induce tulburări funcționale ale organelor și sistemelor de organe, care, în cele din urmă, se manifestă prin boli cronice. Motivele acestei discrepanțe pot fi, de asemenea, o schimbare în ritmul de activitate funcțională a unui anumit organ sau sistem în diferite boli, situații stresante, încălcarea regimului alimentar și altele.

Pentru funcționarea normală a organismului uman este necesar, ca toate bioritmurile să fie în concordanță, adică să activeze sincron, numai atunci se poate atinge un nivel optim de sănătate și posibilități adaptative bune. În cazul perturbării funcționale apare desincroniza.

În rezultatul mai multor cercetări s-au identificat două tipuri de desincronaze: endogene, atunci când este dereglată activitatea funcțională a unui oarecare organ sau sistem de organe și exogene, când boala evoluează în proces patologic și activitatea multor sisteme funcționale vin în dezacord cu sensorii exogeni ai timpului [10, p. 120]. Mai frecvent desincronazele survin în rezultatul perturbării ritmurilor biologice ca, consecință a nerespectării ritmului

somn/veghe, utilizarea luminii artificiale în orele nocturne, alimentația necorespunzătoare, organizarea incorectă a regimului zilei, oboseala etc.

Printre simptomele desincronizei menț ionăm cele mai tipice consecințe fiziologice și sociale ale desincronizei: somnul se reduce și aduce mai puțin odihnă; crește incidența tulburărilor gastro-intestinale; crește numărul bolilor cardiovasculare; sporește incidența bolilor profesionale; crește numărul traumatismelor; crește consumul de medicamente; se înrăutățește starea emoțională; crește probabilitatea reducerii speranței de viață [4, p.42].

De asemenea, un rol nu mai puțin important, în problemele de sănătate revin caracteristicilor individuale. Particularitățile individului determină nu numai trăsăturile fenotipice, dar și cele comportamentale, stilul de viață, alegerea unei profesii, predispoziția la diferite boli. Una dintre aceste caracteristici este cronotipul uman, prin care se înțelege caracterul dinamic al activității funcționale a diferitelor organe și sisteme, ventilației pulmonare, perioadele secreției de vârf hormonale, etc. [7, p.77-90].

Un contingent special al populației îl reprezintă studenții, pentru care este caracteristică o mare încărcătură intelectuală, schimbarea bruscă a stilului de viață, formarea relațiilor sociale și interpersonale în afara familiei, necesitatea unei adaptări la noile condiții de viață, alimentație și activitate. În acest sens prezintă interes cuantificarea stării de sănătate a studenților în conformitate cu caracteristicile cronotipologice.

În investigații au fost implicate 80 de studente ale anului întâi și trei de studiu din instituțiile superioare de învățământ.

Metode de cercetare. Pentru determinarea cronotipului am aplicat testul lui Horne-Ostberg [6, p. 24]. Datele privind starea de sănătate, prezența sau absența bolilor cronice, incidența bolilor acute au fost obținute prin chestionarea studenților. Au fost evaluați mai mulți parametri: dezvoltarea fizică în baza indecelui Kettle; starea funcțională a sistemului respirator după valorile capacității

vitale a plămînilor și indecelui vital; a sistemului cardiovascular după frecvența contracțiilor cardiace, tensiunea arterială, potențialul de adaptare; sănătatea fizică după E.A. Pirogova; tipurile funcț ional-metabolice, bioritmologic și psihologic după G.L. Vorsina [9, p. 60].

Rezultatele studiului. În cadrul studiului s-a determinat structura cronotipului studentelor implicați în studiu: „porumbei” - 55%, „bufnițe” - 31,25% și „ciocârlii” - 13,75%.

Evaluând coraportul dintre cronotip și starea sănătății, s-a estimat că bolile cronice la studentele cu cronotipul „bufnițe” constituie 40% ($p < 0,05$), pe când la tinerele cu cronotipul „ciocârlii” - 27,27% și 29,54% la cei cu cronotipul „porumbei”. Monitorizarea rezistenței ei nespecifice după incidența a bolilor în cursul anului a arătat că 48% dintre studentele - „bufnițe” și „porumbei” au fost bolnave de 2 sau mai multe ori pe parcursul anului, pe cînd în rîndurile studentelor cu cronotipul „ciocârlii” acest indice a fost de 34%. Cu toate acestea, printre „ciocârlii” nu s-au depistat studente absolut sănătoase, în timp ce numărul de indivizi care nu au fost bolnavi pe tot parcursul anului, printre bufnițe constituie 8%, iar în rîndul „porumbeilor” - 13,6%.

Unul din indicii care caracterizează dezvoltarea fizică, alimentația corectă, care reflectă integru influența a factorilor genetici, umorali și de mediu asupra stării aparatului osteomuscular, stratului subcutanată este indicele Kettel. Analiza acestui indice a vizat că majoritatea studentelor indiferent de cronotip au o dezvoltare fizică armonioasă: 72% - „bufnițe”, 81% - „porumbei” și 91% - „ciocârlii”. Astfel, putem afirma că persoanele cu cronotipul „porumbei” și „ciocârlii” dispun preponderent de o dezvoltare fizică armonioasă. Dezvoltarea fizică nearmonioasă mai frecvent se întîlnește la persoanele cu cronotipul „bufnițe”, determinată de deficitul masei corporale. Printre studentele cu cronotipul „porumbei”, cu aceeași frecvență de 9% se întîlnesc persoane atît cu

deficit al masei corporale, cât și supraponderală, care atestă o dezvoltare nearmonioasă.

Este cunoscut că la baza sănătății stau rezervele funcționale ale organismului, mai ales a sistemelor de importanță vitală. Analizând datele care reflectă starea funcțională a sistemului respirator nu s-au vizat careva diferențe veridice după valorile capacității vitale a plămânilor. Determinarea indicelui vital, care estimează asigurarea organismului cu oxigen la o unitate de greutate corporală, ne-a permis să determinăm printre „bufnițe” (80%) și „ciocârlii” (72,2%) cea mai optimală stare funcțională a sistemului respirator, iar valori submedii s-au estimat la 31,8% ($p < 0,05$) din „porumbei”.

Monitorizînd gradul dezvoltării aparatului osteomuscular s-a determinat indicele forței musculare submediu, corespunzător nivelului optim de sănătate, la 54,4% ($p < 0,05$) dintre studentele cu cronotipul „ciocârlii”.

Rezistența sistemului cardiovascular în stare de repaus s-a determinat după formula lui Quaas ($IQ = PD \cdot FC \cdot 10$, unde IQ – indexul Quaas; FC- frecvența cardiacă; PD – presiunea diferențiată). În normă acest indice are valorile 16 un.c., creșterea acestui indice atestă diminuarea activității cardiace, iar diminuarea - indică o rezistență mare a cordului. S-a stabilit o dependență a indicelui Quaas de cronotip: funcție satisfăcătoare la 54,5% din „ciocârlii”; la 36% din „bufnițe” și 27% din „porumbei”.

Trecerea de la starea de sănătate la cea de boală evoluează în mai multe etape, la care organismul încearcă să se adapteze la noile condiții de existență prin schimbarea nivelului funcțional și tensionarea mecanismelor de reglare funcțională. Determinarea gradului de tensionare a sistemelor de reglare funcțională a organismului se efectuează printr-un șir de parametri, dar unul din cei mai sensibili este potențial adaptativ (PA). Un indice satisfăcător a potențialului adaptativ s-a determinat la studenții cu cronotipul „ciocârlii” – 91% ($1,9 \pm 0,24$ un.c.) și „porumbei” – 79,5% ($2,02 \pm 0,1$ un.c.), care atestă despre un potențial optim, suficient a rezervelor

funcționale, caracteristic persoanelor sănătoase. La 80% din „bufnițe” s-a determinat un potențial adaptativ instabil (2,6-3,3 un.c.), care indică tensionarea mecanismelor de reglare.

La marea majoritate din studente cu cronotipul „ciocârlie” și „porumbel” s-a evidențiat un nivel înalt și mediu al stării fizice, iar 76% din „bufnițe” – supramediu.

Pentru menținerea unui nivel de sănătate optimală organismul uman necesită un minimum de activitate motoră. Intensitatea activității motorii poate fi apreciată prin determinarea tipului funcțional-metabolic, care caracterizează particularitățile spațiale și temporale ale mecanismelor de adaptare de lungă durată ale organismului la influența factorilor exogeni. Printre studentele investigate, la marea majoritate s-a determinat tipul metabolic-funcțional mixt, care evidențiază o restructurare de tranziție a mecanismelor metabolice. Mai rar se întâlnesc sprinterii și stayerii, însă 24% ($p < 0,05$) a stayerilor se întâlnesc în rândul „bufnițelor”, pentru care este caracteristică o adaptare mai deficilă la noile condiții de mediu, însă mai apoi ușor le suportă. În rândul „ciocârlilor” stayerilor le revine 9,09% și „porumbeilor” – 13,6%.

Astfel, datele obținute ne-au permis să stabilim un „portret” tipologic a stării de sănătate, în funcție de cronotip. Este important că fiecărui cronotip îi sunt caracteristice anumite trăsături specifice ale activității funcționale, care determină rezistența lor înaltă la unii factori de risc și sensibilitate - la alți factori. Este evident, că în determinarea stării sănătății neacordarea atenției la apartenența unui anumit cronotip poate duce la suprasolicitarea organismului, atunci când acesta se află în faza diminuată a performanțelor și în cele din urmă o activitate de acest tip sistematică va contribui la apariția oboselii, surmenajului și în cele din urmă - a unei patologii. Evidența stării sănătății în funcție de tipul bioritmologic va permite aplicarea unor măsuri de călire și fortificare a sănătății mai eficiente, orientate spre un regim somn/veghe cât mai rațional, activități motorii adecvate și a modului de viață în general.

Bibliografie

1. Cojocari, L., Monitorizarea unor indici psihofiziologici la elevi în dependență de cronotip, Revista științifică a Universității de Stat din Moldova STUDIA UNIVERSITATIS, Seria Științe ale naturii, CEP USM, Chișinău, 2012, Nr. 6 (56), p. 39-41.
2. Cojocari, L., Stamati, V., Ritmurile biologice și importanța lor. Conferința consacrată Anului Internațional al Astronomiei și jubileului de 80 ani ai Universității de Stat Tiraspol, 25 noiembrie, 2009, Probleme actuale ale astronomiei și astrofizicii, Chișinău, 2010, p. 66 – 70.
3. Melnic, B., Ceasul nostru biologic și funcțional, în: Noutăți ale științei despre om și natură, Chișinău, 1999.
4. Melnic, B., Crivoi, A., Bioritmologia contemporană, Chișinău, 2004.
5. Алякринский, Б. С., Степанова, С. И., По закону ритма, Наука, М., 1985.
6. Балбатун, О.А., Методы диагностики и значение хронотипов человека.// Медицинские знания, 2011, № 1, с. 24-26.
7. Барбараш, Н.А., Оцените свое здоровье сами / Барбараш, Н.А., Шапошникова, В.И., СПб, 2003.
8. Вайнер, Э.Н., Валеология, Флинта: Наука, М., 2010.
9. Ворсина, Г.Л., Калюнов, В.Н., Практикум по основам валеологии и школьной гигиены, Тесей, Минск, 2008.
10. Тимченко, А.Н., Основы биоритмологии: учебное методическое пособие, ХНУ имени В. Н. Каразина, Харьков, 2012.
11. Шульгина, А.Б., Основы хронобиологии и хрономедицины в таблицах и схемах: методическое пособие, НГУ, Новосибирск, 2001.

PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

Etape și paradigme

Natalia CARABET, dr., conf. univ.

O problemă stridentă, ce însoțea procesul de deschidere a grădinițelor de copii, era lipsa cadrelor didactice. Educatori se formau inițial la așa numitele Cursuri Froebel (Germania, Rusia, Basarabia, România,...), la care erau admise absolventele instituțiilor medii de învățământ sau persoanele ce au statutul de învățătoare la domiciliu. Inițial (în Basarabia) studiile durau un an de zile, apoi (după 1878) - 2 ani (primul pentru studierea aspectelor teoretice, al doilea an - pentru formarea practică), mai târziu - 3 ani. După anul 1907, cei ce absolveau cursuri de 3 ani obțineau diplomă cu calificarea - învățătoare la clasele primare.

Pe teritoriul Basarabiei, până în anul 1917, activau seminariile de pregătire a educatoarelor și învățătoarelor. Acestea erau deschise în Bairamci - 1872, Soroca - 1912. Din 1918 în Basarabia activau școli normale (mai târziu pedagogice), comerciale și industriale. Toate erau orientate pentru procesul de formare a cadrelor tinere și competente. După anul 1920 s-a intensificat procesul de deschidere a școlilor speciale, acest proces fiind motivat de numărul tot mai mare de grădinițe de copii deschise. Astfel în 1926 au fost deschise: tehnicumul pedagogic și tehnicumul de medicină, în Tiraspol, în 1927, în Balta s-a deschis tehnicumul pedagogic. Până în anul 1940 pe teritoriul Basarabiei erau 20 de instituții specializate de educație (în care erau pregătite peste 40 de mii de cadre), misiunea cărora a fost pregătirea cadrelor, inclusiv pedagogice. În școlile normale și tehnicumuri activau peste 3,7 mii de profesori. Treptat apare necesitatea de a îmbunătăți substanțial procesul de formare - pregătire a cadrelor. Ținând cont de faptul că până în anul 1917 pe teritoriul Basarabiei nu era deschisă nici o universitate, s-au precăutat posibilități de cadre, încăperi pentru a le deschide. Către anul 1933 la Chișinău s-au deschis 2 facultăți (filiale ale universităților din Iași) - cea de agricultură și tehnologică. Prima universitate pedagogică a fost deschisă la Tiraspol în 1930 (mai târziu - Institutul educației sociale, din 1933 - Institutul pedagogic). Până în 1940 la Chișinău s-au deschis Universitatea Pedagogică și cea Agrară,

Universitatea de Medicină. În 1946 a fost deschis la Chişinău Conservatorul, care a fost denumit (în 1963) în Institutul de Arte, din 1964 activează Institutul Politehnic, din 1991- Institutul de Educaţie Fizică, Academia de Studii Economice, Universitatea din Comrat.

După 1920 la Tiraspol s-au deschis cursuri de un an de zile pentru cadre didactice, din 1925 - tehnicumul pedagogic cu perioada de instruire de 4 ani. Din 1930 procesul de pregătire al învăţătorilor de fizică, matematică, biologie este preluat de Institutul Pedagogic. Pe baza acestuia, în 1933 a fost creat Institutul Pedagogic cu 4 facultăţi - Filologie, Istorie, Matematică, Ştiinţele ale naturii. În anii de studiu 1939-1940 - 4,4 mii de studenţi şi îşi făceau studiile la Institutul Pedagogic. De remarcat, că în anul 1990 funcţionau 11 şcoli normale (pedagogice) la Cahul, Orhei, Chişinău, Soroca, Bălţi, Bender, Comrat, Călăraşi, Lipcani, în care studiau 7,5 mii de studenţi. La Institutele din Chişinău şi Comrat, la fel, se pregăteau educatori pentru grădiniţele de copii. Astfel, către anul 1950 în Republică (pe atunci RSS Moldovenească), era pus la punct un întreg sistem de formare a educatorilor (după algoritmul: şcoală normală - institutul pedagogic- cursuri de perfecţionare). Se elaborau programe de studiu şi de formare, raportul activităţilor teoretice (auditoriale) şi practice.

De fapt, procesul de pregătire a educatorilor pentru grădiniţele de copii era influenţat de condiţiile economice, de politica socială din acea perioadă, de factorii sociali şi culturali, mai bine zis, multiculturali. Putem urmări schimbări cantitative, dar şi calitative ale procesului de pregătire a educatorilor în acea perioadă. Către 1980 numărul grădiniţelor de copii a crescut, comparativ cu 1950, de 2 ori, numărul de preşcolari ce frecventau grădiniţele - de 4 ori. Totodată, după 1990 se observă pierderea autorităţii şi prestigiului profesiei de educator, decăderea statutului social al angajaţilor grădiniţelor de copii, dar putem menţiona noua paradigmă a educaţiei preşcolare în ţara noastră (după reformele din 1989, 1993) - integrare, centrare pe copil,

individualizare și diferențiere. Aceste fapte doar accentuează importanța procesului de educație a preșcolarilor în țara noastră, unicitatea procesului de formare a cadrelor didactice pentru instituțiile preșcolare.



Viitoarele educatoare. Școala profesională din Peterburg, 1900

Bibliografie

1. Analiza politicilor educaționale din România, materialele Raportului - Organisation de Cooperation et de developpement economique, București, 2000.
2. Bîrzea, C., Șerban, M., Raport național cu privire la sistemul de instruire profesională și tehnică din România: Schimbările recente, provocările și nevoile reformei, Observatorul Național al României, București, 1997.
3. Bîrzea, C., Strategia și accesul la date, București, 1998.
4. Ciaiciț, L., Instituții preșcolare moderne, Moscova, 1999.
5. Dneprov, E., Scrieri despre istoria școlii și pedagogiei popoarelor URSS în perioada anilor 1917- 1941, Moscova, 1980.
6. Erofeeva, M., Programe moderne de educație pentru grădinițe de copii, Moscova, 1999.

OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DISCURSIVE LA ELEVI / STUDENȚI PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI DE GRUP

Aliona BOȚAN, lector

Summary

Training based on competence of personality has been a fundamental change that triggered the need to find permanent solutions that will stimulate student's performance. Such an approach is interactive learning based on the project. Group research project is one of the effective methods to promote interaction between participants, which promotes the formation of discursive competence, leading to a more active learning and obvious results.

Societatea modernă înaintea școlarului un șir de cerințe, printre care, se enumeră și capacitatea de a coopera și interacționa în cadrul unor contexte sociale și culturale; toleranța față de opinia semenilor; abilitatea de a asculta interlocutorul; de a purta un dialog eficient și constructiv; abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente. Prin urmare, este indispensabilă formarea unor competențe prin intermediul diverselor procedee discursive și a mijloacelor ce însoțesc înțelegerea argumentărilor.

Un aspect esențial în ceea ce privește comunicarea eficientă îl reprezintă **competența discursivă**, care include ansamblul de capacități cognitive, afective, manageriale; conferindu-i acestuia calități necesare efectuării unei prestații care să asigure realizarea eficientă a medierii informației. Schimbarea concepției comunicative promovată în mediul educațional reiese din abordarea tot mai insistentă a problematicii formării competențelor la elevi/studenți. Ca punct de plecare, competența discursivă rezidă din *competența de comunicare în limba maternă și competența de relaționare interpersonală*, fiind identificată drept deziderat în integrarea cu succes în viața socială [5].

Cercetările efectuate în domeniul comunicării identifică **competența discursivă** drept *capacitatea de a elabora/ține un discurs, în plan cognitiv și retoric, și capacitatea de a dezvolta/întreține relații comunicative în plan motivațional și conversațional* [4, p.18]. Astfel, formarea competenței discursive

presupune un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini.

În viziunea noastră, *competența discursivă este importantă deopotrivă pentru educatori și pentru educați*. Cunoștințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceperile și conduitele discursive sunt dobândite prin educație și îmbogățite, perfecționate prin autoinstruire și autoeducație. Prin urmare, pentru a putea realiza o colaborare profesională eficientă, cadrul didactic va trebui să-și însușească un limbaj adecvat, credibil și autentic, care va avea în vedere sporirea la elevi a competenței de exprimare orală și creșterea calitativă a nivelului acesteia, prin apelul la *elementele discursive și retorice*. Căci, semnificarea limbajului în raporturile interpersonale este conferită nu doar de mijloacele de exprimare lingvistică, ci și de mijloacele comunicării nonverbale și a paralimbajului. **Elementele de retorică** cuprinde ansamblul *calității vocabularului, corectitudine lingvistică, respectarea normelor gramaticale, ortoepice, expresivitatea stilistică, diversificarea lexicală, convergența limbajelor, ameliorarea stilului, armonizarea limbajul verbal/ paraverbal/ nonverbal*. **Dimensiunea discursivă** presupune nu doar programarea unor strategii discursive ce asigură expunerea explicită a conținutului, ci și *arta de a vorbi frumos și elocvent, coeziunea și coerența vorbirii* (după Noam Chomsky). Cu referință la calitatea discursului, Dospinescu V. consideră că oratorul, în cazul nostru cadrul didactic/elevul/studentul, urmează să asigure succesul comunicării oferind *eleganță, frumusețe, volubilitate și elocvență expunerii* [2, p.132].

Situarea elevului în centrul organizării procesului de predare-învățare și formarea personalității în bază de competențe a constituit o schimbare fundamentală ce a atras după sine necesitatea găsirii acelor soluții care să stimuleze permanent performanța elevului. O astfel de soluție este **învățarea interactivă bazată pe proiect**. *Proiectul* este o metodă activ participativă, apărută la începutul secolului al XX-lea, este un produs al imaginației elevilor, care

presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitând abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevului [1, p.56]. **Proiectul** este o formă activă, participativă, care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare, și consolidarea abilităților sociale ale elevilor.

Filozoful și pedagogul francez Gaston Bergher afirma că o „educație bună presupune menținerea prospețimii intelectuale sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a studia și inventa, de a cerceta, de a realiza și valorifica [3, p.84]. În acest context, *proiectul*, ca metodă de predare – învățare – evaluare, generează formarea individuală progresivă, problematizată, sociorelațională, pragmatică.

În viziunea lui Gardner H., proiectul de grup dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună - componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare; dezvoltă inteligențe multiple, capacități specifice *inteligenței lingvistice* (ce implică sensibilitatea de a vorbi și de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic și pentru a-și aminti informațiile), *inteligenței logice-matematice* (ce constă în capacitatea de a analiza logic problemele, de a investiga științific sarcinile, de a face deducții), *inteligența spațială* (care se referă la capacitatea, potențialul de a recunoaște și a folosi patternurile spațiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), *inteligența interpersonală* (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creînd oportunități în munca colectivă), *inteligența intrapersonală* (capacitatea de autoîn-țelegere, autoapreciere corectă a propriilor senti-mente, motivații, temeri), *inteligența naturalistă* (care face omul capabil să recunoască, să clasifice și să se inspire din mediul înconjurător), *inteligența morală* (preocupată de reguli, comportament, atitudini) [ibidem, p.85-87].

O activitate de învățare eficientă este cea în care sunt antrenați toți participanții. Am pornit de la această premisă atunci când mi-am propus să-i inițiez pe studenți în realizarea unui proiect de grup în

cadrul orelor de curs. Printre *avantaje*, poate fi menționat faptul că, cooptând studenții în activități de informare la tema de cercetare propusă, învățarea devine un proiect personal al studentului. Proiectul de grup trebuie inițiat în clasă pentru a contura obiectivele, în funcție de tema aleasă și de a permite grupurilor de lucru să discute, să negocieze asupra conținutului, formei și modalității de prezentare a proiectului. Sarcina cadrului didactic nu este una pasivă, acesta oferă o listă bibliografică asupra temei de cercetare, ajută la conturarea unui plan, distribuie responsabilitățile membrilor grupului, îndrumă activitatea studenților și devine un observator activ al muncii lor (intervenind doar atunci când este nevoie).

Atât la probele orale, cât și la probele scrise, elevii/studenții sunt evaluați în vederea obținerii competențelor și performanțelor lingvistice, valorificându-se achizițiile dobândite la un moment dat, conform programelor școlare în vigoare, precum și a programei pentru examen. Proiectul reprezintă un instrument de evaluare complex, recomandat pentru evaluarea curentă sau sumativă. În timpul realizării proiectului sunt evaluate următoarele capacități/competențe: alegerea metodelor de lucru, utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, materialelor, corectitudinea și acuratețea tehnică, organizarea ideilor și materialelor într-un raport, calitatea prezentării. Alte criterii ce servesc la aprecierea proiectului și care pun în valoare competențele discursive ale elevilor/studenților, pot fi menționate: corectitudinea și rigurozitatea științifică a informației, capacitatea de aplicare în practică, în contexte diferite, prin exemple concrete; exprimarea succintă, laconică, ordonarea logică a cuvintelor, coerență în înlănțuirea frazelor, legătura armonioasă; formularea unor situații, întrebări pentru provocarea la implicare și reflecție; congruența comunicării CV, CPV, CNV; provocarea și menținerea interesului; aspectul grafic și estetic al posterului, gazetei de perete; respectarea normelor de punctuație și ortografie ș.a.

Aplicînd această metodă la ore, avem convingerea faptului că, în procesul activității individuale și în grup, elevii/studentii sunt puși în situația de a căuta / analiza / sintetiza / asocia / compara, de a crea un produs final, ce urmează a fi prezentat unui public, își formează capacitatea de ține un discurs și își animă dorința de a face schimb de opinii. Astfel, își dezvoltă potențialul creativ și discursiv. **Proiectul de cercetare în grup** reprezintă una dintre metodele eficiente de a promova interacțiunea dintre participanți, ceea ce favorizează formarea competenței discursive, ducînd la o învățare mai activă și cu rezultate evidente.

Bibliografie

1. Cerghit, I., Metode de învățămînt, Editura Polirom, Iaș i, 2006.
2. Dospinsecu, V., Semne și cunoaștere în discursul didactic, Junimea, Iaș i, 1998.
3. Ionescu, M., Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect, Editura Humanitas, Bucureș ti, 2003.
4. Sadovei, L., Formarea competenț ei de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Teză de doctor în pedagogie, Chiș inău, 2008.
5. Competențe cheie. Lisabona, 2000.
<http://www.eduproiect.wordpress.com> (vizitat 10.03.2014).

MODALITĂȚI DE STIMULARE A CURIOSITĂȚII COPILOR PENTRU EXPLORAREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR

Stela GÎNJU, dr., conf. univ.

Summary

In this article, the author describes the importance of curiosity as a primary form of motivation. There is presented the definition and the typology, as they were made by various scientists. There is also described the ontogenesis of the curiosity. There are proposed some methods of stimulation of the children's curiosity for exploring the environment: experiences, studies, models.

Curiozitatea este forma primară a motivației care stă la baza învățării și este definită ca o particularitate interactivă a unei ființe prin care își explorează spontan mediul și caută schimbări în structura sau dinamica acestuia [7]. Probabil, majoritatea viețuitoarelor sunt curioase pentru a supraviețui, dar omul a ridicat curiozitatea la rang de calitate fundamentală și o pune la baza tuturor conexiunilor și implicărilor proprii.

Dupa J.S. Bruner, curiozitatea este o reacție la nesiguranță și ambiguitate. O sarcină rutinieră nu invită la o investigație. O altă, care e prea incertă, poate provoca tulburare și neliniște, ceea ce duce la reducerea explorării [3, p. 57-58].

Berlyne D.E. vorbește de o curiozitate perceptivă și de o curiozitate „epistemică”. Curiozitatea perceptivă constă în răspunsurile la proprietățile percepute ale stimulului, care înseamnă compararea informației din surse diferite. Curiozitatea perceptivă o întâlnim și la animale, pe când curiozitatea *epistemică* este specifică doar individului uman. Ea constă în comportamentul orientat spre achiziția de cunoștințe, comportament întărit de această achiziție [2]. La baza curiozității epistemice vom găsi un conflict, dar unul intern, un conflict conceptual, între tendințele de răspuns simbolice, determinate de o situație stimul. „Conflictul, care și în acest caz exprimă un grad ridicat de incertitudine, scade treptat pe măsura ce se găsesc soluții, se dobândesc cunoștințe” [8,270]. Rezultatul curiozității epistemice este plăcerea, satisfacția, dar niciodată pierderea totală a tensiunii.

Ansabel și Robinson definesc curiozitatea „ca un impuls cognitiv”, reprezentând motivul fundamental care declanșează, susține și orientează activitatea de cunoaștere a copilului [1].

Curiozitatea umană are trei mari direcții de manifestare: curiozitatea de sine, curiozitatea cu privire la personalitatea și scopurile semenilor și curiozitatea orientată către investigarea realului.

Curiozitatea de sine duce la cunoașterea ei-lui și la căutarea tuturor plăcerilor pe care individul le poate oferi sine.

Curiozitatea socială generează spațiul social al mulțimii influențelor și dependențelor care definesc rețeaua socializantă a umanului. Acest tip de curiozitate provoacă relațiile lucrative și afective, ea declanșează iubirile, repulsiile și alte atracții sau respingeri care asortează agregatul sociointeractiv.

Curiozitatea orientată spre investigarea mediului este cea mai bogată în rezultate surprinzătoare, interesante și utile.

Curiozitatea se manifestă prin intermediul comportamentului reflex-necondiționat de orientare-investigare (explorare). Acest comportament este cu atât mai frecvent și mai complex, cu cât organismul animal se studiază pe o treaptă mai înaltă a dezvoltării filogenetice. Curiozitatea acționează ca un impuls intern și determină individul să caute noul. Curiozitatea se manifestă de la o vârstă timpurie și cel mai puternic în perioada copilăriei și adolescenței ei. În această perioadă a vieții sale, individul tinde să cunoască, să descopere cât mai multe. Dacă motivele curiozității sunt satisfăcute, evitând fenomenele de plictiseală și saturație, ele se structurează ca interese și trebuințe intrinseci de cunoaștere [5].

„Instinctul curiozității” poate fi observat la copil, începând cu 3-4 săptămâni, care se exprimă prin intermediul „reflexului de orientare” sau „ce se întâmplă” (**Pavlov**). Copilul întoarce ochii, apoi capul, în direcția din care se aude vocea mamei sale sau de unde acționează excitanții mai puternici: zgomotul, lumina etc. După vârsta de două luni, copilul va acorda din ce în ce mai multă atenție lumii din jurul său. La șase luni va folosi mâinile pentru a apuca și a-și apropia obiectele și pentru a le „examina” cu minuțiozitate. După vârsta de un an, atunci când copilul deja umblă în picioare, își va folosi din plin aparatul locomotor în vederea explorării spațiului, trebuința pe care și-o satisface „colindând” camera în care stă și chiar “împrejurimile”, dacă are acces, apucând tot ce-i cade în mână, desfășurând sau spărgând (ceea ce nu se poate desfășura), spre disperarea

adult ilor. Mai tîrziu, cînd copilul va putea folosi **limbajul verbal** ca mijloc de comunicare, nevoia de cunoaș tere va dobândi noi forme de exprimare. Este perioada în care copilul îș i satisface aceasta trebuinț a adresînd întrebări adult ilor (vîrsta deceluș ilor) [9]. De altfel, întreaga viaț a este însoț ită de acest „reflex de orientare”, de la primele reacț ii emoț ionale („reflexul de inviorare”, care se manifestă la vederea mamei), pîna la cunoaș terea mediului ambiant prin explorare motorie sau, mai tîrziu prin investigaț ii ș tiinț ifice.

Din cele menț ionate mai sus reese că întreaga viaț a psihica, în dezvoltarea ei, este condiț ionata de acest impuls – **curiozitatea** – care acț ioneaza asupra dezvoltării acuităț ii simț urilor, a spiritului de observaț ie, a memoriei, a reprezentarilor, a atenț iei, a imaginaț iei, etc.

Lipsa curiozitatii la copii ar trebui să ne îngrijoreze, căci acest lucru poate să denote timiditate, teama bolnavicioasa de nou, de adaptare în societate, de integrare. Pentru a evita acest lucru curiozitatea trebuie stimultă. Printre modalităț ile de stimulare a curiozităț ii copiilor pentru explorarea mediului înconjurător putem menț iona diverse metode: observarea, experimental, experienț a, modelarea, investigaț ia - toate fiind metode practice [6]. Surpriza ș i neobiș nuitul sunt stimulenț ii principali ai curiozităț ii.

În realizarea activităț ile de investigare-explorare se disting trei etape:

- 1) presupunerea (analiza unei situații-problemă, pentru a presupune ce se poate întîmpla);
- 2) observarea (descrierea a tot ce s-a observat);
- 3) explicarea (analiza relației dintre presupunere ș i observare).

Orice obiect din natură poate fi un stimul pentru curiozitatea copilului. De exemplu, ne putem apropia cu copilul de un trunchi de copac, care poate să ne povesteacă foarte multe.

Activitate investigational-practică „Trunchiul de copac”

Metoda: observarea

Locul desfășurării- terenul grădiniței ei de copii

Forma de organizare a instruirii- plimbare

Situația –problemă	Observarea asupra trunchiului de copac	Explicarea
Ce ne poate povesti trunchiul unui copac?	Prezența a inelelor	Numărul inelelor trunchiului de copac ne va spune câți ani are copacul. Numărarea se va face de la exterior spre interior
	Identificarea lemnului de culoare mai deschisă și mai închisă	Lemnul întunecat-iarna; lemn deschis-vară
	Inelele sînt de grosime diferită	Inele înguste – lipsă de umiditate, soare; ansecetos; poate fi umbrit de alți copaci, clădiri, etc.

Activitate investigational-practică „De ce păsările acvatice nu se umezesc în apă? ”

Metoda: experiment

Locul desfășurării- grupa de copii

Forma de organizare a instruirii- activitate integrate

Situația –problemă	Observarea asupra penelor acvatice	Explicarea
De ce păsările acvatice nu se umezesc în apă?	Penele introduse în apă nu se udă	Penele sînt acoperite cu un strat de grăsime
	Penele introduse în apă cu săpun se udă	Săpunul sau alt detergent dizolvă grăsimea.

Activitate investigational-practică „Importanța a rîmelor ”

Metoda: experiență

Locul desfășurării- grupa de copii, mediu natural

Forma de organizare a instruirii- activitate integrate, activități i liber alese

Situația –problemă	Observarea asupra rîmelor introduse într-un borcan cu cernoziom, nisip, frunze	Explicarea
Ce folos aduc rîmele?	Straturile sînt bine vizibile	Rîmele încă nu și-au început activitatea de afinare a solului
	Straturile încep să se amestece și peste cîteva zile nu mai sînt vizibile	Rîmele au rolul de a afina solul.

Întreaga cunoaștere fenomenală se poate pune pe doi piloni fundamentali, anume criteriul supraviețuirii și curiozitatea.

Bibliografie

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Invatarea in scoala. O introducere in psihologia pedagogica*, Editura Didactica si Pedagogica, București, 1981.
2. Berlyne, D.E., *Conflict, Arousal and Curiosity*, McGraw-Hill, London, 1965.
3. Bruner, J.S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogica, București, 1970.
4. Cerghit, I., *Metode de invatamant*, Editura Didactica si Pedagogica, București, 1980.
5. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*. Editura Fundația României de mîine, București, 2000.
6. Gînju, S., Haheu, E., Carabet, N., *Activități i investigații ional-practice de cunoaștere a mediului*, Goromond-SRL, Chișinău, 2013.
7. Popescu-Neveanu, P., *Dictionar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.

8. Rosca, Al., *Metodologie si tehnici experimentale în psihologie*, Editura Stiintifica, Bucureşti, 1971.
9. <http://www.universdecopil.ro/curiozitatea-la-copiii-mici-si-prima-manifestare-a-curiozitatii.html>, accesat pe 13 .03.2015

EDUCATORUL MODERN AL INSTITUȚIEI PREȘCOLARE. ROLURI ȘI COMPETENȚE

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf. univ.

Summary

The state policy in educational field and the whole educational system from Moldova aims to training teachers to correspond the current requirements oriented to „change, dynamism, towards a modern education”. To achieve these goals it requires an appropriate professional training, continuous training, a radical change in approach to teaching.

Din perspectiva învățământului modern și a prevederilor Noului Cod al Educației din Republica Moldova accentul se cere pus pe formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă 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. Aceste cerințe trebuie urmărite pe fiecare secvență de învățământ și de formare [1, p. 5].

Politica de stat în domeniul educației, precum și întreg sistemul de învățământ din Republica Moldova tinde spre formarea de cadre didactice care să corespundă cerințelor actuale orientate spre „schimbare, dinamism, spre o educație modernă”. Pentru realizarea acestor obiective este nevoie de o pregătire profesională corespunzătoare, de o formare continuă și nu sporadică, de o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice. Dacă ne referim la educația preșcolară, se are în vedere toate

aspectele pe care le reprezintă mediul educațional și situațiile didactice din instituțiile preșcolare, fiecare educatoare trebuie să stăpânească un șir de competențe generice și specifice pentru a-i reuși rolurile multiple pe care le are de „jucat”, în activitatea de fiecare zi cu copii. Aceste roluri sunt dezvoltate și teoretizate în lucrări prestigioase din literatura de specialitate.

Formarea inițială a personalului didactic, indiferent de legislația în vigoare, disciplina predată sau treaptă de învățământ, trebuie să cuprindă: o pregătire psihologică prin care să se creeze condițiile cunoașterii și autocunoașterii autentice, să se creeze înțelegerea locului și rolului personalității în lume; pregătire pedagogică în baza căreia cel care dorește să îmbrățișeze cariera didactică să fie în măsură să cunoască, să înțeleagă și să aplice filozofia educației, să-și formeze un bagaj de cunoștințe, priceperi și deprinderi pentru a aplica teoriile curriculare, teoriile evaluării, teoriile instruirii, metodologia didactică etc. Pentru aceasta, însă, este nevoie să fie definite clar acele roluri și competențe nu numai din punctul de vedere al stăpânirii cunoștințelor ce se învață în cadrul instituționalizat de însușire a profesiei, dar, mai ales, din punctul de vedere al cunoștințelor și aptitudinilor pe care este important să le posedate educatorul la locul de muncă („profilul de formare”).

Cadrul European al Calificărilor (EQF) stipulează existența a două categorii de competențe:

a) competențele profesionale - *capacitatea dovedită 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 respective, în condiții de eficacitate și eficiență;*

b) competențe transversale/generice – *acele capacități care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură trans-disciplinară. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării –*

TIC, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

Toate programele de studii, indiferent de specializarea lor, trebuie să formeze și competențe transversale/generice, adaptate domeniului de activitate respectiv.

Concepțiile moderne abordează o nouă interpretare și viziune asupra educației, care trebuie să pună în evidență cunoștințele și competențele celor ce învață din perspectiva achiziției noțiunilor și a aptitudinilor cu caracter mai general, care le vor folosi în viață.

Această abordare în termeni de stăpânire a marilor concepte este de o mare importanță, ținând seama de cerința exprimată din ce în ce mai acut de a pune în valoare capitalul uman. Prin capital uman se înțelege: „Cunoștințe, calificări, competențe și alte calități deținute de un individ și interesând devenirea personală, socială, economică” (OCDE) [5].

Educatorii trebuie să poată avea acces la educație și formare și să poată participa la aceste activități pe parcursul întregii vieți pentru a-și putea dezvolta competențele și pentru a dobândi unele noi când e nevoie. Acest lucru e valabil atât în cazul competențelor specifice unei ocupații/loc de muncă, dar și în cazul acelor competențe necesare pentru a funcționa eficient în contextul familiei, comunității, locului de muncă și pentru a duce o viață socială activă.

Competențele-cheie/transversale/generice pentru educație ar trebui reflectate prin prisma relației dintre dezvoltarea și formarea cadrelor didactice și ele trebuie evaluate pe două coordonate.

Prima coordonata este formarea cadrelor didactice (inițială și continuă) pentru ca acestea să dezvolte competențele-cheie discipolilor lor la orice treaptă de învățământ. Așteptarea este ca profesorii, cel puțin, să faciliteze achiziția competențelor cheie de către elevii lor. Această perspectivă aduce în discuție chestiunea

legată de metodele, practicile și crezurile cele mai potrivite pentru acest scop și dacă acestea sunt cuprinse sau nu, în educația și formarea profesorilor.

A doua coordonată se bazează pe prezumția că, de vreme ce competențele cheie trebuie dobândite de către fiecare individ, profesorii trebuie să le aibă și ei. Este greu de crezut că un profesor care nu are o anumite competență ar fi capabil să dezvolte această competență elevilor lui. De aceea întrebarea rămâne dacă pregătirea inițială a cadrelor didactice formează și dezvoltă competențe-cheie.

Profesiunea de educator implică raportarea și confruntarea continuă cu alții, de aceea anumite calități și aptitudinale sunt indispensabile aceluia care își alege și prestează această profesiune. Aptitudinile pedagogice, solicitate educatorului în acțiune, se manifestă în activitatea de educație și pot fi evidențiate pe baza performanțelor realizate. În acest sens, Nicolae Mitrofan evidențiază următoarele componente ale aptitudinilor pedagogice: competența științifică; competența psihopedagogică; competența psihosocială.

Cele trei tipuri de competențe acționează integrat. *Competența științifică* implică o bună pregătire de specialitate. *Competența psihopedagogică* este asigurată de ansamblul de capacități necesare pentru construirea diferitelor componente ale personalității copiilor. Ea cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare; capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace; capacitatea de a înțelege copilul, de a pătrunde în lumea sa interioară; creativitatea în munca psihopedagogică; capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale.

Componenta psihosocială este reprezentată de ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; - capacitatea de a influența grupul de copii, ca și pe indivizii izolați; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu

copiii; capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea; capacitatea de a adopta stiluri diferite de conducere [4,p.170].

Aceste competențe se dobândesc în cadrul diverselor discipline ale planului de învățământ, iar evaluarea lor necesită ca acest proces să se situeze într-o optică transversală. Activitatea evaluativă trebuie să se bazeze pe un model dinamic de învățare/cunoaștere a vieții, în cadrul căruia noile cunoștințe și aptitudini necesare pentru a putea să se adapteze la evoluția situațiilor sunt achiziționate în manieră continuă de-a lungul ciclului de viață.

Originalitatea acestui mod de a concepe și a organiza planurile, programele de învățământ și, în general, „profilul de formare” al educatorilor, este evidentă. Învățământul tradițional acordă încă o importanță scăzută achiziției de competențe de ordin mai general, care să permită individului să rezolve probleme și să aplice ideile și cunoștințele în diverse situații întâlnite în viață. Aici apar și întrebările: „*Cum trebuie să fie un educator modern al instituției preșcolare?*” și „*Cum să îmbine și să stăpânească acele roluri pe care le „joacă” în baza competențelor formate?*” Răspunsul îl putem afla doar dacă în activitatea didactică încercăm să exersăm, să aplicăm competențele nu doar ca un agent, care se supune unui sistem de norme și reguli, ci și un actor care trăiește activitatea împreună cu copiii, cu un indice de intervenție personală mai mic sau mai mare - în funcție de nivelul grupei - dar important, și interpretează / îndeplinește mai multe roluri [2, p. 9].

Roluri	Competențe
Pedagog	Educația, prin pregătirea de specialitate, are capacitatea de a stabili obiective pedagogice, conținuturi, strategii didactice, criterii de evaluare, de măsurare a progresului, pentru a soluționa situații didactice noi, adesea neobișnuite, creative, care cer soluții noi și dacă nu ar avea pregătirea necesară nu ar găsi soluționare rapidă; exemplu, grupa, cu un număr mare de copii, o activează utilizând metodele interactive pe grupuri, creînd situații de învățare, aplicare și evaluare precum și interrelaționare în interiorul grupului și intergrupual, monitorizează permanent progresul copiilor.

Psiholog	<p>Pentru a manifesta competențe din domeniul psihologic, se impune cunoașterea unui volum de cunoștințe despre: dinamica proceselor fizice (creșterea și dezvoltarea) și a proceselor psihice la copilul preșcolar (atenție, memorie, imaginație, gândire, limbaj, etc.); factorii care influențează dezvoltarea acestor procese; utilizarea metodelor specifice cunoașterii copilului preșcolar; conceperea/selectarea și aplicarea testelor psihologice în vederea depistării inteligențelor multiple și ilustrării tabloului psihologic al copilului preșcolar (3-7 ani), completarea cu responsabilitate a fișei psihopedagogice. Educatoarea cunoaște psihologia învățării și a dezvoltării copilului ce se referă la aspecte ca: sfera de cunoștințe a copilului la intrarea în grădiniță și ce achiziționează el pe parcursul frecventării acesteia, ritmul în care asimilează, domeniul afectiv cu stările, dispozițiile și deficitelile lui; îl ajută pe copil să interiorizeze valorile (noțiuni, cunoștințe, norme de conduită, modele), să devină competent pentru anumite performanțe intelectuale și socio-reționale.</p>
Scenograf și regizor	<p>Într-o activitate educatoarea pune în scenă cu lux de amănunte fiecare secvență didactică în așa fel încât mediul educațional și activitatea didactică să fie în deplină concordanță. Este indicat ca de fiecare dată să existe o strategie de rezervă, o alternativă în cazul în care relația resurselor umane strategia didactică nu dă rezultate. În dubla sa calitate de scenograf și regizor stabilește variantele de lucru, interacționează cu copiii, stabilește rolul fiecăruia, interpretează numeroase roluri. Se poate spune că fiecare acțiune instructiv-educativă este transpusă în câte un rol.</p> <p>În acest sens ea joacă pe rând rolul de: cercetător - prin derularea unor experiențe și experimente cu copiii pentru a le facilita înțelegerea unor procese și fenomene din mediul înconjurător; matematician – pentru că operează noțiuni matematice pe care le prezintă copiilor într-un mod cât mai accesibil, etc.; antrenor - când formează copiii deprinderi motrice pe care le exersează în mod variat și atractiv, apoi le „exploatează” prin diverse formații sportive (dans tematic, gimnastică, dans popular etc.) numai în beneficiul copilului, etc.; orator - în prezentările sale aduce în fața copiilor subiecte despre ființe, obiecte, fenomene, stări sufletești, evenimente cotidiene sau cazuri reale pentru studiu de caz, etc.; narator -</p>

	este un bun narator pentru ca narațiunea să fie percepută corect și audiată pînă la final cu aceeași intensitate și interes, etc.;
Consilier	<p>a) <i>consilier pe probleme de socializare</i> care presupune adaptarea copiilor din punct de vedere social și se referă la posibilitățile acestora de a face față dificultăților și cerințelor din viața colectivului de copii. Cînd sosesc în grădiniță reacțiile sunt diferite. Dacă pentru cel care a frecventat alte colectivități poate însemna statutul de „<i>independent</i>”, pentru cel care vine în colectivitate pentru prima dată înseamnă „<i>abandon</i>” din partea părinților. Rolul educatoarei este foarte important pentru că ea trebuie să găsească calea pentru comunicare cu preșcolarul, să-i ocupe timpul permanent cu acțiuni care-i stîrnesc interesul, să alterneze activitatea statică cu cea dinamică, să descopere micile preocupări ale copilului și să-i fie partener în perioada de acomodare sau cînd activitatea sa stagnează; să-i creeze o „<i>imagine de sine pozitivă</i>”.</p> <p>b) <i>consilier pe probleme curriculare</i> al cărui status „presupune un bagaj de cunoștințe, aptitudini și resurse” în domeniul curricular. Caracteristicile acestei competențe pot fi concretizate în capacități care îi permit: „<i>depistarea conținuturilor - informațiilor didactice</i>”; „<i>strategii de organizare a conținuturilor - informațiilor didactice</i>”; „<i>strategii de organizare a conținuturilor și de proiectare a situațiilor de învățare corespunzătoare</i>”; „<i>strategii de diferențiere a programelor educaționale în acord cu natura și nivelul aptitudinilor și interesele cognitive ale copiilor</i>”; „<i>aptitudini afective și disponibilități atitudinale pentru fiecare activitate de consultanță (empatie, acuratețea receptării feed-backului, comunicativitate, optimism, abilități de organizare și decizie)</i>”.</p>
Mediator	Vîrsta fragedă la care copilul vine în grădiniță subliniază prezența acestei competențe din partea educatoarei. Copilul este nevoit să facă efortul de a trece de la „ <i>existența solitară, la existența colectivă</i> ”, de la poziția de „ <i>spectator</i> ” la activitatea altuia, la cea de „ <i>actor</i> ” - la interacțiunile sociale active. La început cel de lîngă el este perceput ca o amenințare, cineva care îi poate lua jucăriile, construcțiile, desenul etc. și din această cauză decurg conflictele care necesită prezența educatoarei pentru a media conflictele cu
Partener/A nimator	

	<p>partenerul sau cu grupul de copii. Exemplele ar putea continua cu competențele de „<i>a fi partener</i>” în acțiunile didactice: de „<i>a fi animator</i>” ce presupune că orice acțiune didactică este încurajată, înnoită, modernizată de către educatoare în folosul copilului; de „<i>a fi proiectant</i>” foarte bun care să nu uite că ținta sa este copilul căruia îi proiectează personalitatea prin cele mai importante achiziții - „<i>extensia „eului”</i>”, formarea conștiinței morale, socializarea conduitei etc.</p>
--	---

De ce este nevoie de toate aceste competențe? Pentru că profesia de educatoare este complexă și necesită multă dăruire, timp, studiu, întrebări și găsirea răspunsurilor. Relaționarea ce se stabilește între metodele interactive și celelalte componente ale procesului de învățămînt.

Exersarea competențelor educatoarei în procesul de învățămînt prin utilizarea metodelor interactive are un caracter permanent și dinamic. Ele alternează unele cu altele, se întrepătrund. Educatoarea își pune în valoare competențele pentru a obține de la copii performanțe, în funcție de parametrii individuali de dezvoltare (cognitivi, creativi, afectivi-motivaționali) care într-un grad mai mic sau mai mare contribuie la reușita muncii în grup. Ea respecta cerințele pedagogice, selectează cu atenție metodele și tehnicile interactive, în funcție de categoria activității, modalitatea de realizare, tipul activității-predare, consolidare, verificare/evaluare, obiectivele, conținutul abordat, resursele utilizate, locul desfășurării etc. Este important ca selectarea metodelor să conducă la o compatibilitate perfectă cu componentele procesului instructiv - educativ.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014.
2. Gongea, E., Competențele educatoarei, în: Revista *Învățămîntul Preșcolar în mileniul III*, Editura Reprograph, Craiova, 2008.

3. Marcu, S., (coord.), Competența didactică – perspectiva psihologiei, Editura All, București, 2009.
4. Mitrofan, N., Testarea psihologică a copilului mic, în: Psihopedagogia învățământului preșcolar, Editura Press Mihaela SRL, București, 2008.
5. OCDE: Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation scolaire, 1999.

IMPORTANTĂ DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR FIZICE LA VIITORII ANTRENORI DE DANS

Svetlana TALPĂ, lector

Summary

The evolution of the art of dance is a long historical process culture, from ancient dances of primitive man, who had some imitation of the movements characteristic of work processes up to complex forms of contemporary choreographic art. Dancing has reached a high artistic perfection still in antiquity. Actually body movements bill presents a rudimentary muscle reflex actions. Dance is art that is transmitted by the teaching - learning, the need to obtain accurate information leads to the formation and emergence teacher /dance coach. As the person in charge of engaging students in order to achieve competitive performance, choreography and he alone must possess adequate physical training for dance.

Interesul pentru dans omul îl are din timpuri străvechi, din perioada orînduirii primitive, cînd oamenii s-au gîndit să însemne pe piatră sau pe os acțiunile lor [2,p.9]

Însă evoluția timpului și a tuturor celor pămîntești au atins și arta dansului, care, și pînă în prezent, nu conține să treacă prin diverse etape de dezvoltare. Nu doar timpul și-a lăsat pecetea pe această artă, ci și poziționarea geografică a oamenilor și nu, în ultimul timp, clima prezentă. Odată cu înaintarea în timp și spațiu, apar schimbări în aspectul formal al dansului, rigiditatea ritmului și a liniilor slăbesc, fiindcă nu mai condiționează eficiența forțelor magice, iar din libertatea câștigată se ivește gustul estetic și dansul se umanizează, începe să devină o artă, o expresie a sentimentelor

omenești, nu doar un procedeu în procesul muncii. Cele 2 aspecte ale dansului, procesul de muncă și pură bucurie, s-au separat cu greu în decurs de secole. Evoluția artei de ritm corporal și mimică a trecut pretutindeni prin aceleași etape de dezvoltare, în Egipt, la Babilon, pe câmpiile Mesopotamiei, în India, China, etc. Cu câteva milenii, secole mai târziu sau mai devreme, procesul formării dansului și muzicii au format același drum trasat de progresul economic și spiritual al societății. În Grecia Antică persoanele care creau versuri și compuneau muzică, adică poeții, mai aveau funcția de a aranja și dansuri, indicând costumele, conducând corul, iar uneori, chiar și participau în aceste reprezentații organizate special, ca principalii corifei (solisti). Ei atrăgeau o mare atenție nu doar dezvoltării intelectuale, ci și celei fizice. Artele erau considerate atât de necesare, încât sub denumirea de „Orchestrahos” ele făceau parte din educația grecilor. La Sparta sau la Atena copii studiau până la 16 ani orchestra, adică dansul, pantomima, muzica și poezia. Arta avea o funcție de educație cetățenească [2,p.15-16].

Dansul este o artă fină, delicată și exactă, de a executa diferiți pași și în concordanță cu tempoul și ritmul dictat de muzică [1, p.506], unde muzica, la fel, este o îmbinare dintre sunete și modulări, ce au capacitatea de a ne alina auzul. Însă orice muzician talentat nu se blochează în acel cerc redus al capacităților, dându-și și posibilitatea de a evolua, de a învăța caracterul și limbajul emoțional, ca mai apoi să le poată reda prin lucrările sale muzicale [5, p.42-43].

Astfel și coregrafia este o formă infinită de idei, inovații, forme stricte și dure, deja existente din momentul apariției dansului profesional [7].

Până a fi acea persoană care educă și învață pe cineva arta dansului, dezvoltă și antrenează performanțele fizice și competiționale [1, p.93], tu singur trebuie să treci prin toate etapele de formare și dezvoltare interpretativă. Iar menținându-ți și rolul

de elev pe lângă postul tău de pedagog, niciodată nu riș ti să afli limitele artei dansului și a mijloacelor ei de predare-învăț are [3, p.353], deoarece și ea se află în permanentă dezvoltare și înaintează în timp și spaț iu. Atunci când nimic nu mai exprimă atât de bine sentimentele profunde pentru care nu mai există nici cuvinte, ca un singur pas de dans, o simplă miș care, un simplu gest, apare pedagogul de dans care pune temelia, fundamentul creș terii artistice și unice a individului pe care îl are ca ucenic[6,p.350].

Important este faptul de a dezvolta aparatul locomotor și muscular ale interpretului, elevului [3,p.8], care, pe parcurs, trebuie să obț ină deprinderi ce trebuiesc redade publicului, în faț a spectatorului, pentru care, de altfel, se dedică tot efortul și munca depusă. De exemplu, executînd miș cări de aplecare și ridicare a capului, de rotire și întoarcere laterală, pedagogul pregăteș te elevul spre o reacț ionare imediată și spre antrenarea aparatului vestibular, ca mai apoi muș chii gîtului să fie antrenați, fiind suportul de bază pentru cap și începutul susț inerii coloanei vertebrale, care reprezintă baza structurii osoase a organismului uman. Însă toate acestea sunt posibil de realizat doar dacă pedagogul, antrenorul de dans execută individual aceste procese de relaxare și încordare a muș chilor corpului, sesizînd reacț iile organismului la procesul propus, pentru ca mai apoi să poată îndruma corect dezvoltarea elasticității și durabilității muș chilor corpului elevilor săi. Toată această autoantrenare, întărită teoretic de către antrenor, duce la fundamentarea cunoș tinț elor și a nomenclaturii adecvate, astfel reducînd riscul de a avea eș ec în faț a elevilor săi. Doar documentîndu-te și autodezvoltîndu-te obț ii posibilitatea de a atinge culmile pedagogiei dansului.

Este foarte importantă metodică predării dansului, dar și individualitatea, cu care pedagogul/antrenorul de dans abordează fiecare elev și ș tie cum să implementeze în el dorinț a de a se antrena, de a se dezvolta și de a cunoaș te noi posibilități ale corpului său. Aș a cum totul începe de la simplu și trece prin

etapele complicate și ajunge la produsul finit care este, de fapt, artistul sau lucrarea coregrafică montată. În procesul de formare a dansatorului, a artistului de balet este necesar de a ține cont de complexitatea evoluției sale, astfel de dezvoltat nu doar starea fizică a elevului, dar și logica gândirii coerente și artisticul din el [4,p.7], ca, la sfârșitul studierii unui sau altui stil de dans, să aibă o plastică armonioasă și mâini expresive, o elasticitate stăpânitoare și cu toate acestea o poziție fixă și excelentă a axei corpului, o fixare nobilă și în același timp firească a capului [3,p.12]. Toate acestea vor fi posibile doar dacă pedagogul/antrenorul de dans singur va trece prin toate aceste etape de formare, sesizând și analizând toate aceste trepte și reacții ale organismului său în urma acestor exerciții și eforturi fizice.

La început este nevoie de a pregăti mușchii corpului pentru efortul fizic, ca ei să fie în stare activă, adică receptivi la mișcări, de aceea fiind cu fața spre bară și cu ambele mâini poziționate pe ea, la nivelul umerilor începem să facem ridicări pe semidegete (releve). Inițial, numărul lor nu trebuie să fie mai mare de 10 ridicări pe cel puțin în 2 poziții ale picioarelor, cum ar fi: I poz. închisă și I poz. deschisă. Ulterior, ridicările sunt urmate de oprirea, la fel, pe semidegete înalte, cu mâinile poziționate în I, II, III poz. a mâinilor, cu o durată de 8-10 secunde. Este foarte importantă varietatea mișcărilor active și de statică pentru mușchii, ei devenind mai receptivi la impulsuri și mai rezistenți. După ce am antrenat puțin mușchii tălpilor, trecem la mușchii gambelor și la genunchi. Executând mișcări doar de semiașezare, câte 8 la număr în tempouri diferite, mușchii, nu doar se încălzesc, dar și devin mai elastici. Ridicându-ne spre bazin, începem să încălzim încheieturile și ligamentele mușchilor din apropierea bazinului. Stând în poz. a V deschisă a picioarelor, executăm mișcări de ridicare a vârfului degetelor piciorului din față până la nivelul de passe, după care genunchiul se rotește în direcția piciorului de sprijin la 180 grade, după care se întoarce în poziția inițială și coboară

iarăși în poz. a V. Astfel de mișcări se fac câte 5 pentru fiecare picior. Partea corpului de la talie în sus va fi încălzită doar prin port des bras (mișcări de purtare a mâinilor), iar ca rezultat se antrenează mușchii spatelui și cei laterali, ai mâinilor și ai gâtului. Este foarte important ca tempoul muzicii pentru acest tip de mișcări să fie lent, cu măsura muzicală de $\frac{3}{4}$ sau $\frac{4}{4}$. Prima etapă de antrenare a mușchilor s-a sfârșit, urmează antrenamentul de la bară, indiferent pentru ce stil de dans, clasic sau popular scenic, unde se dezvoltă fixarea corectă a corpului în timpul exercițiului, rezistența mușchilor și elasticitatea acestora. Iar trecerea la mijlocul sălii, în a doua jumătate a orei de dans/de antrenament, duce la dezvoltarea aplombului, săriturilor și a rezistenței ei aparatului respirator al elevilor la efortul fizic.

Bibliografie

1. Dicționar explicativ ilustrat al LIMBII ROMÂNE, ARC & GUNIVAS, 2007.
2. Urseanu, T., Ianegic, I., Ionescu, L., Istoria baletului, București 1967.
3. Гусев. Г.П.. Методика преподавания народного танца, ООО «Полиграфист».
4. Ваганова, А.Я., Основы классического танца, «Искусство», 1980.
5. Новерр, Ж.Ж., Письма о танце, «Искусство», Ленинград-Москва, 1965.
6. Петипа, М., Балетмейстер. Статьи, исследования, размышления, Фолиант, Владимир, 2006.
7. https://www.google.md/?gws_rd=cr,ssl&ei=oj3mVO-4EaLcywPQ5YKIBA#q=Istoria+artei+coregrafice

ASPECTE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ PRIN STUDIUL INTEGRAT AL DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Valentina CIOBANU, dr., conf. univ.

Summary

The article deals with linguistic communication competence training with primary school students through the integrated study of Romanian language and literature. Knowing paradigms for parts of speech and amending the rules of agreement for words will help students communicate correctly in terms of language.

In order to remove difficulties in learning concepts morphologically detected by students in primary schools, teachers must know some theoretical and methodological issues concerning the teaching-learning-assessment of grammatical concepts based on selected literary text and be able to apply those teaching strategies to help students correctly use various grammatical forms in both oral communication, as well as, in writing.

În scopul asigurării calității procesului didactic în treapta primară, considerăm că una din problemele de bază este formarea competenței ei de comunicare lingvistică prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română.

Reforma curriculară în Republica Moldova „se fundamentează pe o nouă abordare în pedagogie, numită pedagogia competențelor, și de promovarea unei didactici funcționale, care vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare acestora pentru continuarea studiilor și în viață, avînd menirea să asigure o integrare socială cât mai bună”[3, p.8].

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

Modelul comunicativ-funcțional al educației lingvistice și literar-artistice îi prescrie învățătorului „ce trebuie să urmărească în demersul didactic vs. de cunoștințele lingvistice și cele de teorie literară” [2, p.22].

Referindu-ne la formarea competenței ei de comunicare lingvistică la elevii din treapta primară prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română, vom menționa că toate conceptele gramaticale se însușesc numai în baza textului literar.

Cadrele didactice care activează în domeniul învățămîntului primar vor reuși să formeze aceste competențe la elevi, numai în cazul cînd vor avea o pregătire lingvistică la cel mai înalt nivel, reușind să integreze conținuturile gramaticale cu cele literar-artistice în baza textului literar/nonliterar.

Preocupîndu-ne de această problemă, menționăm că structura *competenței lingvistice* este foarte complexă, deoarece ea include: *competența fonologică, competența lexicală, competența ortografică, competența ortoepică și competența gramaticală.*

Din punctul nostru de vedere toate aceste componente sînt importante în formarea competenței de comunicare lingvistică la elevii din treapta primară.

Formarea *competenței fonologice* începe din clasa I, cînd elevii cunosc noțiunile de *sunet, silabă, cuvînt*, le recunosc în vorbire și le izolează prin metoda *fonetică, analitico-sintetică. Competența fonologică* vizează capacitatea de pronunțare și de intonație corectă a *sunetelor, grupurilor de sunete, și a cuvintelor.*

Trebuie menționat că nu toți elevii din clasele primare au formată *competența fonologică.* Foarte frecvent se constată la elevii din clasa I defecte sau tulburări de vorbire ca: *dislalia, rinolalia, bîlbîiala, tulburări de ritm al vorbirii etc.*

Învățătorul claselor primare trebuie să urmărească continuu, în cadrul lecțiilor de Limbă și literatură română, dacă elevii pronunță corect *sunetele, grupurile de sunete, silabele și cuvintele.* În scopul dezvoltării auzului fonematic și a pronunțării corecte a sunetelor, trebuie să realizăm cu elevii *exerciții și jocuri didactice* de exersare a pronunțării corecte a vocalelor și consoanelor.

Competența fonologică ține și de capacitatea de a percepe la auz și a reda în scris un text literar. În acest sens, această competență poate fi formată prin diverse tipuri de dictări realizate cu elevii din clasele primare: *dictări de cuvinte, dictări selective, dictări de control.*

Competența lexicală este o altă componentă, nu mai puțin importantă pentru elevii din clasele primare, care se formează prin lectură, perceperea, analiza și reproducerea diverselor texte literare/nonliterare. Această competență prevede cunoașterea unui număr de unități lexicale în corespundere cu treapta primară de învățămînt și utilizarea lor în comunicare. Pentru a forma *competența lexicală*, învățătorul claselor primare trebuie să aplice cele mai eficiente strategii didactice ce contribuie la *îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului* elevilor din clasele primare.

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

Dat fiind faptul că formarea competenței ortografice este o activitate anevoioasă și plictisitoare pentru elevii din clasele primare, aceasta poate fi dezvoltată prin aplicarea *exercițiilor ortografice reproductive (copierile, transcrierile, autodictările)* și *exercițiilor creatoare (dictările creatoare, dictările libere, compunerile)*.

Competența ortoepică o completează pe cea *ortografică* și *fonologică* și prevede articularea corectă a cuvintelor. Învățătorul claselor primare trebuie să formeze la elevi o articulare corectă în corespundere cu normele limbii literare.

Pentru a forma această competență, învățătorul trebuie să realizeze mai multe discursuri orale, avînd drept scop respectarea normelor de rostire a cuvintelor în comunicarea orală a elevilor.

Considerăm că toate competențele lingvistice enumerate mai sus sînt importante, dar, în mod deosebit, ne interesează unele aspecte ce țin de formarea *competenței ei de comunicare gramaticală* prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română.

În cele ce urmează ne propunem să constatăm care sînt problemele ce apar la formarea *competenței ei de comunicare gramaticală* în baza textului literar, care sînt dificultățile la identificarea conceptelor morfologice, ce greșeli frecvente comit elevii din clasele primare la utilizarea diverselor paradigme și cum însușesc modalitățile de combinare a părților de vorbire în procesul de comunicare.

Deoarece conceptul disciplinei Limba și literatura română prevede studiul integrat al noțiunilor morfologice în baza textului literar/ nonliterar, considerăm că orice *concept morfologic* trebuie explicat și înșușit, avînd în vedere legile actului de comunicare practic-funcțional. În acest sens, Ioan Șerdeal susține că „materialul concret de la care se pornește în învățarea unei noțiuni gramaticale trebuie să fie textul” [4, p.270].

Curriculumul școlar clasele I-IV prevede predarea-învățarea-evaluarea următoarelor concepte morfologice: *substantivul, adjectivul, verbul, pronumele personale, pronumele de politețe și numeralul*.

Cunoașterea acestor concepte morfologice permite elevilor să utilizeze corect diverse forme gramaticale atât în comunicarea orală, cît și în cea scrisă. În clasele primare studierea acestor părți de vorbire nu trebuie să se reducă la memorarea definițiilor, dar este important ca elevii să le poată utiliza corect în comunicare.

Un aspect nu mai puțin important la predarea-învățarea-evaluarea conceptelor morfologice este respectarea principiului concentric și selectarea acelor texte literare, care conțin în variate forme gramaticale.

Formarea *competenței ei gramaticale* la elevii din clasele primare prevede cunoașterea conceptelor morfologice și a

modalitățile lor de combinare a lor în procesul de comunicare. Pentru a stabili care părți de vorbire le asimilează mai greu elevii din clasele primare, cu ce dificultăți se confruntă la identificarea lor, care sunt greșelile tipice comise de elevi la utilizarea acestor părți de vorbire în comunicare, am administrat un chestionar pe un eșantion de 20 de învățători practicieni. Chestionarul l-am realizat în următoarele instituții din municipiul Chișinău: Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Liceul Teoretic „Elena Alistar”, Liceul Teoretic „Columna”, Liceul Teoretic „Orizont”, Liceul Teoretic „M. Marinciuc”, Liceul Teoretic „Litterarum”, Școala primară nr. 83 „Grigore Vieru”.

La realizarea chestionarului au participat și cadre didactice din: Gimnaziul „Fundul Galben” din satul Fundul Galben, r-n Hîncești, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” din or. Anenii Noi, Gimnaziul „Ion Creangă” din satul Teleșeu, r-n Orhei.

Rezultatele sondajului au arătat că la prima întrebare „Care sunt părțile de vorbire prevăzute de curriculumul școlar clasele I-IV?”, majoritatea respondenților au răspuns corect, întrucât 80% au enumerat cele cinci părți de vorbire prevăzute în conținuturile curriculare, iar 20% dintre aceștia au indicat doar patru, omițând *numeralul* care se studiază doar în clasa a IV-a.

La întrebarea „Care părți de vorbire sunt mai greu de asimilat de către elevii din clasele primare? De ce?”, jumătate din cei chestionați (50%) consideră că elevii din clasele primare însușesc mai greu *verbul*, deoarece această parte de vorbire are o totalitate de forme gramaticale. 20% dintre respondenți au susținut că elevii din treapta primară asimilează mai greu verbele care exprimă *starea* sau *existența*, iar 30% dintre cei chestionați consideră că pentru elevii din clasele primare este dificil să însușească *adjectivul*, deoarece aceștia îl confundă cu *atributul*.

Următoarea întrebare a vizat problema „Care sunt dificultățile întâmpinate de elevii din treapta primară la identificarea părților de vorbire?” Un procent semnificativ (60%) dintre respondenți au

menționat că micii școlari se confruntă cu dificultăți la identificarea *adjectivelor*. Pentru elevii din clasa a III-a o problemă dificilă este identificarea *adjectivelor* din text, întrucât aceștia insistă să identifice aceste forme gramaticale prin întrebările: *care? ce fel de? cum este?*, dar la întrebările *care? ce fel?* răspunde *atributul*. Astfel, elevii confundă *adjectivul* cu *atributul*. O situație dificilă este și la identificarea adjectivelor ce îndeplinesc funcția sintactică de *nume predicativ*. Această dificultate poate fi exclusă prin explicarea elevilor că *adjectivul* însoțit este un *substantiv*. Pentru a evita confuzia *adjectivelor* cu *atributul*, este necesar să le explicăm și să le demonstrăm elevilor că *adjectivele* arată însușiri ale ființelor, lucrurilor și fenomenelor ale naturii.

(40%) dintre respondenți au susținut că elevii întâmpină dificultăți la identificarea părților de vorbire când nu înțeleg sensul cuvintelor din textul literar analizat.

Următoarea întrebare se referă la cele mai frecvente greșeli comise de către elevii claselor primare la utilizarea diverselor forme gramaticale în comunicare. Jumătate dintre respondenți (50%) au menționat că cele mai frecvente greșeli sunt comise de elevi la realizarea acordului dintre *adjectiv* și *substantivul* determinat. 30% dintre respondenți i au fost de părere că elevii din clasele primare comit greșeli la utilizarea formelor *verbale* la diferite timpuri, iar 20% dintre aceștia au menționat că elevii utilizează incorect formele *pronomelui*.

La întrebarea „Ce strategii eficiente utilizezi la însușirea temeinică a conceptelor morfologice?”, răspunsurile au fost diferite, deoarece fiecare dintre respondenți au răspuns că aplică strategii diferite ca: *Algoritmizarea*, *Clusteringul*, *Diagrama Wenn*, *Diamantu*, *Cadranele*, *Asocieri libere*, *Gîndește-te perechi-prezintă*, *Cubul*, *Braistorming-ul etc.*, dar majoritatea respondenților (90%) au menționat că o metodă eficientă, care vizează formarea competenței ei de comunicare gramaticale și ajută la înlăturarea dificultăților lor în identificarea părților de vorbire, este *exercițiul*.

10% dintre respondenți au susținut că *jocul didactic* este o strategie eficientă în însușirea conceptelor morfologice. În acest sens, menționăm că, întrucât la însușirea noțiunilor morfologice gradul de abstractizare e mare, este nevoie de multă creativitate, ingeniozitate din partea învățătorului, în ceea ce privește selectarea și aplicarea unor strategii didactice care să înlesnească însușirea temeinică a părților de vorbire.

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

Ultima întrebare a fost „Considerați importantă formarea competenței de comunicare gramaticală prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română? De ce?” Majoritatea respondenților (100%) au susținut că este extrem de importantă formarea *competenței ei gramaticale* la elevii din clasele primare prin studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română. Textele literare în baza cărora se predau conceptele morfologice ajută elevii să vadă formele gramaticale în context și să le utilizeze corect sub aspect lingvistic în comunicare.

Astfel, constatăm că formarea competenței de comunicare gramaticală prin studiul integrat al disciplinei *Limba și literatura română* are un rol extrem de mare în treapta primară, întrucât cunoașterea paradigmelor părților de vorbire, regulilor de modificare a cuvintelor în diverse contexte și regulilor de acord îl ajută pe elev să comunice corect sub aspect lingvistic. Cadrele didactice din domeniul învățămîntului primar vor reuși să formeze competențele de comunicare lingvistică la micii și colari, dacă vor cunoaște aspectele teoretice și metodologice privind predarea-învățarea-evaluarea conceptelor gramaticale, care se poate realiza doar în baza textului literar și dacă vor selecta, aplica acele strategii

didactice care îl vor ajuta pe elev să utilizeze corect diverse forme gramaticale atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă.

Bibliografie

1. Cadrul 2003: cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare; traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, 2003.
2. Cartaleanu, T., Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu, Chișinău, 2014.
3. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară, Chișinău, 2011.
4. Șerdeal, I., Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, București, 2003.

ASPECTE METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE ELABORARE A PROIECTULUI DE CONFECȚIONARE A UNUI OBIECT ÎN CADRUL MODULULUI SĂRBĂTORI CALENDARISTICE ÎN TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Ala VITCOVSCIII, dr., conf. univ.

Summary

The quality of the educational process of technology literacy aims training skills to design at a earliest age. The project of making an object, is a theme of action - research, to be conducted by combining theoretical knowledge with practical action. Methodological aspects of skills training of the technology project is based on the effort of the students and the teacher managerial role.

Lumea modernă în care trăim constituie o multitudine de provocări și perspective, de evoluții ale tehnologiilor, ce impune asumarea unor responsabilități și moralități adecvate în utilizarea rațională a tehnologiilor și energiilor pe care le deținem astăzi și pe care le vom deține în viitor.

Noile condiții ale sistemului educațional contemporan impun sarcina formării calităților de flexibilitatea, adaptabilitate la noile

condiții, curiozitate intelectuală, receptivitate la schimbare, deschidere față de progresul și evoluția tehnologică rapidă. Dezvoltarea competențelor de orientare și utilizare a bazei informaționale tot mai extinse, de lucru în echipă, a atitudinilor moral responsabile față de utilizarea tehnologiilor, mediu, societate și față de indivizi în parte, indiferent de mediul social, economic, cultural din care provin.

Documentele reglatorii actuale (curriculum-ul [2], Legea învățământului, standardele curriculare [10] etc.), cât și cercetările în domeniul educației tehnologice școlare (A. Rusu[9], Eș anu A.[4], E. Morei[9], P. Secrieru-Harbuzzaru [9], G. Lichiardopol[6], S. Neașcu [6], ș. a.) subliniază importanța și valoarea inițierii copiilor în formarea unei culturi de bază în domeniul educației tehnologice, cât și a formării competențelor practice de realizare a obiectelor utile în diverse materiale și tehnici artistice. Mai cu seamă se pune accent pe conștientizarea procesului de planificare/proiectare a unui demers tehnologic aceasta fiind una din competențel de bază a disciplinei.

Respectiv calitatea procesului educațional de alfabetizare tehnologică vizează formarea competențelor de proiectare (procesele de design) de la o vîrstă cât mai fragedă, iar practica educațională simte insuficiența metodologiei de formare a competențelor de elaborarea a proiectului de confecționare a unui obiect la treapta primară.

Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect, care să răspundă unei trebuințe; prezentarea acestui proiect reprezintă prima competenț ă de bază a disciplinei.

Problema metodologiei de valorificare a metodei proiectelor a fost cercetată de E. Plancard [8], I. Cerghit[1], Gh. Dumitru[3], ș.a.

În pedagogia modernă, proiectul este înțeles, ca o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine determinat, urmează a fi realizată, pe cât posibil, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică. În acest sens, elevii își aleg sau primesc o temă de cercetare, relativ cuprinzătoare, pe care o

realizează în variate forme de studiu, de investigație și de activitate practică, fie individual, fie prin efort colectiv, în echipă.

După Kilpatrick , proiectul constituie „ o activitate prealabil vizată a cărei intenție dominantă are o finalitate reală, care orientează activitățile și le asigură o motivație (după Plancard), iar după Hosic este o „unitate” complexă de experiență intențională” [apud. Cerghit I., p. 385]

Spre deosebire de alte metode care privesc evocarea, reconstituirea, redarea, descrierea sau explicarea unei activități trecute, proiectul are în vedere înfăptuirea unei acțiuni viitoare, este o anticipație ideatică, un fragment din activitatea de creație a individului. El situează proiectul în mijlocul unei acțiuni, rezervându-i un rol activ sau principal în înfăptuirea acesteia, determinându-l nu numai să imagineze, să construiască pe plan mintal, ci și să transpună în practică, să găsească mijloacele și resursele de traducere în fapt a ceea ce a prefigurat.

Așa cum s-a mai precizat, în accepție modernă, 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 (ceea ce corespunde, de exemplu, unor necesități reale la momentul dat pentru unitățile economice sau instituțiile care oferă locuri de practică. În acest caz, realizarea proiectului necesită o documentare , vizită la locul supus cercetării, emiteri de ipoteze, activități de laborator, de atelier, de teren, găsire de soluții și verificarea lor, stabilire de concluzii. Confruntarea cu situații veridice declanșează o efervescență pe plan mintal, invită la căutare, iar execuția proiectului întărește spiritul de răspundere proprie, contribuie la maturizarea gândirii. Conștientizarea faptului că opera realizată este utilă cuiva, face ca munca intelectuală împletită cu cea fizică să dobândească adevăratul ei sens, să devină o sursă puternică de motivație. Conceput în acest spirit, proiectul se adevărește a fi o variantă aceea

ce se cheamă în mod generic „metodologia învățării prin descoperire”.

Realizarea de proiecte este foarte adecvată vârstei de maximă receptivitate a elevilor. Aplicarea acestei metode mai ales pe treapta învățământului primar corespunde unei perioade din viață în care fantezia, imaginația este foarte puternic dezvoltată. Angajarea în proiecte permite elevilor de a –și forma abilități de lucru independent, de a-și pune în valoare capacitățile creative, cultivă gândirea proiectivă, acțiunea bazată pe prevedere și calcul.

În perioada lucrului asupra proiectului, elevii se obișnuiesc cu strategia cercetării, își însușesc metode de muncă științifică, învață să creeze o situație- problemă, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să facă pronosticuri asupra rezultatelor posibile, să examineze și să mediteze, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele și pronosticurile făcute, să deprindă tehnici de elaborare și de execuție a unei lucrări științifico-practice, să planifice cu grijă succesiunea acțiunilor, a sarcinilor de muncă, să organizeze și să fixeze perioadele de timp rezonabile, să găsească mijloacele cele mai potrivite de prezentare a rezultatelor, concluziilor, soluțiilor la care s-a ajuns, să adopte o anumită disciplină a muncii.

Proiectul se distinge și ca o metodă globală și cu caracter de interdisciplinaritate, susceptibilă să stimuleze și să dezvolte pe multiple planuri personalitatea în curs de formare a celor pe care îi instruiem.[1]

Proiectul este o metodă excelentă de testare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare a acestora, a energiei și forței lor de voință, inclusiv a însușiri socio-morale (spirit de cooperare, de echipă, onestitate).

Îmbinarea organică a învățământului cu cercetarea și activitatea practică, productivă face posibilă realizarea unei game infinite de proiecte printre care se face aparent și proiectul tehnologic.

Înainte de a realiza manual un obiect, trebuie să ne gândim pentru ce ne va folosi acesta, din ce materiale și cu ce ustensile îl vom face, de unde le vom lua, cum va fi: cât de mare, ce culoare, ce formă va avea, ce aspect am dori să aibă etc. Acest proces de „gîndire” îl vom numi elaborare a proiectului.[5, p.6].

Elaborarea proiectului tehnologic de confecționare și pregătire a unor articole /acesorii utilizate în cadrul unor sărbători calendaristice în ciclul primar prezentînd prima competență de bază a disciplinei și presupune formarea următoarelor competențe: [10, p. 191-193]:

- identificarea unor articolelelor/ accesorii specifice unor anumite sărbători calendaristice;

- identificarea formei, dimensiunilor, aspectului obiectului ce urmează a fi confecționat;

- elaborarea schiței obiectului, accesoriiului etc. respectînd simbolica sărbătorii;

- descrierea modului de realizare/utilizare a obiectului (realizarea fișei tehnologice);

- identificarea materialelor și ustensilelor necesare pentru confecționarea obiectului;

- stabilirea cerințelor estetice și calitative ale obiectului;

- prezentarea proiectului de confecționare a obiectului.

Pentru modulul Sărbătorile calendaristice sînt propuse următoarele etape:

1. Ce obiect vrem să confecționăm;
2. Materialele și mijloacele necesare;
3. Ustensilele necesare;
4. Etapele de lucru;
5. Cînd (data) vom începe realizarea proiectului;
6. Cînd (data) vom finaliza proiectul. [5, p.6]

Marea dificultate de realizare a proiectelor tehnologice nu constă în organizarea activității propriu zise, ci stabilirea unei strategii, metodologii de elaborare a proiectelor și în primul rînd de

determinarea și identificarea specificului acestuia, subiectelor care urmează să fixeze cadrul de conținut al proiectelor, în deplină concordanță cu cerințele curriculare.

Încă din clasele primare se pot construi mici echipe care să primească sarcini de investigare a unor dimensiuni tehnologice, să interzică microstudiile sau să ducă la bun sfârșit „mici sarcini de acțiune practică”.

Important este, ca în procesul desfășurării proiectului tehnologic, accentul să cadă pe stimularea efortului propriu al elevilor, pe încurajarea inițiativei, lăsând acestora cât mai multă libertate de rezolvare prin ei înșiși a problemelor pe care le ridică organizarea activității, alegerea subiectului, metodelor și tehnicilor de lucru, stabilirea mijloacelor materiale și tehnice de care ar avea nevoie, urmărirea sarcinilor individuale și autocontrolul îndeplinirii lor, sinteza finală, făcându-i să fie răspunzători și stăpâni pe lucrul împrins.

Învățătorul are rolul, foarte dificil, de altfel, de a fi mereu prezent, *în umbră*, pentru a veghea ca unele intenții să nu întâmpine dificultăți care se pot ivi în calea realizării unui proiect stabilit și ca acesta să-și păstreze coerența necesară. El totuși nu va trebui, să îndrume pas cu pas demersul elevilor, nu este nevoie să-și facă cunoscute toate punctele de vedere, pentru ca aceasta ar însemna revenirea la învățămîntul tradițional. Profesorului îi revine mai mult funcția de animator, de consultant sau de for de avizare și sancționare a rezultatelor parțiale și finale. El va avea grijă să asigure discutarea în prealabil a proiectului, analiza mijloacelor de realizare a acestuia, să atragă atenția asupra dificultăților care pot fi întâmpinate, să faciliteze analiza critică a punctelor de vedere, să determine modul în care se va încheie activitatea. În toate fazele de realizare a unui proiect tehnologic, profesorul „cooperează” cu elevii și nu se substituie activității acestora; în funcție de experiența dobîndită, activitatea lor poate fi orientată pe baza întocmirii unui ghid sau îndreptar scris, care să cuprindă: înrebări, probleme, indicații, sarcini

de cunoaștere și de acțiune, de organizare, etapizare. Pentru buna desfășurarea a unui proiect „...este important ca în sînul grupului să fie discutată, planificată, realizată și controlată în comun repartizarea diferențiată a rolurilor” (Gotesman, 2001, p.316)

În clasele a I-a, a II-a proiectul poate fi realizat împreună cu învățătorul sau părinții. În clasele a III-a, a IV-a elaborarea proiectelor tehnologice va presupune o realizare mai mult individuală.

Metodologia de elaborare a proiectului poate fi valorificată în mai multe etape:

Etapa I

1. Alegerea subiectului în cheia temei propuse.
2. Profilarea direcțiilor de dezvoltare a proiectului.
3. Crearea centrelor tematice.
4. Discuții cu persoanele implicate în realizarea proiectului.

Etapa II

1. Activitatea de documentare și investigare.
2. Integrarea activităților din cadrul proiectului.

Etapa III

1. Adăugarea de detalii și atribuirea de funcționalități
2. Prezentarea / Evaluarea

Etapa I:

a) Alegerea subiectului. *În alegerea subiectului se va ține cont de:*

1. Interesul majorității copiilor față de subiect
2. Să se bazeze pe experiența anterioară a copiilor
3. Să permită o abordare integrată
4. Să fie vast
5. Să fie accesibil
6. Să ofere abordări metodologice variate
7. Să presupună implicarea părinților și a comunității

b) **Profilarea direcțiilor de dezvoltare a proiectului**-presupune procedura de proiectare a activității pe care urmează să o desfășoare învățătorul cu elevii pentru realizarea proiectului.

Exemplu: Tema proiectului ”Obiect decorativ tradițional sãrbãtorii Sf. Paș ti”, modulul “Sãrbãtori calendaristice”.

Tabelul 1. Inventar de probleme

Ce știu elevii?	Ce ar dori să afle?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce obiect este tradițional sãrbãtorii Sf. Paș ti?</i> • <i>Varietãți de obiecte decorative moderne?</i> • <i>Tehnici de realizare a diverse obiecte decorative?</i> • <i>Procedee de decorare.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mai multe tehnici de realizare. • Caracteristicile tehnologice de realizare a unui obiect decorativ de paș ti; • Tehnici de realizare: desenare, inezire, aplicare, construire, etc. • Ornamente tradiționale utilizate în încondeerea oulelor de paș ti. Procedee contemporane de decoraț iune a obiectelor decorative.

Dupã stabilirea inventarului de probleme, învățătorul împreună cu elevii elaborează HARTA proiectului (pe o coală mare de hîrtie)

HARTA va include acele conținuturi care vor fi abordate în cadrul proiectului (Figura 1).

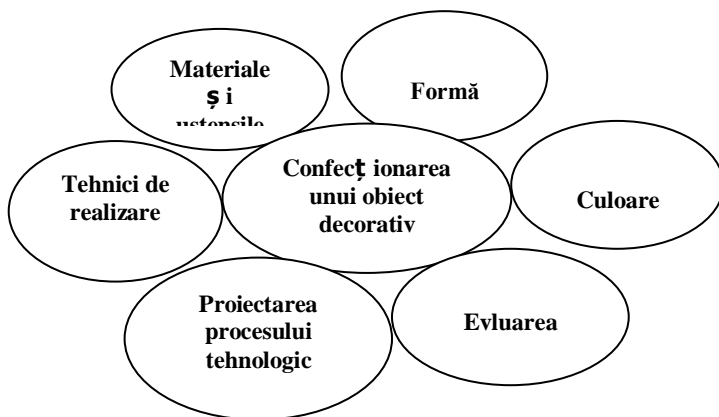


Figura 1. Harta conținuturilor proiectului „Confecționarea unui obiect decorativ”.

Etapa II: Activitatea de documentare și investigare:

Pasul I- Reflecție – în cadrul activităților comune - căpătarea unor noi cunoștințe;

Pasul II- Acțiune - În cadrul centrelor de interes- descoperirea noului;

Pasul III – Sinteză – activități comune, se generalizează cunoștințele și deprinderile căpătate pe parcursul proiectului.

Etapa III: Adăugarea detaliilor și atribuirea funcționalității:

Include pregătirea materialelor proiectului printr-o formă concretă, dându-i un rol, o semnificație. De exemplu: confecționarea unor jucării pentru copiii din grădiniță sau de la casele mai mici de copii.

Etapa IV Prezentarea proiectului

1. Organizare de expoziții cu lucrări executate de către copii pe parcurs.

2. Organizarea de spectacole.

3. Completarea unor albume cu fotografii, realizate pe perioada desfășurării proiectului.

4. Organizarea de concursuri cu participarea părinților.

În concluzii, proiectul ar prezenta următoarele caracteristici:

1. Este subordonat realizării unei sarcini concrete, aleasă din propria inițiativă sau sugerată de profesor.

2. Dacă sarcina urmează a fi realizată prin efort comun, de echipă, stabilirea ei se va face de comun acord cu membrii grupului, în baza unei confruntări a părerilor și punctelor de vedere.

3. Elevii sînt puși într-o situație autentică, reală, de viață, de practică.

4. Se exprimă printr-o întrebare sau o problemă suficient de complexă pentru a constitui o provocare, un îndemn la căutare,

reflecție, găsim de răspunsuri (totul în raport cu posibilitățile elevilor).

5. Realizarea se face, pe cât de posibil, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică.

6. Presupune o realizare efectivă și totodată într-un timp nedeterminat.

7. Evaluarea are în vedere atât asimilarea de cunoștințe, cât și efecte de ordin afectiv-atiudinal (autonomie, inițiativă, responsabilitate, perseverență, cooperare).

8. Ca finalitate, în funcție de natura concretă a activității, efortul se materializează fie într-o „lucrare practică” prezentată la sfârșit de an școlar, semestru, modul, ori supusă aprecierii opiniei publice în cadrul unei expoziții, participări la concursuri.

Profesorii vor ajuta elevii să înțeleagă faptul că elaborarea proiectelor tehnologice de confecționare a unor obiecte utile, de multe ori, necesită resurse considerabile de timp și energie, dar aceasta este cea mai bună investiție pentru viitor.

Profesorii vor încuraja elevii, îi vor motiva pentru a cerceta soluții alternative, să-și asume riscurile necesare pentru a fi competitivi și de succes în rezolvarea problemelor tehnologice.

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învățământ, Iași, editura Polirom, 2006, 315 p.
2. Curriculum școlar, cl. I-IV. Chișinău 2010, 312 p.
3. Dumitru, Gh. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Timișoara, Editura de Vest, 2000, 215 p.
4. Educația tehnologică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru clasele I – IX, Editura Lyceum, Chișinău, 2011. 60 p.
5. Grosu E., Croitoru R., Ciobanu L. Educația tehnologică. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău, editura Epigraf, 2012, 96 p.
6. Lichiardopol G., Stoicescu V., Neacșu S., Ed. Tehnologică, Manual pentru cl. a V-a, Editura Aramis, 2005.

7. Matei S., Cosma D., Sârbu I., Sârbu M.-A., Metodica predării educației tehnologice, Ed. Arves, 2008.
8. Planchard, E Pedagogia școlară contemporană (Trad.), București, ed. Didactică și Pedagogică, 1992, p. 385
9. Secrieru-Harbuzaru P., Rusu A., Morei E. Educația tehnologică. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău, Cartier, 2001, 196 p.
10. Standarde de eficiență a învățării. – Chișinău: Ed. Lyceum, 2012, 232 p.

**ASPECTE TEORETICE DE FORMARE A
COMPETENȚELOR DE AUTOEDUCAȚIE LA ELEVII DIN
CLASELE PRIMARE**

*Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ.
Natalia POPA, lector*

Summary

The study provides some theoretical landmarks on self-education. Self-education is a process of awareness of the need to develop the own personality, recovery of creative potential through extra an additional effort directed to reunification of all positive qualities of personality. It was analyzed the following aspects: self-knowledge, self-assessment, self-modeling, self-discipline, self-regulation and self-overcoming.

Dumitru Salade definește autoeducația ca activitate conștientă, intenționată, pe care un individ o desfășoară pentru formarea sau desăvârșirea propriei persoane. *Autoeducația se deosebește de educație, în primul rând, prin poziția subiectului în raport cu obiectul. Subiectul este și obiectul educației* [15, p.41]. Paul-Popescu Neveanu în *Dicționarul de psihologie* definește autoeducația ca *proces de formare a propriei personalități și conduite conform unor modele și cerințe și în baza unor eforturi personale. În autoeducație individul este în același timp subiect și obiect al educației* [13, p.77]. Ioan Comănescu consideră că, în sens larg, autoeducația include întreaga gamă a influențelor autoformative; în sens restrâns, este munca individuală cu sine însuși în scopul automodelării unor

capacități intelectuale, a unor sentimente, atitudini și trăsături de personalitate. În viziunea autorului, autoeducația este propulsată din interior [6, pp.33-34]. Andrei Barna definește autoeducația ca activitate a ființei umane desfășurate în scopul perfecționării propriei personalități [2, p.31]. Steliana Toma consideră autoeducația ca fiind *activitatea conștientă, constantă, sistematică, direcționată spre perfecționarea propriei personalități, scop ales pe baza unei decizii personale de autoangajare și depunere a unui efort propriu* [13, pp.20-21].

E. Macavei consideră importante cinci componente sau direcții ale autoeducației: cunoașterea de sine, evaluarea de sine, diagnoza și decizia, formarea și transformarea de sine.

Cercetările din domeniul științelor educației [1; 2; 6; 12; 15 etc.] arată că acțiunile de autoperfecționare asupra propriei persoane sunt complexe: automotivare, automodelare, autoformare, autodezvoltare, autocontrol, autodisciplinare, autoconducere, autocorecție, autoreglare, autorealizare [13]. Evident că autoeducația conține și acțiuni cu tentă negativă ca, de exemplu, autoînvinovățire, autopedepsire, autodisconsiderare.

Reușita în procesul de autoformare, autotransformare, autoperfecționare depinde de mulți factori externi (mediu familial, școlar, grup de prieteni, profesional, context social-politic și cultural) și, mai cu seamă, de factorii interni (capacități, aspirații, atitudini). Devenirea individului ca personalitate este evaluată de marea majoritate a cercetătorilor [1; 2; 3; 4; 7; 9 etc.] prin cele trei componente: nivelul aptitudinilor și capacităților, nivelul aspirațiilor și nivelul de realizare. Coeficientul de personalitate are ca indicatori: gradul de dezvoltare, gradul de integrare și gradul de flexibilitate. În concluzie, devenirea individului ca personalitate este un proces complex, sinuos, dependent de numeroși factori. În esență, devenirea personalității poate fi rezumată prin ideea lui G. Allport [1]: fiecare om este ca toți ceilalți, este, ca unii, este ca niciunul. Unicității genetice, biopsihice și se asociază unicitatea destinului,

realizării și împlinirii, recunoașterii sociale. Capacitățile biopsihice (vitalitate, sănătate, senzorialitate, memorie, gândire, imaginație, sentimente și pasiuni, deprinderi și aptitudini, voință) constituie temeiul performanțelor autoformative. Aspirațiile modelează așteptările (expectanța). Punerea în practică a proiectelor, respectarea programelor întocmite și finalizarea lor depind, în mare măsură, de forța și consistența motivației, de atitudinile și voința persoanei [Apud 8].

Jean Piaget atribuie voinței rolul de *reglaj al reglajelor*. Datorită voinței se formează, se perfecționează și se corectează deprinderile și atitudinile, se țin sub control emoțiile și sentimentele, se evadează din stări de dezamăgire, disperare, se anulează obsesiile. Voința, cu calitățile ei: forța, perseverența, stăpânirea de sine, este solicitată în lupta cu sine, pentru autodepășire, pentru autoredresare. Capacitatea de a voi, de a ști ce vrei mobilizează eforturile pentru reușită, pentru a rezista în fața obstacolelor, a le ocoli sau a le învinge. Lupta cu sine pentru luarea deciziilor, hotărârea de a începe o acțiune, tenacitatea de a o desfășura și perseverența de a o finaliza sunt dovezi ale eficienței competiției cu sine și cu alții [11].

Odată cu înscrierea copilului la școală, apar o serie de factori noi: învățătura, viața în colectivul clasei, lărgirea și diversificarea relațiilor sociale ș.a. Acțiunea acestor factori poate fi folosită în pregătirea școlarii pentru autoeducație. Aceluiași scop îi pot servi și preocupările la care sunt antrenați elevii în procesul educației formale, nonformale și informale – participarea la diferite forme de activități sportive (tenis, gimnastică artistică, atletism ș.a.), artistice (muzică, balet, pictură ș.a), activități practice, desfășurate în cadrul cercurilor din școală sau din afara acesteia [3].

Pe linia pregătirii individului în vederea autoeducației se impune ca, paralel cu consolidarea deprinderilor existente, să ne preocupăm și de formarea celor specifice muncii intelectuale (de învățare). Unele dintre acestea sunt similare celor deja amintite (păstrarea poziției corecte în bancă și la masa de lucru, menținerea în

ordine a obiectelor școlare), putând fi ușor transferate la noua situație. Altele sunt specifice activităților școlare, cum ar fi: pregătirea, înainte de a se apuca de lecții, a tot ceea ce este necesar astfel încât să nu se mai distragă apoi de la activitatea dominantă; să-și facă temele la orele stabilite de regimul zilei, mai întâi să învețe, apoi să efectueze temele scrise; să se controleze, comparând rezultatul cu un model ș.a. [6].

În educația școlară mic pentru formarea deprinderilor de autoeducație se recomandă să acționăm, la început, prin cerințe ferme, prin îndemnuri și convingeri. Treptat, îndemnul, dispoziția se interiorizează; comanda devine autocomandă, acțiunea, efectuată la început cu sprijinul învățătorului sau al părinților, este apoi executată independent, devenind autoexersare, iar sarcina executată la îndemnul educatorilor se transformă în autosarcină, controlul, în autocontrol etc. [13].

Spre deosebire de adulți, la care formarea deprinderilor volitive este legată deseori de învingerea unor mari dificultăți și obstacole, de înlăturarea unor deprinderi și obișnuințe vechi, la copii, acestea se formează mult mai ușor, cu un efort mai redus. Experiența arată că atunci când sunt ajutați, îndrumați cu tact și răbdare, deprinderile se formează nu numai fără dificultăți, dar chiar cu plăcere. O atenție deosebită vom acorda exersării lor sistematice, zi de zi. În caz contrar, ceea ce s-a clădit timp de luni și ani de zile se poate distruge într-o perioadă foarte scurtă [9; 12].

Formarea deprinderilor morale și volitive, a spiritului de disciplină și organizare a activității, care stau la baza autoeducației, începe din primii ani de viață ai copilului. La vârsta școlară mică se recomandă formarea voinței ei să înceapă de la deprinderi simple de viață, apoi să treacă la cele complexe, legate direct de munca școlară. Cu cât elevul este mai mult rămas în urma sub aspect educativ (lipsit de voință, dezorganizat, indisciplinat), cu atât este mai important ca procesul de automodelare să înceapă cu sarcini și exerciții mai simple, mai ușoare, chiar sub formă de joc sau cu elemente de joc.

În scopul respectării cerințelor impuse de exercițiile efectuate se recomandă ca elevii să fie ajutați și stimulați de unul dintre membrii familiei, mai ales în momentele dificile. Nevoia de stimulare, de apreciere pozitivă, de satisfacție și bucurie, necesare oricărei ființe umane, este resimțită puternic la vârstă școlară mică. Încurajați de reușită, elevii tind să valorifice la cote superioare potențialul lor fizic și intelectual, nu numai în procesul instruirii și educației, ci și în cel al autoeducației.

Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 2; 3; 6; 8 etc.] susțin că rolul exercițiilor amintite nu se reduce la dezvoltarea voinței și formarea deprinderilor de autoorganizare necesare oricărei activități. Ele îndeplinesc și o importantă funcție psihologică – creează premisele bucuriei succesului. Formarea deprinderilor relativ simple, realizabile într-un timp scurt, permit înregistrarea și măsurarea exactă a performanțelor (a succeselor și insucceselor). Exercițiile sistematice permit constatarea unor progrese în comportarea copiilor. Cunoașterea succeselor reprezintă un gen de conexiune inversă care generează sentimentul satisfacției, întărește încrederea în forțele proprii, stimulează elevii spre abordarea unor sarcini mai complexe în procesul educației de sine.

Individul uman, în formarea personalității, este condiționat de trei categorii de trebuințe fundamentale. Acestea sunt: *trebuințele de dependență*, *trebuințele de independență* și *trebuințele de interdependență*. În diferite perioade de vârstă ele au ponderi diferite, se interferează și se intercondiționează. După naștere, în primii ani de viață, copilul este dependent de îngrijirile mamei, afecțiunea și atenția ei. Inițierea în cunoașterea realității, în adaptarea la condițiile reale, deprinderea comportamentelor (alimentar, odihnă, joc, învățare) se face sub influența adultului-educator. Primele modele culturale tot adultul le oferă, mai întâi părinții, apoi pedagogul și alte rude. Instruirea în grădiniță și în școală este dirijată, condusă, efectuată, de asemenea, de educator. Bazele cunoștințelor,

abilității lor și deprinderilor, a atitudinilor și a autoeducației se pun în relația de intercomunicare copil-adult/educator.

Schimbările sociale obligă individul să se adapteze, să se integreze diferitelor forme de comunitate, să adopte roluri, funcții și poziții sociale. Progresul științific, tehnic, cultural sunt provocări ce solicită permanente adaptări. De aceea, individul/grupul trebuie să învețe mereu, să fie receptiv și reflexiv la nou, la schimbare, să-și perfecționeze relațiile de comunicare cu alții, să construiască noi tipuri de relații, să cunoască și să se folosească de oportunitățile educative oferite de comunitate. Pentru a face față cerințelor sociale de menținere și consolidare a securității personale, omul trebuie să învețe continuu. Deschiderea pentru învățarea continuă, pentru educația permanentă nu anulează, ci valorifică zestrea autoeducativă. De fapt, exprimarea de sine, realizarea de sine pe toate planurile (familial, personal, profesional, civic, politic) este rezultatul articulării educației-autoeducației și educației permanente, convergenței factorilor educativi [4; 5; 7; 9 etc.].

În opinia mai multor cercetători [1; 2; 3; 4; 6; 9; 13], în instituțiile de învățământ, la toate nivelurile, se creează condiții favorabile de motivare și orientare a copilului spre autoeducație. În grădiniță și în clasele primare este foarte evidentă tendința copiilor de a-și imita educatorii și dacă acestea sunt centrați pe autoperfecționare – elevii au modele pozitive, demne de urmat. Se știe de ce autoritate, respect și dragoste se bucură educația în grădiniță și învățătorul în școală. Pe măsură ce se maturizează copilul și devine elev, el se face mai selectiv și critic în aprecieri. Planurile, programele, sistemul de organizare a procesului de învățământ creează temeiul mediului de învățare școlară și pregătește fundamentul practic de lansare în una din cele mai importante și originale activități umane – autoeducația, care stă la baza autoperfecționării și constituirii eficienței personale.

Școala are un rol esențial în devenirea socială a individului, are responsabilitatea și competența de pregătire pentru viața a

tinerei generații, însă unele imperfecțiuni și deficiențe ale școlii (curriculum dificil, management financiar și al resurselor umane ineficient etc.) contribuie la crearea unor dificultăți în dezvoltarea și maturizarea elevilor.

Formarea conștiinței de sine ajunge la un nivel de maturizare adecvată atunci când educația realizată a fost calitativă și atunci se conturează interesul pentru propria persoană. Autodefinirea este urmarea cunoașterii de sine ce se concentrează asupra răspunsurilor la întrebările: *cine sunt? cum ar trebui să fiu?* Individul își construiește pentru sine și pentru alții modele, criterii de evaluare, scenarii de analiză și autoanaliză. Începând cu 7-8 ani, mai activ către 10-12 ani, copilul își creează filtre de percepere și asimilare a informațiilor, mecanisme de gândire inductivă, deductivă și analogică, mecanisme de acțiune voluntară, de raportare afectiv - motivațională, sisteme atitudinale. Cunoașterea de sine este temeiul intervenției de modelare, de autodepășire, de corectare a defectelor și deficiențelor, de perfecționare a calităților, după modelul aspirațiilor și idealului [4].

În acest context trebuie să fim conștienți de faptul că începutul și eficiența autoeducației copilului depind de calitatea educației primite, de modelele adulților (mediu) și de factorul ereditar.

Părinții, învățătorii sunt cei care formează deschiderea interesului pentru sine, sunt mijlocitorii ce inițiază contactul cu lumea și cu propria persoană. Cunoașterea de sine nu este posibilă fără oglindirea în alții, fără îndrumările altora. Actele, faptele modelate interior se raportează la cerințele și exigențele sociale. Ele sunt sau nu sunt acceptate, recunoscute și recompensate. Individul are libertatea de a opta, de a alege oportunitățile oferite de comunitate. Comunitatea îi oferă cadrul și mijloacele de a se perfecționa (moral, profesional, cultural, politic), de a-și mări nivelul de competență, i se oferă șansa și, în același timp, este determinat să

învețe continuu, să se supună strategiilor și acțiunilor de educație permanentă [7].

Examinarea reperelor teoretice cu privire la autoeducație ne-a dat posibilitatea să conchidem că, pentru ca elevul de vârstă școlară mică să se transforme din obiect al educației în subiect – actor al propriei formări, sunt absolut necesare modele demne și acțiunile educative de dezvoltare a competențelor de autoeducație atât în cadrul familiei, cât și în cel școlar.

Bibliografie

1. Allport, G., *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București, 1991.
2. Barnă, A., *Autoeducația: Probleme teoretice și metodologice*. EDP, București, 1995.
3. Calaraș, C., *Cultura autoeducației elevului*, Primex-com SRL, Chișinău, 2010.
4. Ceanușu, V., *Autocunoaștere și creație*, Ed. Modernă, București, 1983.
5. Chelcea, S., Chelcea A., *Din universul autocunoașterii*, Editura Militară, București, 1995.
6. Comănescu, I., *Autoeducația - azi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
7. **Dave, R., *Fundamentele educației permanente*, EDP, București, 1991.**
8. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Aramis, București, 2002.
9. Pavelcu, V., *Cunoaștere de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București, 1982.
10. Neveanu, P. P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978.
11. Payot, J., *Educarea voinței*, Ed. Aldo Press, București, 2012.
12. Salade, D., *Dimensiuni ale autoeducației*, EDP, București, 1998.
13. Тома, S., *Autoeducația. Sens și devenire*, EDP, București, 1983.
14. Кочетов, А., *Организация самовоспитания школьников*, Минск, 1990.

POTENȚIALITATEA METODOLOGICĂ A TEXTULUI ARGUMENTATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Angela TELEMAN, dr, conf. univ.

Summary

Argumentative text constitutes an act of communication to the centred on the attitude, the purpose being to persuade the receiver with respect to the validity of the claimed author. Structure comprises a general finding, arguments and a conclusion. It can be approached methodologically in primary school through: textual and discursive coordinates.

Modelul comunicativ-funcțional în didactica limbii și literaturii române în clasele primare impune extinderea problematicii textului dincolo de frontierele literarului. Fiind dimensiunea procesual-operativă a componentei verbale a competenței de comunicare, textul trebuie să răspundă unor imperative sociale prin posibilitatea integrării cunoștințelor în spațiul comunicării efective prin: cunoașterea și utilizarea regulilor și procedurilor care asigură organizarea generală a unui text, coerența între părți, structura narativă, descriptivă, argumentativă și explicativă a textelor.

Construcția comunicării și corelarea cu practica rațională și funcțională a limbii în clasele primare se realizează la nivel practic și necesită noi abordări metodologice a textului în vederea facilitării comunicării. Ancorarea acestor activități de comunicare în lectura unor texte și analiza lor permite deschiderea perspectivelor către *producerea* mesajelor coerente. Din aceste considerente, tipologiile textelor caută noi criterii pentru extinderea conceptului de text.

O cale de comunicare a cunoștințelor asumate ca opinabile constituie una din condițiile unui schimb logic de informații între elevi, dar și identificarea unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri necesare. Astfel, în funcție de

criteriul structurii textuale dominante, J-M. Adam [apud 3] prezintă o nouă tipologie a textelor, în care se regăsește și **textul argumentativ**.

Dimensiunea definiție a textului argumentativ.

Textul argumentativ, după Camelia Gavrilă [2], este un discurs orientat spre convingerea unui auditoriu/interlocutor/destinatar, caracterizat prin asumarea de către locutor a unui punct de vedere în legătură cu o temă, pe care o susține într-o manieră rațională. Textul argumentativ este specific domeniului științific, dar și a celui didactic și jurnalistic.

Textul argumentativ reprezintă un act de comunicare centrat pe funcția conativă, scopul urmărit fiind de a-l convinge pe receptor cu privire la validitatea punctului de vedere susținut de autor [1].

Textul argumentativ (Ioana Ursu), în domeniul didactic, este un proces de interacțiune între sursă și receptor, în cadrul căreia are loc expunerea unor teze, susținerea lor cu suporturi raționale, analiza unor teze contrarii și evaluarea concluziei [apud 1].

Textul argumentativ are ca trăsătură definiție *persuasiunea* – adeziunea la ideile expuse.

Dimensiunea structurală a textului argumentativ

Orice text argumentativ cuprinde, de obicei, o constatare generală (care poate fi, eventual, o afirmație cu caracter general, care trebuie susținută prin demonstrație), argumentele aduse de autor în sprijinul sau împotriva constatării enunțate și o concluzie (sinteză a opiniilor exprimate). Sintetic, aceste componente pot fi reprezentate astfel [1],[2],[3]:

1. *premisă* (ideea susținută de autor) răspunde la întrebarea „ce vrea să demonstreze autorul său?”. Ea poate fi explicită, când este enunțată foarte clar de către autor – cel mai adesea la începutul sau la finalul textului, în această ultimă situație apărând sub forma unei concluzii a ideilor exprimate pe parcursul întregului discurs, sau implicită, când se deduce din scopul general urmărit în ansamblul argumentației;

2. *argumentele* ilustrate cu *exemple*. Pentru a-și demonstra teza, autorul face apel la argumente *pro* sau *contra* tezei argumentate. Argumentele trebuie să fie solide, formulate clar și ordonate logic pentru a justifica teza și a convinge receptorul. În comunicarea scrisă, fiecărui argument îi corespunde un paragraf distinct. Argumentele pot fi însoțite de contraargumente, care conferă întregului discurs un plus de precizie și de viabilitate/credibilitate. Formularea argumentelor se realizează cu ajutorul unor structuri de tipul: *consider că..., deoarece/ fiindcă/ întrucât/pentru că..., mă interesează, îmi place, îmi stârnește interesul..., deoarece*. De asemenea, se pot utiliza structuri lexicale cu rol emfatic și persuasiv: *bineînțeles, în mod sigur, în mod evident, cert este că...* Exemplul permite ilustrarea unui argument al tezei. Dacă argumentul conține o referință generală, exemplul expune întotdeauna un caz particular. Exemplele pot fi reluate prin: apelul la experiența personală, preluarea unor opinii credibile, de autoritate, citarea unor surse de referință, invocarea utilității problematicii abordate;

3. *concluzia* rezumă demersul argumentativ.

Ordonarea părților componente ale textului argumentativ se realizează cu ajutorul unor elemente conectoare (adverbe, locuțiuni adverbiale, conjuncții sau locuțiuni conjuncționale, structuri verbale) care exprimă diferite raporturi – conectorii:

- ordinea ideilor sau a faptelor: *în primul rând, în al doilea rând, mai întâi, în altă ordine de idei, în plus, apoi, pe de altă parte etc.*;

- exemplificare: *de exemplu, de pildă, anume, să luăm în considerare*;

- explicare: *adică, altfel spus, mă refer la, vreau să spun, de fapt*;

- comparație: *la fel cu, în comparație cu, tot așa ca etc.*;

- opoziție: *dar, or, totuși, cu toate acestea, în schimb, din contră, de fapt, în realitate*;

- concesie: *chiar dacă, cu toate acestea, totuși, să admitem totuși*;

- cauzalitate: *pentru că, fiindcă, deoarece, căci, având în vedere, dat fiind că, din moment ce, de aceea;*

- consecință: *deci, în consecință, ca urmare, ceea ce implică, de unde decurge, ceea ce antrenează, ceea ce ne trimite la, ceea ce produce, de frica, de teama;*

- concluzia: *pentru ca, ca să, în speranța că, la urma urmei, în consecință [1].*

Dimensiunea metodologică a textului argumentativ

Metodologia predării textului argumentativ se axează pe două coordonate: *textuală* și *discursivă*.

Coordonata textuală denotă specificul structural al textului argumentativ și desprinderea părților *opinie-dovezi* într-un text. Specificul predării textului argumentativ în clasele primare, este propus de Norel M.[apud 3] și se realizează prin următoarele întrebări:

Întrebări specifice	În casa bunicilor, de Ionel Teodoreanu
<ul style="list-style-type: none">• <i>Cine argumentează?</i>• <i>Ce argumentează?</i>• <i>Pe cine dorește să convingă?</i>• <i>Cui i se opune?</i>• <i>De ce?</i>	<p>Cine trebuia să meargă la bunici? Ce făceau copiii, de obicei, când erau la bunici? Cui ar dori ei să demonstreze că sînt prizonierii bunicilor? Ce condiții trebuie să fie respectate? De ce?</p>

Coordonata discursivă. Argumentarea unui punct de vedere personal apare la toate disciplinele, începînd cu argumentarea implicită și terminînd cu argumentații explicite.

Etapele unei argumentări coerente și corecte sunt:

1. determinarea poziției *pro* sau *contra* față de teza ce urmează a fi argumentată

- Eu *consider* ideea ca...
- Eu *nu sînt de acord* că...;

2. prezentarea argumentelor. Argumentarea poate pleca de la

justificarea prin cauză; probarea cu fapte; argumentarea practică; demonstraț ii;

3. revenirea la teza principală. Concluzii (care prezintă acț iuni, aprecieri, fapte).

- În concluzie pot să afirm...

În ajutor elevilor vine banca lexicală a textului argumentativ, ce facilitează actul creativ al argumentării (Pamfil A.[3]:

Banca lexica a textului argumentativ

Opinia	Dovezile
Personajul/cartea/povestea susț ine...	Cred/spun acest lucru pentru că/deoarece....
Eu cred/eu consider/eu susț in că personajul/ povestea este...	Cînd spun acest lucru mă gîndesc la...
După părerea mea/ în opinia mea personajul/cartea/povestea este...	Cînd afirm acest lucru am în vedere în primul rînd..., în aldoilea rînd...

Exemple de sarcini didactice:

Subiectele lecț iei:	Situaț iile de comunicare
1.La Polul Nord, după Marin Sorescu	Delfinii dau dovadă de inteligenț ă,cînd... Pădurea se înveseleș te primăvara, deoarece...
2. Copiii și pășărelele, după Eugen Jianu	Expresia <i>Norocu-i după cum ș i-l face omul</i> , se explică prin...
3.Cheiț a, după Mircea Sîntimbreanu	<i>Argumentaț i</i> fapta lui Petrică din text?
4.Atelier de lectură	<i>Spuneț i-vă părerea!</i> Prepeleț a și puii sînt înzestraț i cu însuș iri omeneș ti?
5.Despărț irea de Ipoteș ti, după Boris Crăciun.	<i>Spuneț i- vă părerea!</i> Ce efect se obț ine asupra povestirii prin folosirea comparaț iei (<i>Smărăndiț a(...)</i> plîngea ca o mireasă).

Textul argumentativ, abordat din perspectivă didactică, poate fi circumscris în funcț ie de valenț ele formative și de accesibilitate. Cuantificarea la problematicile componenteii verbale a competenț ei de comunicare se specifică prin claritatea structurii textuale,

domeniul referențial al textului și interesul pentru subiectul abordat.

Bibliografie

1. Albulescu, I., Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină și creativitate, Paralela 45, Pitești, 2008.
2. Gavrilă, C., Receptarea textului: noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare, Polirom, Iași, 2010.
3. Pamfil, A., Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare, Paralela 45, Pitești, 2009.

REFLECȚIA ÎN PROCESUL DIDACTIC LA TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Tatiana RUSULEAC, dr., conf. univ.

Summary

In this article are presented some theoretical aspects concerning the activity of reflection in the teaching process: concept of reflection, typology and phases of reflection activities

Cuvintele „reflecție”, „feed-back” sînt frecvent, actualmente, utilizate în mediul pedagogic. Asociată cu etapa de Reflecție – una dintre verigile principale în modelul ERRE de proiectare a lecției, activitatea de reflecție, cel mai des, este realizată la final de lecție și vizează o retrospectivă a activităților abordate pe parcurs, care sînt apreciate sub aspectul realizării sau nerealizării. Întrebarea frecvent adresată la această etapă este: „Ce am făcut noi astăzi la lecție / cu ce ne-am ocupat?”, iar elevii răspund părinților la aceeași întrebare - „Ne-am jucat, l-am ajutat pe Făt-Frumos să ajungă la castel, am rezolvat exerciții și probleme etc.”. Or, reflecția presupune exprimarea în cuvinte proprii a ceea ce elevul înțelege sau nu înțelege, a ceea ce a învățat sau încă nu a învățat, să se expună asupra factorilor reușitei și a cauzelor nereușitei, să proiecteze soluții de prevenire și combatere a acestor din urmă etc. Astfel, reflecția poate fi, și trebuie realizată la

orice etapă a lecției, aș și încât aceasta să vizeze nu doar fixarea rezultatelor activității, dar și compararea procedurilor și metodelor de acțiune personală cu cele ale colegilor.

Capacitatea de reflecție la elevi se formează treptat, în timp, prin aplicarea unei metodologii speciale, concretizată în alegerea adecvată a metodelor, formelor de organizare etc. „Reflecțind” în cadrul lecțiilor elevii își dezvoltă trei calități absolut necesare omului secolului XXI:

- **de a fi independent.** Nu învățătorul este cel care răspunde pentru faptele elevului, dar elevul, analizând, conștientizează care sunt posibilitățile sale, singur decide cât de activ și responsabil să fie într-o acțiune;

- **de a fi descurcător / cu inițiativă.** Elevul își alege ce poate întreprinde acum și aici pentru a schimba lucrurile spre bine. În caz de necesitate, să evalueze corect situația și să-și formuleze noi scopuri și obiective;

- **de a fi competitiv.** Elevul acționează astfel, încât în diverse situații să fie eficient, să fie mai bun decât alții [2].

Conform DEX, **reflecția este** „Procesul de examinare profundă a unei idei, situații sau probleme; cugetare adâncă; meditație”.

Din punct de vedere psihologic, reflecția este considerată „forma superioară a activității intelectuale prin care aceasta se orientează asupra propriului conținut de imagini și concepte și îndeosebi asupra modalității de lucru, cu tendința de a analiza critic, a desluși natura propriilor cunoștințe, a face noi legături, a verifica și asigura validitatea terminologică și coerența logica a propriei construcții mentale [4].

Procesul de reflecție și de formare a capacităților de reflecție constituie obiectul de studiu al diferitor științe: filozofie, psihologie, ergonomie, pedagogie etc., iar abordarea acestuia se face din perspectiva conștientizării (Vîgotski L., Leontiev A., Semionov

I. etc.), gândirii (Rubinș tein S., Kuliutkin Iu. etc.), creativității (Ponomariov I.), comunicării, dezvoltării personalității etc.

În procesul didactic reflectia are o funcție retrospectivă (analiza critică, generalizarea și sistematizarea achizițiilor noi), și una constructivă (proiectarea obiectivelor, programelor, alegerea strategiilor, instrumentelor pentru activitățile viitoare. În vederea proiectării eficiente, cadrul didactic trebuie să cunoască tipologia activităților de reflecție.

1. După timpul de realizare în cadrul unei activități:

– **reflecție proactivă** – orientată spre anticiparea ideilor, relațiilor, opiniilor, eventualelor consecințe, înainte de realizarea activității propriu-zise și de luarea unei decizii (*Ce s-ar întâmpla, dacă ...?*);

– **reflecție sincronă** – se realizează nemijlocit în procesul activității, concomitent cu aceasta, și permite orientarea și corectarea acțiunilor în dependență de situația creată;

– **reflecție retroactivă** – vizează înțelegerea demersului activității realizate, a rezultatelor obținute, permite aprecierea eficienței activității în ansamblu și formularea unor concluzii de viitor (se realizează oral, prin adresarea de întrebări de către învățător sau în scris – prin completarea de fișe).

2. După caracterului obiectului reflecției:

– reflecție **de cooperare** – vizează identificarea aspectelor pozitive, a dificultăților și cauzelor acestora, în procesul de activitate în grup, cu referire la fiecare membru al grupului; proiectarea unei modalități noi de colaborare eficientă (*Care a fost contribuția lui (X) în realizarea sarcinii? Ce rezultat am fi obținut, dacă (X) ...? De ce am reușit să ...?*);

– **reflecție de comunicare** – vizează înțelegerea modului în care o persoană este percepută, înțelegerea, apreciată de către partenerii de comunicare (*Sunt eu oare de folos echipei / grupului? Care este contribuția mea asupra rezultatelor obținute de echipă?*

Ce s-ar fi schimbat, dacă eu / el s-ar fi comportat altfel, ar fi acționat altfel?);

– **reflecție personală** – vizează procesul de analiză a atitudinii față de sine, față de propriile fapte; autocunoașterea (Pentru ce îți poți aprecia activitatea?);

– **reflecție intelectuală** – vizează capacitatea subiectului de a aprecia, analiza și corela propriile acțiuni cu situațiile date, de a analiza diverse modalități de rezolvare a unei probleme și de a alege pe cea mai rațională, capacitatea de a reveni la condiția problemei. Acest tip de reflecție este legat de conștientizarea propriilor capacități intelectuale, formarea proceselor de gândire (Despre ce este informația citită? Ce am aflat nou? Cum corelează ceea ce am aflat cu ceea ce știu? Ce concluzie pot formula? etc.).

3. După gradul de problematizare:

– **reflecție practică** – vizează analiza activităților ilor practice și productivitatea acestora. Aprecierea se face, adesea, utilizându-se calificativele corect / incorect, reușit / nereușit;

– **reflecție cauzală** – vizează conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni (Ce mi-a reușit? De ce?);

– **reflecție critică** – vizează aprecierea propriilor acțiuni / activități (Ce am realizat? Cum am realizat? Ce m-a împiedicat? Ce ar trebui să schimb / să modific? Cum să realizez altfel această sarcină?).

4. După modul de prelucrare a rezultatelor:

– **reflecție cantitativă** – opiniile și aprecierile sunt exprimate cantitativ prin puncte, procente etc.;

– **reflecție calitativă** – rezultatele analizei, aprecierilor sunt exprimate detaliat în mod verbal.

5. După funcția îndeplinită:

– **reflecția cu privire la starea emoțională, dispoziție** – vizează evaluarea trăirilor emoționale înainte sau după realizarea unei activități, în grup sau individual;

– **reflecție asupra activității** – permite înțelegerea și alegerea celor mai raționale modalități și procedee de lucru cu materialul didactic;

– **reflecție asupra conținutului de învățare** – permite identificarea gradului de înțelegere a conținutului abordat [3].

A. Hutorskoy (2001) propune următoarele etape ale activității de reflecție în cadrul procesului didactic:

1. **încheierea / întreruperea activității (prereflexive)**. Activitatea realizată, conform disciplinei – matematică, intelectuală, de creație etc. – trebuie încheiată sau întreruptă. Dacă în procesul rezolvării unei probleme au apărut o dificultate de nedepășit, atunci rezolvare se suspendă și se revine la analiza punctului de plecare anterior;

2. **retrospectiva consecutivității realizării acțiunilor**. Fie oral, fie în scris se descrie tot ceea ce s-a realizat. Se iau în calcul chiar și aspecte care, la prima vedere, nu par atât de importante pentru cel ce învață;

3. **analiza, din punct de vedere al eficienței ei, productivității, corespunderii cu scopul / obiectivele înaintate etc. a sistemului de acțiuni derulate**. Indicii / criteriile de apreciere sunt propuse de către cadrul didactic sau de elev, în baza obiectivelor propuse;

4. **identificarea și formularea rezultatelor activității de reflecție**. Există mai multe tipuri de asemenea rezultate, de exemplu:

– produse obiectuale ale activității - idei, convingeri, legi, răspunsuri la întrebări, etc.;

– metode / procedee, modalități care au fost utilizate în procesul activității;

– ipoteze / presupuneri cu privire la calitatea, cantitatea activităților ulterioare;

5. **verificarea ipotezelor în procesul realizării următoarei activități** [1, pp. 323-324].

Pentru formarea capacităților de reflecție la elevi, cadrele didactice trebuie să țină cont de următoarele: reflecția are un

caracter individual; reflecția este, prin esență a sa, dialogată și se formează, nemijlocit, în procesul de activitate (învățare); reflecția este multidimensională.

Bibliografie

1. Хуторской, А. В., Современная дидактика. Учебник для вузов, Питер, Санкт-Петербург, 2001.
2. Аникина, Е. Б., Рефлексия на уроке в начальной школе [accesat: 23.02.2015]. Disponibil pe Internet: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/05/29/refleksiya-na-uroke-v-nachalnoy>.
3. Головкина, Е. В., Подведение итогов урока. Рефлексия [accesat: 5.03.2015]. Disponibil pe Internet: http://www.ezhvalicey.ru/itogi_uroka.
4. Reflecție. [accesat: 3.03.2015]. Disponibil pe Internet: <http://www.psychologies.ro/cuvant/reflectie>.

MODALITĂȚI DE EDUCAȚIE ÎNTRE EGALI ÎN CLASELE PRIMARE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr., conf. univ.

Summary

In this article is described one of the ways to achieve the environmental education during the tutorial lessons. This modality reflects a viable ecoeducational program: topics, strategies of teaching, of learning and of assessment.

Educația de la egal la egal este o strategie educațională care are ca obiectiv activarea proceselor spontane pentru transferarea cunoștințelor, informațiilor, precum și a emoțiilor și experiențelor între persoanele dintr-o comunitate. Este utilizată îndeosebi în educația non-formală pentru a preveni și include comportamente ale tinerilor care prezintă probleme în ceea ce *privește respectul de sine (educația pentru sănătate) și respectul față de ceilalți (educația civică)*. Îmbunătățește educația socială și autonomia tinerilor deoarece favorizează dezvoltarea unui mod responsabil de acțiune

și a gândirii critice. Stilurile de comunicare sunt preluate din grupurile de tineri, reflectă stilul lor de viață și fac ca identitatea fiecărui elev să fie recunoscută și acceptată, ceea ce duce la începerea unei relații reale cu grupul clasei. În prevenirea părăsirii timpurii a școlii, *educația de la egal la egal* este complementară *învățării prin cooperare* și este folosită pentru moment pentru a ajuta integrarea elevilor prin *măsuri corective*. [12, p.121]

Educația de la egal la egal datează de la începutul secolului al XIX-lea, când a fost folosită ca metodă de predare pentru organizarea eficientă a timpului și resurselor financiare: elevii analizau o temă și apoi o explicau celorlăți. Astăzi, scopul educației de la egal la egal este formarea unor personalități libere, independente și responsabile. În practica educațională această strategie îi investește pe anumiți elevi cu rolul de **tutori, mediatori, „profesori” în grup**, pentru activități care sunt legate în principal de: primirea noilor elevi în grup pentru a evita sentimentele de izolare în noua comunitate, transmiterea și împărtășirea de activități pozitive, reînnoirea motivației și dezvoltarea activităților de corectare [31].

Principala sarcină a profesorului este reprezentată de *selectarea și instruirea* a celor elevi care vor avea rolul de tutori, mentori. Profesorul nu are un rol extern. El va fi observatorul, moderatorul tuturor proceselor, iar jocul este o introducere în viața reală în dinamica managementului grupului, unde brainstorming-ul și jocul de rol sunt cele mai utilizate tehnici [27, p.24]. Unele strategii pentru a promova rolul educatorului: promovarea unei participări active a elevilor în găsirea de rezolvări la problemele care îi afectează în mod direct; recunoașterea și promovarea drepturilor și datoriei elevilor; crearea condițiilor necesare pentru a ajuta elevii să ia parte în mod activ în procesele de luare a deciziilor care îi afectează în mod direct.

Promovarea și ajutorarea egalilor pentru a-și apropria competențele necesare pentru rezolvarea problemelor legate de școală și de viața de zi cu zi se valorifică prin expresia *„competențe*

de viață”, se vizează atât *abilitățile cognitive și emoționale de găsim a soluțiilor*, cât și *gândirea critică și creativitatea*, care permite oamenilor rezolvarea problemelor, identificarea soluțiilor personale: *comunicare eficientă* - abilitatea de ne exprima în diferite situații; *empatie* - recunoașterea emoțiilor și sentimentelor celorlalți și gestionarea emoțiilor și stărilor de tensiune; *eficiență personală* - capacitatea de a organiza o serie de acțiuni și de a face față situațiilor noi; *eficacitate colectivă*, ce constă în convingerile împărtășite de către un grup privind capacitatea de a atinge obiective comune [ibidem, p.16].

Metodele de educație de la egal la egal au fost, pentru mult timp, aplicate îndeosebi în proiecte care urmăresc dobândirea de abilități sociale, necesare în abordarea problemelor ce țin de comportamente problematice, dificultăți, traficul rutier și sănătate. În aceste situații, observația empirică între membrii grupului a înlocuit evaluarea, iar profesorul nu trebuie să se concentreze asupra evaluării sumative, ci asupra *creării de proceduri care să fie acceptate și împărtășite de către grup în vederea dezvoltării procesului educațional*. O „evaluare circulară” a nivelului de satisfacție pentru comunicarea din cadrul procesului educațional, un proces feedback pentru profesori și elevi, poate fi propus sub forma chestionarelor. Alte [instrumente](#) au fost dezvoltate pentru a măsura succesul activităților educaționale, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ [ibidem, p. 25].

Literatura de specialitate elucidează experiențe efulce ionabile de educație între egali în practica educațională (S. Trost, S. Dawson, W. Truesdale, G. Nathan et. al.).

S. Trost [apud, 52, p. 154] prezintă pașii pentru organizarea unui program de educație între egali, pe care îl considerăm oportun în aplicare la treapta primară de învățământ.

Pasul 1. Determinarea scopurilor programului:

- **modificare cognitivă** (îmbunătățirea abilităților elevului într-un anumit domeniu, cum ar fi cititul, matematica);

- **modificări sociale sau emoționale** (stima de sine și comportamentul).

Pasul 2. Selectarea instructorilor:

- **instructorii se vor selecta conform obiectivelor programului de tutorat.** Instructorii joacă rolul unui frate/soră mai mare, a unui mentor. De aceea, este important ca fiecare instructor să împărtășească valorile inițiativii: incluziune, non-discriminare, egalitate și respect mutual. După selectarea acestora, cadrul didactic va contacta părinții lor și le va solicita permisiunea pentru ca fiul sau fiica lor să ia parte la program. Se solicită implicarea unui număr mic de elevi (3-4).

Pasul 3. Indivizii instruiți:

- **indivizii instruiți se vor selecta în dependență de compatibilitatea acestora cu instructorii** (se vor înțelege între ei).

Pasul 4. Selectarea materialelor utilizate în instruire:

- **material structurat.** Exemplul, modulul „Educație societală”: exerciții de recunoaștere a respectării/încălțării regulilor de politețe; exerciții de identificare a obiectelor de igienă personală și explicarea modului de folosire a acestora; însușirea unor seturi de reguli (de exemplu: la școală, în familie, pe stradă, în mijloacele de transport în comun, în sala de spectacole, în excursie, la muzeu etc.); vizionarea unor filme pentru familiarizarea cu elementele locale ale comunității în care locuiește, cu tradițiile locale; recunoașterea și explicarea a ceea ce este bine și a ceea ce este rău, a ceea ce este cinstit și a ceea ce este necinstit, a ceea ce este frumos și a ceea ce este urât în comportament; responsabilizare în desfășurarea activităților clasei (distribuire de materiale, îngrijirea spațiului de lucru/joacă).

Pasul 5. Alegerea locului pentru desfășurarea programului de tutorat: sala de clasă; terenul clasei; sala sportivă.

Pasul 6. Programul de instruire. Acesta trebuie să permită efectuarea activităților suficiente pentru ca instructorii și indivizii să poată observa un progres.

Pasul 7. Pregătirea instructorilor. Abilități de organizare a grupului, de a exercisa o abilitate a instruiților. Se recomandă, pentru prima intervenție de tutorat, ca instructorii să realizeze jocuri structurate cu cei instruiți pentru ca ambii să se simtă mai relaxanți, să se cunoască mai bine și, ca prima ședință, să fie plăcută atât pentru unii, cât și pentru alții.

Pasul 8. Supravegherea activităților de tutorat. În mod regulat se vor supraveghea instructorii, pentru a preveni apariția de probleme majore (de ex., conflictul). Supravegherea poate fi realizată în mai multe moduri: observare, jurnalul reflexiv, reflecția personală, întâlnirile cu instructorii și instruiții.

Pasul 9. Determinarea duratei programului. Durata programului se va stabili în dependență de scopul acestuia. De ex.: **modificări sociale sau emoționale** (stima de sine și comportamentul)- programul va dura timp de 2-3 săptămâni.

Pasul 10. Evaluarea rezultatelor programului. Succesul programului va depinde de obiectivele acestuia. Numai profesorul la clasă, cu abilități de consiliere școlară, poate efectua evaluările date, iar evaluările psihologice se vor efectua de consilierul psiholog școlar.

În cadrul acestui tip de educație, elevii sunt percepuți ca niște colaboratori și subiecți activi pe parcursul fiecărei etape de lucru, încă de la început. Promovarea noilor deprinderi va fi posibilă prin implicarea elevilor în fiecare proces, și nu printr-o instruire sterilă de la început la sfârșit, iar cadrul didactic oferă o metodă orientată spre lucrul în echipă și colaborare, dar conținutul sarcinilor este produs în întregime de către elevi.

Bibliografie

1. Bălan, E., (coord.), Fete și băieți. Parteneri în viața privată și publică, Editura Nemira, Bucureș ti, 2003.
2. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a., Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităț ilor de viață la clasă, Editura Paralela 45, Piteș ti, 2011.

3. Ghid de mediere printre semeni, coord. Rotaru, V., SIEDO, Chişinău, 2006.
4. Gherguţ, A., Management general și strategic în educație. Ghid practice, Editura Polirom, Iași, 2007.
5. Froyen, L., Iverson, A. M., Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.
6. Medierea de la egal la egal. Ghid pentru copii și tineri mediatori. Coord. Moşneaga C., Editura Ro Media, Bucureşti, 2007.
7. Programul de formare. Managementul clasei-gestionarea situației de criză. Suport de curs, Universitatea Craiova, Editura ISJ, Craiova, 2012.
8. Olsen, J. et. al., Noi metode și strategii pentru managementul clasei, Editura DPH, Bucureşti, 2009.

FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE PEDAGOGILOR SOCIALI

Elena DAVIDESCU, lector superior

Summary

Professional competence includes a broad of behavioral acquisitions expressed like habits, aptitudes, attitudes, knowledge that sustain and orient accomplishment successfully of professional activity.

Achievement and professional success of social pedagogue are conditioned by sets of competencies: technical, decisional, organizing and directive.

Actualitatea temei abordate. Domeniul educației presupune colaborarea între perspectivele metodologice ale diferitelor științe sociale (sociologie, economie, psihologie) și pedagogie. Perspectivele socio-psihologice asupra vieții grupurilor umane, asupra familiei și activităților culturale au devenit obiectul unei discipline care înnoiește permanent unghiul de abordare în metodologia de investigație - pedagogia socială [2, p. 16].

În accepțiunea actuală, *pedagogia socială* este o teorie generală a formării omului care are ca finalitate integrarea socială a

individului, accesul lui la diferite valori și modele de acțiune promovate de societate; ea pune un accent aparte pe asistența educativă oferită de stat și de societate în afara școlii

Din punctul de vedere al istoriei domeniului pedagogiei sociale există trei perspective:

- integrarea socială (rol de control și disciplinar);
- educare socială (autoeducație);
- educație pentru comunitate [1, p. 23].

Pedagogia socială presupune educația în condiții dificile, în instituții de protecție. Ea se deosebește de cea din familie. Pedagogul social reprezintă persoana de referință pentru persoanele aflate în dificultate. Această persoană are datoria de a realiza educația într-o situație specifică, ceea ce presupune o formare specifică [6, p. 51].

Ideea educării nu se referă în istoria pedagogiei sociale numai la copii și tineri, ci și la adulți. În societatea contemporană formarea pentru tot parcursul vieții impune pedagogiei sociale o orientare către personalitatea celor care solicită ajutor și către consolidarea capacităților de autoajutorare. Astfel, pedagogul social reprezintă o persoană de referință pentru copii și tineri în cadrul unei comunități educative. El este pregătit pentru a completa sau prelua, total sau parțial funcțiile familiei. Părinții însă nu trebuie să aibă o formare specială pentru a-și crește copiii.

De ce îi este necesară pedagogului social o anumită formare? Există două motive în favoarea unei formări fundamentate. Primul este că, în cadrul profesiei sale, pedagogul social lucrează într-un mod pedagogic, muncește ca un profesionist. Locul său de muncă poate fi un centru de plasament, într-un internat școlar, într-o școală de reeducare, într-un centru de triere pentru minori sau într-un centru de zi pentru copiii aflați în dificultate. Pedagogul social este cel care însoțește copilul în devenirea sa ca adult, ca personalitate [5, p. 8].

Cel de-al doilea motiv rezidă în situația specială în care se găsesc beneficiarii pedagogului social. În majoritatea cazurilor este

vorba de copii și tineri care au dificultăți de o natură sau alta, au devenit indezirabili în familiile normale sau se găsesc într-o situație dificilă. Găsirea unei modalități adecvate de abordare a acestor persoane presupune existența de cunoștințe privind apariția acestor probleme, precum și capacități practice de tratare a acestora. Chiar și în munca de investigare, în care educația din familie este mai degrabă completată decât înlocuită, este vorba de domenii educaționale cu un grad mare de dificultate, care solicită, de asemenea, o competență pedagogică sporită.

În acest sens, pedagogul social este responsabil pentru întreaga dezvoltare a conștiinței de sine a copilului și pentru integrarea lui în societate. Pentru aceasta îi sunt necesare și competențele celor ce lucrează în domenii apropiate (asistenții sociali, cadre didactice, medici, terapeuți, etc.), precum și a unor autorități, ca Direcții pentru Protecția Drepturilor Copilului, Autorități tutelare, Comisia pentru ocrotirea minorilor, etc. Prin intermediul cunoștințelor obținute la facultate, pedagogul social va colabora eficient cu specialiștii competenți și cu autoritățile responsabile. Astfel, pedagogul social dispune de un timp de lucru în care educă copiii și pentru care primește un salariu. Acest lucru implică faptul că procesele educative trebuie proiectate într-o anumită măsură și că pedagogul social trebuie să cunoască și tehnici care să-i permită o acțiune pedagogică într-un timp limitat. Pentru aceasta sunt necesare, în ultimă instanță, aptitudini profesionale care pot fi dobândite, cel puțin în parte, în cadrul unei formări adecvate.

Pedagogul social acumulează cunoștințe de specialitate în domeniile pedagogiei, psihologiei, sociologiei, precum și temeinice cunoștințe de cultură generală. El își dezvoltă competența de a transpune în practică aceste cunoștințe și de a acționa în viața de zi cu zi, în mediul comunității educative, în mod conștient și orientat către un anumit scop. Pentru a realiza acest rol, el este responsabil atât în fața copilului, cât și în fața societății. Caracteristica principală a acestei formări în pedagogia socială este puternic raportată la

practică. Studenții trebuie să-și formeze competențe de acțiune foarte concrete. Aceasta înseamnă că, cursurile teoretice trebuie ținute privind în permanență către posibilitatea utilizării lor în practică și că trebuie, înainte de toate, să fie transmise *competențe practice* [Ibidem, p. 10].

Obiectivul fundamental al pregătirii pedagogului social este realizat în procesul formării lui ca personalitate ce se autorealizează, autoconfirmă; asimilării tradițiilor etno-culturale, îmbogățite prin bunurile spirituale ale culturii mondiale; înzestrării viitorului pedagog social cu un nivel înalt al competenței profesionale în aspectele procesuale ale activității sale; stimulării în însușirea logicii și metodologiei cercetării psihopedagogice; aderării studentului la procesul de instruire continuă și formarea necesităților de autoinstruire; formării necesității de a-și menține starea psihică și fizică, randamentul de muncă în normă în condițiile concurenței dure [8, p. 56].

În baza cerințelor de formare al specialistului în pedagogia socială a fost elaborat planul de învățământ - un document oficial, care asigură cantitativ și calitativ conținutul învățământului universitar, ce cuprinde trei aspecte complexe:

- formarea pedagogului social ca personalitate;
- instruirea viitorului specialist în comunicare și colaborare cu grupuri și oameni de diferite vârste;
- pregătirea unui om competent în domeniul educației sociale.

La elaborarea strategiei și a conținutului pregătirii psihologice a pedagogilor sociali am pornit de la analiza obligațiilor funcționale ale specialiștilor respectivi și de la rolul psihologiei în formarea profesională completă a cadrelor date. Divizarea tradițională a conținutului formării profesionale a cadrelor de discipline instructive autonome asigură o însușire temeinică și profundă a cursurilor teoretice, doar parțial. Având pregătire teoretică și reprezentări particulare bune, se presupune că absolventul își va forma cunoștințe, deprinderi și priceperi profesionale integrale. În acest context, este

necesară realizarea principiului didactic privind legăturile interdisciplinare și intradisciplinare. Însă practica pregătirii profesionale (în instituțiile pedagogice și în unele universități) demonstrează că studenții întâlnesc greutăți în folosirea cunoștințelor și priceperilor acumulate pe parcursul studierii cursurilor teoretice.

Instabilitatea social-economică, torentul de informație orientat spre teoriile psihologice occidentale, procedeele de selectare a conținutului instruirii influențează asupra volumului și stabilității procesului de instruire. În aceste condiții, apare inevitabil necesitatea de a găsi soluții netradiționale ale problemei formării profesionale, ideea de bază fiind aici integrarea interdisciplinară și intradisciplinară a blocurilor de discipline sociale, psihologice și pedagogice.

Strategia pregătirii psihologice a pedagogilor sociali a fost elaborată în baza mai multor principii și factori:

1) integritatea disciplinelor psihologice are mai multe aspecte generale: metodologic, teoretic și aspecte legate de predare (de conținut, metodic, organizațional), care necesită o analiză și o dezbătuire aparte;

2) ne-am bazat pe principiul: de la cunoștințe psihologice teoretice fundamentale (în baza cursurilor de psihologie generală, a vârstelor și educațională) spre cunoștințe și priceperi practice, aplicative (în baza cursurilor de diagnostic, remedierea psihologică, psihoprofilaxie, consiliere psihologică și a cursurilor psihologice opționale);

3) am respectat principiul integrării treptate (pe pași) a disciplinelor psihologice și pedagogice. Pornind de la cunoașterea noțiunilor de bază ale psihologiei, a mecanismelor și legităților reflectării și evaluării psihice, cunoștințe și priceperi psihotehnice și psihoterapeutice, vom face un transfer cât mai adecvat în activitatea pedagogului social, transferul fiind legat de necesitatea realizării diagnosticului psihologic, formulării recomandărilor psihopedagogice și utilizării lor în activitatea practică.

4) ne-am condus de principiul schimbării coraportului dintre pregătirea teoretică și practică, cu prevalarea pregătirii aplicate a viitorului pedagog social. Accentul aici a fost pus pe formarea deprinderilor și priceperilor practice, pe însușirea tehnologiilor psihotehnice și psihoterapeutice pentru consilierea psiho-pedagogică a grupelor „de risc”;

5) Pornind de la principiul individualizării și diferențierii influențelor psihopedagogice asupra categoriilor diverse de oameni, care necesită asistență psihopedagogică și socială, vom familiariza studenții cu principiile generale organizaționale și metodice de promovare a consilierii psihologice. În același timp, vom forma capacitatea studenților de a le racorda la situația concretă de cercetare, la particularitățile psihologice individuale ale subiectului și la posibilitățile reale de soluționare a problemei;

6) formarea profesională a viitorului pedagog social, afară de formarea competenței psihologice, este orientată spre educarea unui sistem de calități profesionale utile, cerute de specificul activității date. Dat fiind faptul că asistența socială înaintea cerințe față de personalitatea lucrătorului social, una din strategiile principale ale pregătirii profesionale ține de formarea aptitudinilor comunicative, empaticе, organizatorice etc.

Revenim la aspectele generale ale integrității cursurilor psihologice. Aspectul metodologic al cursurilor psihologice complexe ține de asigurarea continuității lor în formarea competenței profesionale a viitorului pedagog social la toate ciclurile instruirii universitare. Ei relevă, de asemenea, și problema legăturii reciproce dintre formele, metodele și procedeele de studiere a materialului, problema continuității în etapele de formare a personalității viitorului lucrător social, a legăturilor dintre componenții procesului de instruire și educație în interiorul fiecărei etape. Aspectul metodic ține de selectarea, modificarea și adaptarea metodelor de formare a cunoștințelor și priceperilor profesionale. Tranșarea problemei date este legată de perfecționarea tehnicii de construire a formelor de

instruire (prelegeri, seminarii, lecții practice, lecții de laborator), organizarea activității independente a studenților, lucrărilor practice pe teren, elaborarea mecanismelor de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor practice (cursurile netradiționale: „Consilierea educațională” etc.).

În procesul de formare a viitorului pedagog social aceste discipline realizează funcții teoretice și practice de valoare considerabilă. Studenții vor fi familiarizați cu tipurile principale de activitate ale pedagogului social:

➤ *consilierea educațională*, orientată spre acordarea ajutorului în soluționarea problemelor cu care se adresează subiectul sau persoanele lui de contact. Sarcinile consilierului aici sunt depistarea, formularea și ajutorarea clientului în conștientizarea problemei; elaborarea în comun a strategiei comportamentului în situații dificile de comportament; corijarea devierilor de personalitate și de conduită etc.;

➤ *diagnosticul psihologic*, necesar pentru cunoașterea lumii interne a interlocutorului pentru a fi determinată programa de lucru cu el, pentru a controla eficiența recomandărilor psiho-pedagogice, pentru a verifica dinamica evaluării psihice, performanțelor de personalitate, relațiilor interpersonale cu oamenii apropiați etc.;

➤ *remedierea psihopedagogică*, cu scopul înlăturării devierilor de comportament și a dereglărilor de personalitate; înlăturării influențelor de natură psihogenă etc.;

➤ *psihoprofilaxia*, orientată spre preîntâmpinarea influențelor nefavorabile și a agravărilor posibile în viața subiectului etc.;

➤ *informarea psihologică*, cu scopul de a familiariza clientul și persoanele de contact cu cunoștințe psihologice necesare pentru soluționarea problemei în cauză etc.

În activitatea practică al pedagogului social toate direcțiile de activitate sus-numite se integrează în cadrul consilierii psihologice, constituind etapele ei.

Succesul va depinde și de:

➤ cunoașterea complexă a particularităților psihologice ale grupelor de risc „pentru asistență”;

➤ particularitățile psihologice ale oamenilor cu diferite boli cronice, schimbările de caracter și de comportament; problemele psihologice ale adaptării și reabilitării copiilor internați în spitale etc.;

➤ particularitățile psihologice ale senililor; prioritățile și neajunsurile senilității; schimbările de caracter, de activitate mediate de statutul social nou etc.;

➤ particularitățile psihologice ale grupurilor deviate, cauzele și manifestările comportamentului delicvent, mecanismele de comportare etc.;

➤ tipurile de familii și stilurile de educație familială; trăsăturile caracterologice ale părinților (mamelor, taților); problemele psihologice legate de atitudinea față de copil și de relațiile interpersonale între părinți etc.

Concluzii

1. Integrarea cursurilor universitare menite să asigure pregătirea profesională și specială a pedagogilor sociali se derulează, de obicei, în anul trei de studii prin intermediul cursurilor complexe de asistență educațională și sociopsihologică a familiei, persoanelor în vârstă, grupurilor sociale deviate.

2. Prin modelarea situațiilor de asistență socio-educatională și includerea în situații reale (în cadrul practicii psihopedagogice), studenții soluționează diverse probleme sociopsihologice și educaționale ale beneficiarilor, aplicând cunoștințele teoretice și exercitând metodele și procedeele psihotehnice, realizându-le de pe una din pozițiile alese: de mediator, consilier, psihoterapeut.

3. Formarea pedagogilor sociali va deveni mai eficientă, dacă în cadrul cursurilor vor fi unele procedee psihoterapeutice din cele mai accesibile și cunoscute (interviul Rogers, transferul, cotransferul, analiza tranzacțională, desensibilizarea, gestaltterapia etc.) și a unor

traininguri de grup (treningul comunicativ, treningul activității mediatoare, psihodrama, art-terapia etc.).

4. Pregătirea psihologică a studenților presupune și realizarea de către ei a activității științifice prin intermediul tezelor anuale și a tezelor de licență.

5. Intenționăm crearea unui Cabinet de Consiliere educațională, destinat studenților pentru formarea lor în calitate de consilieri.

Bibliografie

1. Acriș, C., Mihăilă, D., Pedagogie socială tematică, Ed. Cartea Universitară, Bucureș ti, 2004.
2. Cozărescu, M., Pedagogie socială de la teorie la practică, Ed. Universității din București, Bucureș ti, 2012.
3. Davidescu, E., Stratan, V., Pedagogia socială. Suport de curs pentru studenții specialității pedagogiei sociale, UPS „I. Creanga”., Chiș inău, 2013.
4. Drobot, L., Pedagogie socială, Ed. Didactică și Pedagogică, Bucureș ti, 2008.
5. Mihăiță, D., Dumitru, A., Cozărescu, M., Pedagogie socială. Caiet documentar, Ed. Societatea Știință și tehnică SA, Bucureș ti, 2000.
6. Neacșu, I., Pedagogie socială. Valori, comportamente, experiențe, strategii, Ed. Universitară, București, 2010.
7. Oancea, C., Ungureanu, C., Iosifescu, R., Consiliere și tehnici înrudite în practica medicală, Ed. Semne, Bucureș ti, 2012.
8. Șleahținchi, M., Psihopedagogia socială, Ed. Știința, Chișinău, 1998.

NOILE EDUCAȚII CA EXTINDERE ȘI APROFUNDARE A DIMENSIUNII AXIOLOGICE A EDUCAȚIEI FORMALE, NONFORMALE ȘI INFORMALE

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ.

Summary

The article is a theoretical-applicative study that elucidates

some epistemological and methodological aspects of enlargement and intensification of the axiological dimension of new education within formal education, non-formal and informal learning. At the same time, it proposed a pedagogical Model of connection forms of education and an analytical-synthetic Project of education for a dignified way of life, intended for high school students, which can be accomplished by a team of teachers, experts in biology, history, native language and literature, foreign languages, physical education, etc. Both pedagogical tools ensure educational activity orientation towards the holistic approach and the exploitation of the new education.

Evoluția educației a adus umanitatea la conștientizarea fenomenului definit ca învățare pe întregul parcurs al vieții. Acest lucru a fost condiționat nu numai de schimbările rapide și ample la care este supusă societatea umană, dar și de problemele ce se manifestă emergent și grav, subminând integritatea personalității umane, cultura și existența omului, chiar a lumii în întregime. După anii 1980, UNESCO, prin intermediul programelor și recomandărilor sale, promovează conceptul de *problematica lumii contemporane* și conturează un ansamblu de răspunsuri posibile ale sistemelor educaționale, care au fost concentrate și formulate sub genericul *noilor educații*. Conform acceptărilor pedagogice ale lui G. Văideanu, *noile educații* reprezintă noi conținuturi specifice, abordate ca răspunsuri concrete la fiecare problemă identificată. Cadrul existențial și analizele teoretice demonstrează necesitatea căutării soluțiilor eficiente și a tratărilor holistice. Savantul propune trei modalități practice de valorificare a *noilor educații*:

- introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație;
- crearea modulelor specifice în cadrul disciplinelor tradiționale;

– valorificarea tehnicii *approche infuzionelle* / infuziunea cu mesaje ce ț in de noile conț inuturi în disciplinele clasice [11, p. 106-110].

Un alt cercetător, S. Cristea, detalizează metodologia valorificării *noilor educaț ii* prin aplicarea unor strategii de implementare și proiectare a conț inutului instruirii [6, p. 154-155], menț ionând că acestea sunt adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni ale educaț iei, în funcț ie de particularităț ile acestora, dar și de *ciclurile vieț ii*; de condiț iile specifice fiecărui sistem de învăț ământ. Valoros este faptul, că în acest context, autorul propune abordarea holistică, corelând posibilităț ile și obiectivele celor trei forme ale educaț iei: formală-nonformală-informală.

Astfel, *demersul infuzional* presupune valorificarea problematicii *noilor educaț ii* în cadrul disciplinelor și colare și i universitare sub forma unor module, teme, recomandări de studiu formalizat sau independent, inclusiv, explorat în procesul activităț ilor nonformale și difuzarea prin sistemele de comunicare mediatice moderne (TV, radio, reț ele de socializare etc.). Aderând la abordările nominalizate, în baza analizei propriei experienț e pedagogice, menționăm că ideea valorificării *noilor educaț ii* trebuie realizată și în cadrul familiei, prin intermediul educaț iei acesteia. Bineînț eles că acest lucru depinde de iniț ierea părinț ilor, formarea și consolidarea competenț elor parentale în domeniul dat, dar, el va contribui esențial la fortificarea procesului de influență familială și dezvoltarea personalității copilului. Demersul infuzional este strâns legat de cel *modular* și presupune o concentrare mai mare a specificului soluț ionării unei probleme, concepută ca deziderat al *noilor educaț ii* (educaț ia pentru pace; educaț ia pentru democraț ie; educaț ia pentru sănătate; educaț ia pentru mediu; educaț ia pentru familie etc.), structurat și tiinț ific, teoretic și i aplicativ, într-un modul, prevăzut de curriculumul disciplinar.

Demersul disciplinar are în vedere includerea, în planul de învăț ământ, a unor discipline și colare sau universitare, distincte cu

obiective instituționale la nivelul documentelor școlare. În acest caz, considerăm că se cere revăzut planul de învățământ și trebuie bine gândite activitățile educative nonformale la decizia școlii. În această ordine de idei, este necesar să respectăm particularitățile de vârstă, specificul treptei de învățământ și principiile ergonomice, cele ce asigură respectarea igienei intelectuale ale elevului.

Demersul transdisciplinar, care, în viziunea noastră, are un mare viitor, presupune abordarea *noilor educații* la nivelul unor sinteze științifice propuse anual sau trimestrial/semestrial de către echipe bine pregătite de profesori. De exemplu: abordarea problemelor globale de mediu și educație ecologică din perspectiva unei echipe de cadre didactice, formată din profesori de biologie, geografie, economie, chimie, fizică, sociologie, filosofie etc. Evident că în procesul instruirii vom valorifica și influențele informale, care parvin din familie, mass-media, comunitate. Esențialul aici, fiind cunoașterea acestora și măiestria pedagogilor pentru a corela interesant, original și eficient cele trei forme generale ale educației (formală – nonformală – informală), valorificând conținuturile generale ale acestora, concomitent cu valorile și conținuturile *noilor educații*.

După cum am menționat anterior, o posibilă evoluție a educației și formării personalității individului din perspectiva valorizării *noilor educații*, ca răspuns optim la provocările lumii contemporane, ar fi orientarea spre abordarea holistică a educației formale, nonformale și a celei informale. În această ordine de idei, propunem un model de ***Proiect analitico-sintetic de educație pentru un mod demn de viață***, destinat elevilor cl. a 11-12 de liceu, care poate fi realizat de către o echipă de cadre didactice, specialiști în domeniul biologiei, istoriei, geografiei, limbii materne, limbilor moderne, informaticii etc. La intrarea în procesul de educație, este rezonabil și eficient să proiectăm finalitățile sub formă de obiective.

- Scopul:** -formarea - dezvoltarea personalității elevului în baza valorilor moral-etice și a valorilor adevărului și științifice.
- Obiective generale:**
- formarea-dezvoltarea unității dintre conștiință și a și conduita morală;
 - formarea-dezvoltarea conștiinței ei și științifice, a cunoștinței și metacunoștinței;
 - formarea-dezvoltarea conștiinței ei tehnologice teoretice și aplicative;
 - formarea-dezvoltarea unității dintre conștiință și a și conduita pro-sănătate;
 - formarea-dezvoltarea culturii democratice de conviețuire pașnică și colaborare cu semenii și cu alte etnii;
 - formarea-dezvoltarea onestității și a poziției civice și sociale active;
 - formarea-dezvoltarea gustului estetic și a creativității;
 - formarea-dezvoltarea deprinderilor de autoperfectare/autoeducare permanentă.
- Obiective specifice:**
- identificarea coordonatelor axiologice ale valorilor fundamentale etice;
 - caracterizarea valorilor-mijloace în contextul domeniilor de activitate umană: educație, știință, medicină, artă, istorie etc.;
 - determinarea specificului cunoașterii/cunoștinței și a metacunoștinței;
 - analizarea schimbărilor din lume, regiune la nivel geografic și geopolitic;
 - evidențierea trăsăturilor personalității integre care pot fi formate în baza valorificării conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice);
 - transpunerea ideilor și teoriilor cu privire la democratizarea societății și formarea poziției civice active a individului;
 - explicarea principiilor și strategiilor de respectare și cultivare a unui mod sănătos și demn de viață;
 - deducerea unei formule și a unor principii de educație ecologică; civică, pentru mass-media și timpul liber;
 - elaborarea proiectelor de auto/educație din

perspectiva problematicii lumii contemporane.

La ieșirea din proces, la finele frecventării cursului opțional integrat, elevii vor poseda o serie de **competențe**.

La nivel de cunoaștere, elevii vor fi capabili:

- să reproducă esența a ideilor teoriilor, legilor, principiilor, strategiilor și a perspectivelor modului demn de viață a personalității;

- să definească coordonatele valorice a societății democratice prin interpretarea consecințelor regimurilor totalitare;

La nivel de aplicare, elevii vor fi capabili:

- să analizeze și să sintetizeze problemele și consecințele acestora, apărute în rezultatul deteriorării mediului natural și a poluării morale;

- să determine interrelațiile dintre educația morală, educația civică, educația intelectuală, educația tehnologică și educația pentru sănătatea omului.

La nivel de integrare, elevii vor fi capabili:

- să elaboreze perspective și strategii de auto/formare și viață (în familie și comunitate);

- să elaboreze proiecte de formare a modului demn de viață (conduita morală; conduita civică, conduita pro-sănătate etc.).

Conținuturi recomandate:

- ***personalitatea umană și lumea.*** Structura personalității și auto/educația. Conținuturile generale și formele generale ale educației. Educația pentru toți și educația permanentă;

- ***mediul natural și sănătatea omului.*** Sistemul de valori morale și existența omului. Relația om – natură – univers. Spiritualizarea educației și a vieții omului în contextul ocrotirii naturii;

- ***democrația și drepturile fundamentale ale omului/copilului.*** Echitatea socială în relația bărbat – femeie.

Poziția civică și socială activă. Atitudini – convingeri și conduita umanistă;

• **sănătatea și mediul social în contextul educației pro-sănătate.** Coordonatele sănătății și echilibrul psihosocial al omului. Consecințele deprinderilor nocive: supra-sau malnutriția, fumatul, consumarea alcoolului, stupefiantelor etc., componentele modului sănătos de viață și educația tinerilor;

• **problematica lumii contemporane.** Noile educații ca strategii de soluționare a variatelor dificultăți apărute la nivel local, regional și global. Educația pentru democrație. Educația pentru familie. Educația pentru comunicare și mass-media. Educația pentru timpul liber. Educația de gen. Educația pentru dezvoltare etc.

Sugestii metodologice

Cursul propus include cinci module substanțiale, prin studiul cărora vor fi atinse finalitățile proiectate. Experiența de valorificare a acestui proiect a demonstrat că echipa trebuie să fie formată din profesori competenți, erudiți, ce posedă măiestrie pedagogică, creativitate și efervescentă intelectuală; se bucură de autoritate în colectivul pedagogic și al elevilor.

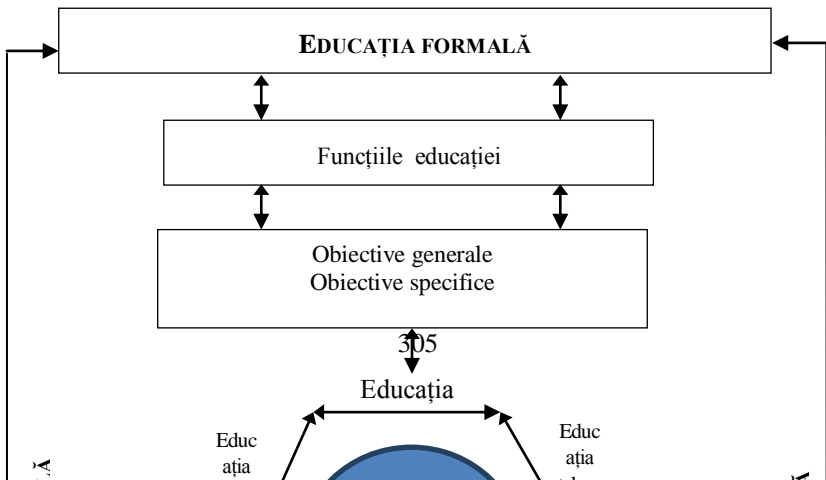


Figura 1. Modelul pedagogic de racordare a formelor educației

Întrucât activitatea este complexă, ea presupune interacțiuni de durată la nivel de echipă și cu elevii, implicați în cadrul activităților nonformale, este necesar de gândit și de structurat programul de muncă astfel ca să nu incomodăm părțile participante și să menținem motivația elevilor. Rezultate pozitive au demonstrat activitățile organizate sub forma și egida unui *Club de formare – dezvoltare personală* a elevilor și a unui *Atelier de*

cercetare și exersare a perspectivelor optime de viață. Aspectul cel mai important în activitatea acestui club și atelier ține de valorificarea eficientă a discuțiilor și referatelor cu oponenți. Discuțiile erau inițiate de elevi pe marginea diferitor teme din domeniul psihologiei personalității, filosofiei, psihologiei sociale, politologiei, sportului, muzicii etc. Referatele erau pregătite din timp, apoi se afișau pe un stand special în cadrul clubului pentru a fi lecturate de colegi, care decideau cine și la ce referat va fi oponent. Oponenții se pregăteau timp de 1-2 săptămâni și se anunțau așezându-se la clubului, unde se ascultau referatele și oponenții, apoi începeau dezbaterile. În cadrul atelierului, mentorul adult propunea variate probe/ teste, exerciții și activități practice cu privire la autocunoașterea și autorealizarea persoanei în aspect personal, civic și al viitoarei profesii.

Esența strategiei metodologice rezidă în îmbinarea variatelor forme și metode de instruire și educație care trebuie maximal să fie centrate pe elev. Valoroase și interesante sunt activitățile de acest tip atunci când sunt implicați părinții elevilor și specialiștii invitați.

Cele mai apreciate au fost prelegerile cu oponenți din rândurile elevilor (care se pregăteau din timp) și dezbaterile cu implicarea reprezentărilor power-point, a unor mici filme (realizate împreună de adulți și copii), demonstrarea rezultatelor cercetărilor proiectate-desfășurate la variate subiecte din tematica propusă.

Evaluarea a fost realizată în cadrul conferințelor de totalizare în fața întregului colectiv pedagogic și al elevilor din clasele liceale. Paralel a funcționat expoziția lucrărilor realizate de elevi (placate, desene, picturi, poezii referate etc.).

Am propus *Modelul pedagogic de racordare a formelor educației* (Figura 1), deoarece, sperăm ca acesta să asigure observarea fiecărei componente, realizarea interconexiunii lor și, în viziunea noastră, va putea servi drept reper teoretico-aplicativ în organizarea și desfășurarea procesului de extindere și aprofundare

a dimensiunii axiologice în explorarea îmbinării optime a educației formale, nonformale și informale.

Bibliografie

1. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Polirom, Iași, 1997.
2. Bîrzea, C., *Arta și știința educației*, EDP R.A., București, 1995.
3. Calaraș, C., *Cultura educației elevului*, Primex-com SRL, Chișinău, 2010.
4. Călin, Marin C., *Teoria și metateoria acțiunii educative*, Aramis Print SRL, București, 2003.
5. Clement, E., Demonque, Ch., Hansen-Love, L., et. al., *Filosofia de la A → Z*, Dicționar enciclopedic de filozofie, All Educațional, București, 2000.
6. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Litera și Litera Educațional, Chișinău-București, 2003.
7. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Polirom, Iași, 2010.
8. Cuznețov, Larisa, *Educație prin optim axiologic*, Primex-com SRL, Chișinău, 2010.
9. Cuznețov, Larisa, *Filosofia practică a familiei*, CEP USM, Chișinău, 2013.
10. Guțu, Vl., *Pedagogie*, CEP USM, Chișinău, 2013.
11. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed.Politică, București, 1988.

REPERE EPISTEMOLOGICE PRIVIND MANAGEMENTUL ACTULUI EDUCATIV REALIZAT DE DIRIGINTE ÎN POSTMODERNITATE

Carolina CALARAȘ, dr., conf. univ

Summary

This article represents a theoretical study focused on analysis and interpretation of epistemological points concerning the management of the educational Act made by the head teacher in Postmodernity. The material contains a range of specifications and conceptual boundaries, reflects the basic principles of educational management, which correlates with the activity and functions of the head teacher.

Reforma învățământului a antrenat restructurarea managerială la toate nivelurile procesului educațional. Trecerea de la pedagogia restrictivă, autoritară, la pedagogia umanistă, axată pe respectarea individualității și drepturilor copilului, necesită o reconsiderare și eficientizare a întregului proces educativ, inclusiv al managementului educațional.

Managementul educațional, abordat ca sistem și pîrghie de creare a condițiilor optime pentru asigurarea manifestărilor potențialului creativ uman, ocupă un loc central în organizarea și monitorizarea eficientă a activității dirigintei desfășurată în unitatea de învățământ.

Amploarea schimbărilor din cadrul societății și a învățământului constituie o provocare cu referire la restructurarea managementului educațional, în general, și a managementului clasei de elevi, în special. Profesorii – diriginți reprezintă agenții cei mai apropiați de copii și părinți, cei mai responsabili actori ai transformărilor educative și schimbărilor comportamentale ale elevilor. În această ordine de idei, funcția esențială a dirigintei rezidă în organizarea și desfășurarea unui ansamblu de activități cu caracter educativ, ce ar contribui la formarea conduitei etice a elevilor și ar asigura valorificarea/completarea influențelor, care parvin din cadrul formal, nonformal și informal.

Educația din perspectivă epistemologică semnifică un proces de influențare amplă și conștientă, sistematică, orientată spre dezvoltarea facultăților morale, intelectuale, psihofizice, estetice și tehnologice ale copiilor, avînd drept scop culturalizarea și inserția socială a acestora, iar ca direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității în sec. XXI reperează pe educația permanentă și autoeducație [5].

Educația permanentă este considerată de mulți cercetători din domeniul științelor educației ca un instrument eficient care va pregăti

omul să ducă la bun sfârșit sarcinile și responsabilitățile pe care le impune viața. În măsură în care autoeducația reflectă continuitatea activității de formare-dezvoltare a personalității, *educația permanentă devine expresia unei relații ce înglobează toate formele, modalitățile și momentele actului educativ* [5].

În contextul dat omul îndeplinește în societate concomitent funcția de educator și educat, realizând un *act social*, cu caracter educativ. Deci este evident că procesul educațional din instituțiile de învățământ necesită profesioniști capabili să dirijeze acțiunile cu caracter social formativ, care în pedagogia postmodernă sunt desemnate prin conceptul de *act educativ* [7, p.18].

Pentru a raporta în mod adecvat termenul *act* la partea a doua a sintagmei, *educativ*, am recurs la o analiză semantică și conceptuală a perspectivelor pedagogice de aplicare a acesteia. Astfel, în dicționarul explicativ al limbii române se precizează că *actul reprezintă rezultatul unei activități conștiente care are un scop sau tinde spre realizarea unui scop* [12]. Dicționarul de sinonime al limbii române atestă faptul că termenul *act* și *acțiune* sunt sinonime.

Prin urmare, putem recurge la termenul *act* atunci când abordăm un ansamblu de acțiuni, adică *un polisistem compus din mai multe componente-sisteme, organizate ierarhic, aflate într-o relație de interdependență* [7, p.19].

Termenul *educativ*, în opinia lui Cristea S., denotă practicile și acțiunile orientate spre formarea-dezvoltarea personalității [14]. De fapt, fenomenul educațional se manifestă la toate nivelurile existenței sociale ca formă de activitate, relație, comportament și ca efect în sensul determinării evoluției umane prin participarea conștientă a omului la acțiunile enumerate.

Din punct de vedere filozofic, relația dintre om ca realitate ontologică și educația ca fenomen sociouman se manifestă ca *act social complex*. Din momentul în care acest act social este orientat spre formarea, modelarea conștientă a personalității umane, el se prezintă drept unul educativ.

În virtutea faptului că activitățile educative se realizează planificat în cadrul instituțiilor formale, în și prin procesul de învățământ, în plan nonformal, în limitele pregătirii generale și a *educației permanente* cu implicarea elevilor și părinților, conceptul *act educativ* urmează a fi aplicat activ în științele și praxiologia educației, inclusiv în domeniul managementului educațional.

Abordarea aspectului dat prin prisma *viziunii integraliste* și a integralității formării profesionale, a educației elevilor [5], evidențiază necesitatea îmbinării teoriei, practicii și experienței avansate, conturând importanța conștientizării conceptului de *management al actului educativ*.

Studiul teoretic al specificului dirijării actului educativ a pornit de la analiza logică a definiției lui De Landsheere V., care consideră *managementul educațional drept știință/activitate elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, axată pe investigarea evenimentelor ce intervin în procesul organizării, desfășurării unei activități pedagogice ce include și gestiunea programelor cu caracter educativ* [Apud 5, p.11].

Dat fiind faptul că o *activitate*, prin definiție, înseamnă *un ansamblu de acte fizice, intelectuale, morale* [7, p.18], precizăm că activitatea pedagogică reprezintă *un ansamblu de acte educative*, care necesită o anumită proiectare, dirijare, conducere și orientare spre un anumit scop. Toate aceste elemente țin de teoria educației și managementul educațional.

În această ordine de idei, *managementul actului educativ* reprezintă un element constitutiv al *managementului educațional*, care poate fi definit ca *proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acesteia în baza realizării funcțiilor de proiectare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a structurilor instituționale* [9].

Managementul educațional se realizează la toate nivelurile de conducere ale sistemului de învățământ. Astfel, conducerea

managerială globală, optimă, strategică angajează toate nivelurile conducerii: a) *de vîrf* (Ministerul Educației și Tineretului); b) *intermediar* (departamentele / direcțiile generale de învățămînt, rectoratele universitare); c) *nivelul de bază* (unitățile de învățămînt, facultatea, clasa de elevi etc.). Absolut toate cadrele didactice care, prin statut social și roluri pedagogice, intervin la diferite niveluri ale sistemului și procesului de învățămînt, ca factori de decizie, în științele pedagogice și practica educațională se consideră manageri [12].

Practica managementului educațional presupune valorificarea experienței de conducere și dirijare a elevilor și a cadrelor didactice, implicate în proiectarea, realizarea, dezvoltarea și monitorizarea activităților pedagogice. În acest context, putem vorbi despre următoarele categorii de manageri școlari: educatori, învățători, profesori la diverse discipline, profesori – diriginți, psihologi școlari, directori adjuncți responsabili de munca instructiv – educativă, directori.

Pentru a contura funcțiile și conținutul activității de conducere și dirijare a *actului educativ*, realizate de către profesorul-diriginte, a fost necesar mai întîi să fie analizate detaliat *principiile de bază ale managementului educațional/pedagogic*, deoarece acestea desemnează liniile normative inițiale necesare pentru *eficientizarea socială a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității la toate nivelurile ierarhice, verticale și orizontale ale sistemului și ale procesului de învățămînt* [12, p.231].

Astfel, principiul conducerii globale, optime și strategice a sistemului și a procesului de învățămînt asigură sinteza și direcționarea trăsăturilor specifice ale managementului pedagogic. Conducerea globală – optimă – strategică subordonează, din punct de vedere funcțional și structural, imperativele administrative, reproductive, executive care abordează problemele generale și esențiale ale sistemului și procesului de învățămînt.

Principiul conducerii eficiente a sistemului și a procesului de învățămînt prin acțiuni de informare – evaluare – comunicare managerială vizează perfecționarea continuă a politicilor educaționale la nivel global, teritorial, local. Informarea și evaluarea managerială asigură diagnoza sistemului și a procesului de învățămînt, iar aceasta contribuie la efectuarea prognozei manageriale, care, la rîndul ei, permite realizarea eficientă a orientărilor metodologice, strategice și tactice, acțiunile de cercetare – ameliorare – ajustare structurală – restructurare – reformare a actului managerial, atît de important în evoluția sistemului și a procesului de învățămînt.

Principiul conducerii superioare a sistemului și a procesului de învățămînt vizează interdependența funcțiilor și a structurilor asumate la nivel social. Din considerentele că acest principiu evidențiază prioritatea funcțiilor manageriale în raport cu structurile date la nivel național, teritorial și local, trebuie să menționăm faptul că dirigintele, în activitatea sa, e dator să se conformeze conducerii vizate, îmbinînd armonios colaborarea, subordonarea și dirijarea cu imperativele executive de educație – formare concretă a elevului și valorizarea la maximum a familiei acestuia.

Principiul conducerii complexe a sistemului și a procesului de învățămînt vizează interdependența funcțiilor și a structurilor manageriale asumate la nivel social. Acest principiu evidențiază caracterul unitar, integral al conducerii manageriale, care stimulează permanent raporturile de interdependență și de complementaritate pedagogică dintre: a) funcțiile și structurile manageriale de planificare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a sistemului și a procesului de învățămînt; b) acțiunile manageriale de informare – evaluare – comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului și a procesului de învățămînt; c) operațiile manageriale de diagnoză și de prognoză a sistemului și a procesului de învățămînt [Apud, 5, pp, 13-14].

Funcțiile dirigintelui, analizate prin prisma principiilor managementului pedagogic, pot fi calificate și reduse la una

esențială: *promovarea valorilor prin acțiunile de animare și susținere a inițiativelor elevilor și părinților, valorizând creativitatea, inteligența și moralitatea acestora.*

În acest mod se produce o corelare cu ideile din pedagogia postmodernă, în care cercetătorii abordează *evoluția managementului pedagogic ca management al calității*, relevând importanța proiectării și realizării educației la nivelul *triadei funcționale: planificare – organizare, orientare – îndrumare metodologică și reglare – autoreglare* [12, p.232].

Așadar, managementul actului educativ realizat de diriginte devine, prin definiție, un management al calității, angajând funcțiile directe ale dirigintelui, care asigură planificarea și organizarea activității colectivului de elevi, realizează orientarea și îndrumarea metodologică a acestora prin intermediul strategiilor educative elaborate, ce contribuie la reglarea acțiunilor preconizate, formarea imaginii elevului care se include și într-un proces de autoreglare și autoeducație la toate nivelurile: comportamental, relațional, de optimizare a însușitei, sporire a calității învățării, frecvenței, creativității.

O atenție deosebită în studiile de specialitate se acordă perspectivei interpretative de analiză a activității organizației școlare. De exemplu, Cristea S. evidențiază implicațiile interne ale mediului, angajarea personală și interpersonală a actorilor educației: profesorii, diriginții, elevii și familia. Perspectiva interpretativă de analiză a activității instituției de învățământ include observarea participativă a acesteia și managementul imaginii, care dinamizează și orientează activitatea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ. Din aceste considerente, școala apare ca un *mediu stimulativ deschis cu statut de serviciu psihosocial permanent* [12; 16; 17] și pedagogic eficient, putem completa noi, deoarece dirigințele, în funcția sa cea mai importantă de manager al actului educativ, e obligat să se axeze pe principiile educației permanente, ce include și autoeducația. Astfel, accentuăm ideea asigurării conexiunii inverse dintre *norma*

instituției școlare și realitatea acesteia, ceea ce solicită dirigintelui cunoașterea tuturor exigențelor abordate de școală față de elevi și familie în raport cu situația reală. Acest fapt indică încă o funcție importantă a dirigintelui: *monitorizarea continuă a conduitei elevilor clasei pentru a dirija formarea imaginii lor și a participa la formarea imaginii familiei și a instituției de învățământ*. Situația dată scoate în evidență următoarea funcție realizată de diriginte în interiorul și în exteriorul clasei de elevi: consilierea psihopedagogică a elevilor și a părinților.

Consilierea psihopedagogică stimulează organizarea și armonizarea raporturilor complexe dintre elevi, dintre elevi și părinți, dintre elevi și profesori și dintre agenții educativi cu care colaborează școala și clasa concretă de elevi. Prin urmare, consilierea psihopedagogică realizată de diriginte stimulează formarea sintonității colectivului de elevi, prin valorificarea fiecărui individ în parte și a întregii clase școlare în integritatea relațiilor interpersonale. Colectivul de elevi reprezintă un mediu eficient de integrare socială, care pregătește personalitatea individului pentru rolurile de adult.

Din perspectiva reflecțiilor expuse, putem formula următoarele **concluzii**:

- conținutul conceptului *act educativ implică diverse aspecte, iar managementul actului educativ* reprezintă o conducere formală (oficială) realizată de profesorul – diriginte, care constă în coordonarea activității procesuale;

- managementul actului educativ are următoarele funcții: diagnoza, prognoza, proiectarea, decizia, organizarea și desfășurarea acțiunilor, motivarea, consilierea elevilor și părinților, crearea climatului moral în interiorul colectivului de elevi, controlul/evaluarea și îndrumarea elevilor și a colectivului în integritatea sa;

- managementul actului educativ realizat de diriginte are continuare și impact ce se extinde asupra planului nonformal și a celui informal al activității. Eficiența actului educativ reprezintă

rezultatul interacțiunii tuturor factorilor și condițiilor ce participă la desfășurarea lui. Rolul fundamental al dirigintelui constă în coordonarea și asigurarea unității tuturor influențelor educative ce se exercită de către membrii colectivului pedagogic și de către toți factorii educativi antrenați în acest proces complex. Activitatea de coordonare realizată de diriginte se concretizează prin organizarea unui ansamblu de acțiuni educative de completare, valorificare și sinteză a influențelor educative, care s-au exercitat atât în cadrul instituției de învățământ cât și în afara ei. Exercițarea acestui rol presupune realizarea următoarelor obiective:

- cunoașterea personalității elevilor și orientarea lor în dobândirea conștiinței de sine;
- formarea unui comportament civilizat prin cultivarea moral-spirituală a elevilor;
- asigurarea succesului la învățătură a elevilor și orientarea lor spre autoeducație;
- formarea colectivului de elevi și consolidarea simțințității acestuia;
- colaborarea cu părinții în vederea eficientizării educației familiale;
- colaborarea cu administrația instituției în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor.

Obiectivele nominalizate și perspectiva valorificării conținuturilor generale ale activității de formare/dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității elevului demonstrează importanța formării profesionale inițiale și continue a cadrului didactic în calitate de diriginte/manager al actului educativ prin prisma principiilor *educației permanente*.

Demersul educațional modern, amploarea ce o ia educația nonformală și informală, deschiderea spre *noile educații* și specificul activității dirigintelui preconizează o formare profesională care va lichida decalajul dintre pregătirea teoretică și practică, pentru

exercitarea eficientă a funcțiilor de diriginte ca manager al actului educativ.

Bibliografie

1. Baban, A., (coord.), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
2. Barker, R.G., Ecological Psychology. Studying the Environment of Human Behavior, Stanford University Press, Stanford, California, 1968.
3. Blake, R., Monton, J., The Managerial Grid. Key Orientations for Achieving Production Through People, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1964.
4. Bontaș, I., Pedagogie, Editura All Educațional, București, 1996.
5. Calaraș, C., Gonciar, E., Dirigențele- manager al actului educativ, CEP USM, Chișinău, 2009.
6. CĂLIN, M., Filozofia educației. Antologie., Editura Aramis, București, 2001.
7. Călin, M., Teoria și metateoria acțiunii educative, Editura Aramis, București, 2003.
8. Chemana, R., Larousse. Dicționar de Psihanaliză, Editura Univers Enciclopedic, București, 1997.
9. Clarke, P., Comunități de învățare: școli și sisteme, Editura Arc, Chișinău, 2002.
10. Cojocaru, V.Gh., Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ, Editura Știința, Chișinău, 2002.
11. Cojocaru, V.Gh., Schimbarea în educație și Schimbarea managerială, Editura Lumina, Chișinău, 2004.
12. Cole, G.A., Managementul personalului, Editura Codecs, București, 2002.
13. Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU, UNICEF, 2000.
14. Cristea, S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației, Editura Litera Educațional, Chișinău, 2003.
15. Cristea, S., (coord. general), Curriculum. Pedagogie pentru formarea cadrelor didactice, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2006.

16. Cucuș, C., Timp și temporalitate în educație, Editura Polirom, Iași, 2002.

17. Cuznețov, L., Banuh, N., Filozofia educației, Ed. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2004.

LEGĂTURA DINTRE CUNOAȘTERE ȘI LIMBAJUL PEDAGOGIC

Yurie ILAȘCU, dr., conf. univ.

Summary

Language teaching is a type of speech activity specifically focused on education for theoretical and the practical action. Types of language teaching are highlighted by the fund classification G. F. Kneller pedagogy in two reference areas:

- general pedagogy field consisting essentially of recommendations for educational practice, achieved through teaching methods and programming and many general ethical and philosophical writings, which requires a language largely normative and prescriptive;

- science education pedagogy that builds on research conducted educational chapters including behavioral sciences, using descriptive language, which tends to become increasingly technical and ven artificial.

Studierea științelor educației în universitatea pedagogică necesită o abordare aparte a ceea ce definim limbaj pedagogic. Există o multitudine de tipuri de limbaje, însă toate acestea valorifică nucleul epistemic al științelor educației, situat la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale, de bază: sistem educațional, finalități ale educației, proces de învățământ, curriculum, proiectare educațională. Limbajul didactic definește și analizează mecanismele de proiectare și de realizare a obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ. În mod particular, limbajul didactic este adaptabil la specificul fiecărei discipline de învățământ, în cadrul didacticilor particulare. Ca urmare a predării disciplinelor pedagogice, în decurs de mai mulți ani, am dedus că sensul comun al

cunoașterii și științifice visavi de limbajului pedagogic, formează un compartiment impunător al discursului didactic, rostit de cadrul didactic, iar înțelegerea sensului corect al noțiunilor determină o comunicare de succes. În opinia lui G. F. Kneller [3, pag. 326.], menținerea corectă a acestui compartiment ne obligă la întreținerea unui discurs didactic lărgit, cu o extindere greu controlabilă, datorită dimensiunilor fenomenului de educație, iar pe de altă parte, ambiguitățile unor concepte care țin de nivelul diferitelor științe ale educației și care încă nu și-au clarificat limitele acțiunilor.

Cunoașterea insuficientă a noțiunilor duce la interpretarea greșită și, deseori, chiar la dificultăți în formularea ideilor conceptuale. Prin urmare, în aceste condiții este recunoscut faptul că, din moment ce apar aceste dificultăți, utilizarea unui număr mare de expresii, demonstrează importanța fixării cât mai rapide în uzualitatea studenților pentru a evita sau a diminua aceste bariere, care sunt rezultatul cunoștințelor insuficiente în domeniul dat.

Limbajul pedagogic oferă sens discursului și face parte din ceea ce învățăm atunci când studiem o nouă disciplină pedagogică. Cu toate acestea, în didactica acestor discipline, natura și rolul cunoașterii științifice este periclitată de insuficiența pregătirii a studenților în materie de vocabular științific. Acest lucru poate părea surprinzător, deoarece foarte mulți din ei, în discuțiile individuale, au recunoscut slaba lor pregătire din perioada liceală, chiar și a celor mai simple cuvinte cu sens științific.

În pofida faptului că în ultimii ani se pune accentul pe predarea comunicativă a disciplinelor pedagogice, totuși, de cele mai multe ori, aceasta rămâne a fi un deziderat, iar vocabularul studentului este format din simple expresii care, mai degrabă, seamănă cu un „limbaj de lemn”, decât cel necesar.

Pe de altă parte, pentru cei care se preocupă de limbajul didactic, în cunoașterea teoretică este necesară abordarea raportului dintre cunoașterea comună și cunoașterea științifică. Nu există

cercetare, indiferent de domeniu, care să nu fi apărut și dezvoltat în perimetrul cercetării științifice – mai precis, al cercetării ramurale. De altfel, inițierea într-un domeniu specializat al cunoașterii nici nu este de conceput fără o critică prealabilă a sensului comun. Când se prezintă în fața instrucției științifice, spunea Gaston Bachelard, tânărul este mai degrabă bătrân decât tânăr: el are vârsta prejudecăților sale [1, pag. 151]. În acest sens, instruirea științifică poate fi văzută ca un proces de întinerire, de transformare a gândirii, de trecere de la o gândire închisă la una deschisă, capabilă de revizuire, de evoluție permanentă.

În acest context, discursul pedagogic este considerat cel mai ideologic dintre toate discursurile, mai ideologic chiar decât discursul politic, ca urmare a faptului că, pe de o parte, finalitățile sale legitimează reproducerea inegalităților sociale, iar pe de altă parte, metodologia sa de cercetare oferă un amestec exploziv între justificările raționale și cele pseudoraționale, între excesul de logică și excesul de emotivitate, după cum îl cita Marin Călin pe Reboul Oliver [2, pag. 56]. Astfel limbajul pedagogic poate fi exersat în diferite circumstanțe ideologice, definite, de regulă, la nivel de filosofie și de politică a educației, întreținând diferite tipuri de discursuri (contestatar, novator, funcțional, umanist, oficial etc.). În cadrul discursului oficial, retorica se întreține prin diferite clișee sau cuvinte-șoc, gen: reforma învățământului, democratizarea educației, formarea formatorilor, implementarea programelor etc. Diversitatea domeniilor din care provin specialiști preocupați de analiza limbajului, ca și orientările diferite ale acestora, au ca efect identificarea unui număr mai mare sau mai mic de funcții de la un specialist la altul (la unii apar douăsprezece sau mai multe funcții și vom găsi diferite denumiri pentru acestea).

Din perspectiva analizei logice a limbajului, ne vom raporta la un număr redus de funcții, repartizate în minimum două categorii: funcții semantice (roluri ale limbajului care se bazează pe sensul

semnelor) și funcții pragmatice (care se manifestă pe fondul în care oamenii utilizează limbajul și îl valorifică).

O analiză logică fundamentală asupra limbajului presupune discutarea lui din trei perspective distincte:

– **perspectiva sintactică**; aceasta presupune tratarea semnelor independent de sensul lor, numai din perspectiva regulilor după care se pot ele combina;

– **perspectiva semantică**, în care accentul cade pe sensul semnelor;

– **perspectiva pragmatică**, legată de utilizarea semnelor.

De aceea este necesară clarificarea conceptelor pedagogice, în această perioadă marcată de schimbări majore în legislația educației. Predispozițiile unora spre opinii pedagogice, doar de dragul speculației, sunt la polul opus eforturilor altora spre o construcție sistematică și rațională a enunțurilor pedagogice, a paradigmelor și a teoriilor educaționale. Limbajul pedagogic ar trebui să prezinte obiectiv și argumentat faptele pedagogice empirice și științifice. Limbajele pedagogice au anumite funcții, acestea fiind în relație cu nivelurile cunoașterii sau al cercetării educației. Ambiguitatea limbajului pedagogic a devenit un fenomen însoțit de erori de gândire, erori de metodă în interpretarea rezultatelor, precum și în utilizarea terminologiei pedagogice. Efectele sunt dintre cele mai negative pentru statutul epistemologic al științelor educației. În cercetarea limbajelor pedagogice ambigue trebuie ținut cont că acestea apar datorită unei cauzalități interne și, mai ales, au un mecanism propriu de producere. Expresiile lingvistice depind de calitatea și claritatea conceptului care mijloceste relația dintre expresia lingvistică și referințele ei. Din aceste perspective trebuie ținut cont de constatările asupra evoluției înțelesului termenilor specifici limbajului pedagogic și, în același timp, de evaluarea acceptărilor terminologice specifice [4, pag. 32].

Posibile cauze ale acestui fenomen de ambiguitate pedagogică: snobismul lingvistic; împrumuturile de termeni improprii limbajului pedagogic; crearea unei terminologii lingvistice pedagogice; utilizarea de metafore și sloganuri pedagogice.

Mecanismul acestui fenomen nedorit constă în: adăugirea de înțelesuri noi unor termeni consacrați ai limbajului pedagogic; suprapunerea de termeni; eliminarea și/sau înlocuirea înțelesului unui termen cu un altul; lărgirea și/sau restrângerea de înțeles a termenilor limbajului pedagogic.

Schimbarea denumirii de proces educativ în proces educațional nu schimbă cu nimic noțiunea pedagogică, fiind vorba de sinonime, deoarece același obiect sau proces pedagogic poate fi denumit prin mai multe nume. Acesta poate fi considerat un capriciu, care nu este izolat de împrumuturile de termeni din alte științe și domenii și nici de inflația semantică pedagogică, prin crearea unor forme lingvistice, carcase lingvistice, de tipul ideal – scop – obiectiv – sarcină educativă. Apariția și folosirea unor termeni din mecanică, static vs dinamic, referitor la analiza statică și/sau dinamică a procesului de învățământ. Termenii rol și scenariu sunt împrumutați din teatrologie și de obicei sunt utilizați incorect în enunțuri de tot felul (exemplu, rolul și funcțiile profesorului, ceea ce este un pleonasm). Părerile profesorului Marin C. Călin este că „terminologia pedagogică autohtonă nu trebuie să fie cu orice preț o imitație a celei din alte limbi, ci este o problemă de echivalență în diferite limbi” [2, pag., 56]. În cazul problemelor de limbaj, imitația poate fi o inadecvatare, de fapt, deseori o inexactitate, care poate aluneca spre calchiere sau chiar grotesc. Trebuie să recunoaștem, de-e lungul anilor disciplinele pedagogice, au „împrumutat” termeni des folosiți și în alte domenii, așa de exemplu: strategie (provine de la militari); management (din economie); proiectare (din inginerie); laturi ale educației, dimensiuni (din geometrie); lider (sociologie). Putem astfel constata o suprapunere a funcției explicative a

limbajului pedagogic din punctul de vedere al aspectului ei referențial. Astfel apare o dublă eroare logică: una de discurs de inconsistentă explicativă și alta de raționament de folosire a unei scheme explicative nevalide din punct de vedere logic.

Concluzionând, vom accentua faptul că numeroși autori au stăruit asupra ambiguității limbajului pedagogic la care m-am referit mai sus, arătând că nu trebuie să i se acorde o pondere exagerată între problemele "dificile" ale consolidării științelor educației. Perpetuarea unor sintagme în cotidianul mediului pedagogic sunt exemple elocvente de ambiguități de limbaj pedagogic. Concluzia care se impune este că trebuie să facem o distincție între diferitele aspecte ale limbajului pedagogic, atunci când ne referim la denumirea unui proces sau demers pedagogic. De aceea, numele unui proces (demers) pedagogic este dat de natura obiectului și nu printr-o convenție, care apare și se răspândește prin folosirea lui repetată.

Bibliografie

1. Bachelard, G., La formation de l'esprit scientifique, J. Vrin, Paris, 1972, pag. 151.
2. Călin, M., Limbajul teoriei educației, în Teoria Educației, Ed., All, București, 1996, pag. 51-61.
3. Kneller, F. G., Logica și limbajul pedagogic, Ed. DP, București, 1973, pag. 326.
4. Suruceanu, M., Valoarea formativă a limbajului pedagogic acțional (teza de doctor în pedagogie), Chișinău, 2006, pag. 32.

**PENTRU ARMONIE DINTRE ȘTIINȚĂ, CULTURĂ ȘI
CREDINȚĂ ÎN REALIZAREA IDEALULUI CREȘTIN
NAȚIONAL-EUROPEAN**

Virgil MÂNDĂCANU, dr. hab., prof. univ.

***”Nu există investiție mai mare
decît transmiterea credinței ca valoare veșnică”
(Daniel, patriarhul Bisericii Ortodoxe Române)***

Mai bine de 20 de ani, în săptămînalul „Făclia”, la rubrica *„Dialoguri cu pedagogii de excepție”*, invit profesori, preoți, oameni de știință, de cultură, manageri care recunosc că acolo unde se studiază religia ca disciplină, nu doar entuziasm, sau opțional, acolo există adevărata armonie în educație (Doar cîteva exemple: Liceul „Prometeu”, Liceul „N. Dadiani”, Liceul „Doina Aldea Teodorovici”, Liceul Teoretic Experimental „Waldorf” etc.). Acolo unde sunt pedagogi creștini, acolo este și educația ca rezultat al armoniei cunoașterii, culturii și credinței ei. E firesc să constatăm că acolo unde nu sunt pedagogi creștini, se găsesc zeci și zeci de răspunsuri de ce nu-i bine ca Religia să facă parte din trunchiul disciplinelor de bază în școli.

Faptul că încă mulți pedagogi, manageri și funcționari ministeriali nu pot deosebi binele de rău, nu e vina numai a lor. Am fost educați, decenii, să nu-l recunoaștem pe Dumnezeu, pe cea mai Mare Carte a lumii – „Biblia”, să disprețuim importanța Bisericii, să desconsiderăm comunitatea între Biserică, Școală, Familie, să desconsiderăm preoții și, nu în ultimul rînd, Religia Creștin - Ortodoxă.

În rezultat avem ce avem. Avem oameni care nu se bucură că lîngă școală, universitate este Biserică, că în aceste școli, este o altă cultură, altă viață – ei sunt gata să nu acuze că se încalcă legislația, Constituția, că atacăm învățămîntul cu religii, cu preoți, cu biserici, cu idealuri naționale (romînîanismul, unionismul)...

În ultimii 10 ani, am scris și am editat mai multe manuale și monografii cu caracter integrativ - știință-cultură-religie: (etică Pedagogică(2011), Educație, Credință, Umanism (2007); Profesorul- maestru(2004); Pedagogie creștină (2006); Pedagogul

creștin (2011); Etica pedagogic praxiologică (2010); „Pedagogia creștin - ortodoxă”(2014), dar n-am observat că managerii de cadre, profesorii să fie entuziasmați de posibilitatea adoptării și implementării în pregătirea cadrelor didactice, cât și în instruirea postuniversitară a programelor, curriculumurilor, tehnologiilor educaționale integrative pentru obținerea armoniei dintre știință, cultură și credință în educație în baza reperelor fundamentale de ordin național - spiritual-european. Și aceasta are loc, când în cele 28 de state din UE se acceptă predarea Religiei (ori opțional, ori obligatoriu.)

La noi se întreprind diferite tentative, prin diferiți oameni înarmați cu Noul Cod al Educației, care le spune foarte clar că învățămîntul în RM este laic și deci nu au nevoie de repere fundamentale naționale - spirituale-europene. Alți oameni și mai „conștienți”, pentru a ocoli disciplina Religie, caută și găsesc căi și mijloace de a nu dogmatiza și teologiza învățămîntul laic cu cel religios. Caută și găsesc. În loc de Religie, predau „Educația moral - spirituală,” educație ce se realizează la toate disciplinele, unde se vorbește despre valorile general -umane: egalitate, fraternitate, dreptate, pace, muncă, românism, moldovenism, patriotism, devotament..., adică tot ce a creat omul, ce vine de la om și pentru om.

Deci, unii pedagogi nu au nevoie de idealul național – spiritual european. Ce înseamnă aceasta?

Cu toate reticențele noastre față de religie, de educație religioasă, trebuie să recunoaștem că Republica Moldova (ca cel de al doilea stat român) are o deosebită necesitate (nevoie) de ideologia idealului național - spiritual-european.

Repetăm, adică de reperele fundamentale de ordin național-spiritual-european, care să fie acceptate de întreaga societate din Europa (România și Republica Moldova). Dacă lipsesc aceste repere, statul (Republica Moldova) se află într-un pericol permanent. Spre regret, unii pedagogi aceasta nu știu! La universitatea noastră,

UPS „Ion Creangă”, doar o facultate, cea de Pedagogie, îș i permite să studieze religia, dar ca să nu supere M.E., această disciplină se numeș te „Educaț ia Moral –Spirituală”. Restul facultăț ilor, nu studenț ii, ci managerii, ignoră această disciplină. Tot ei, managerii, ignoră dorinț a studenț ilor de a avea „Paraclis”, ca în ș coli ș i universităț i. Mai mult decît atît, preotul **Iurie Ionit ă**, de la catedrală „Sf. Petru ș i Pavel” din Chisinău, a fost preîntîmpinat, în modul cel mai serios, de managerul catedralei, că studenț ilor li se interzice frecventarea Bisericii..!

După cum avem clasă politică care face tot posibilul ca să „**ajungem cu acte în regulă în sînul Europei, care ne aș teapă cu braț ele deschise**”, avem ș i pedagogi, manageri, cu cele mai înalte titluri ș i grade ș tiinț ifice, pentru care programele noastre trebuie ferite de limbajul religios (teologie, bisericesc), deoarece, ș tiu ei, Istoria ș i Biblia nu au indici comuni, se contrazic categoric! Dacă comunitatea Europeană ne îndeamnă să conș tientizăm marea credinț ă socială - spiritualizarea ș i responsabilizarea ca un model european vital în educaț ie, noi mai avem pedagogi care vin cu fanteziile lor, materialiste, ateiste de care nu se pot lepăda, pentru că legile nu le permit. În timp ce, cele mai dezvoltate state europene au succes deosebit în educaț ie (Austria, Finlanda, Norvegia, Danemarca, Irlanda, Germania, Marea Britanie ș i altele), acceptînd religia în ș coală, mincinoș ii noș tri au valoare, decid cum e mai bine în educaț ie să folosim: educaț ia moral-spiritual sau religia; valorile general - umane sau autentice; idealul naț ional-creș tin sau idealul modernităț ii; învăț ămînt umanist sau autoritar; învăț ămînt reproductiv sau creativ; etc. etc.

Ignorarea dimensiunii creș tine în educaț ie ne-a adus în situaț ia, cînd nu suntem capabili să **elaborăm programe integre, cu numitor comun, în educaț ia moral - spirituală ș i educaț ia religioasă; să realizăm asimilarea comună interdisciplinară, transdisciplinară în baza curriculumului integralităț ii etc.**

Răspuns la toate acestea avem doar unul – nu avem profesori de religie, nu avem preoți care cunosc pedagogia etc., adică nu vrem ca în Europa... Uitînd tradițiile creștine și istoria păstrării limbii și credinței ei ca „lege strămoșească”, acum, în epoca globalizării, încă multă lume nu cunoaște cum poporul nostru a trăit și s-a educat în baza idealului creștin al românilor: cum creștinismul a născut însăși națiunea de Europa; de ce Europa este o construcție creștină; de ce acum în Europa sunt țări (ca Franța) care se opun menținerii rădăcinilor creștine în documentele oficiale ale Uniunii Europene; de ce în unele țări din Europa se manifestă o cultură laică de influență occidentală; de ce această cultură laică apuseană alunecă tot mai mult spre ateism etc.

În astfel de condiții, e bine ca pedagogul creștin să cunoască cum poporul nostru a traversat o cale istorică, lungă de veacuri, rămînînd creștin și, prin urmare, roman, și, fiind ocrotit de Dumnezeu, a supraviețuit, educîndu-se din generație în generație, prin idealul creștin, deși a fost lipsit de o mare putere militară și politică, avînd parte doar de domnitori devotați, înțelepți și iubitori de Dumnezeu.

Necunoscînd, încă din școală și universitate, aceste adevăruri, din cauza că învățămîntul e laic, iar Constituția „interzice” construcția bisericilor lângă școală, am ajuns că avem cadre pedagogice ce nu doresc să cunoască întreaga axă duhovnicească, prin care a trăit și trăiește poporul roman, născut creștin în cristelniță.

Izolată de Țară timp îndelungat (300 în imperiul Turcesc, 200 de ani în Imperiul Rus și cinci decenii sub dominația Imperiului Sovietic), Basarabia, spre fericire, nu-și uită tradițiile culturii și credinței, nu calcă pe căi păgâne, uitînd idealul național-european.

De ce? Evident, pentru că românitatea și credința noastră a izvorît din frămîntătura populațiilor amestecate de pe teritoriile vechii Dacii, care a lucrat, fără zgomot, în formarea poporului român creștin, a păstrat cu sfințenie credința și morala sa. Aceasta nu

înseamnă că acum ar trebui, cu ușurință, să acceptăm alte ideologii, alte moravuri cum se întâmplă la unele popoare europene care, de dragul lăudării de sine, cu succesele sale tehnice și cultural, acum trezesc tot mai mult ura popoarelor necreștine care au invadat Europa, dar urăsc bunurile europene, oamenii europeni și Dumnezeu lor. De ce se întâmplă așa? Pentru că acum, când ne dorim să fim în Comunitatea Europeană și țara să ne fie unită, **idealul educațional nu poate fi în afara rădăcinilor creștine ale idealului național al românilor ce l-a păstrat de veacuri. Idealul educațional al învățământului public, cât și idealul educației creștine la români au avut la bază valorile autentice care constituiau patrimonial național și cel universal.**

Poporul băștinaș al dacilor împreună cu creștinii deportați de autoritățile romane la nord de Dunăre a format un neam creștin și prin Biserica Creștin Ortodoxă și-a format și păstrat **axa duhovnicească a conștiinței de sine, adică morala creștină reală**, în baza valorilor primare, odată cu coborârea lui Hristos pe pământ, prin lumina Adevărului – Creștinismul. Această axă duhovnicească constituie sistemul valoric al idealului național al românilor, care a dăinuit poporul **spre trei orientări principale:**

orientarea pro creștină – care a permis poporului roman să mențină educația sa întru păstrarea moralei creștine;

orientarea pro națiune – care a permis poporului roman să tindă spre modelul veritabil de educație pentru națiune, în baza standardelor creștine: morale, civice, etice, spiritual, patriotice;

orientarea pro umanistă - care a permis poporului roman să-și păstreze conștiința de sine și comportamentul de a trăi și apăra plaiul în care s-a născut, fără a pretinde la teritoriile străine.

Unor popoare, acum mai mari și mai bogate, nefiind martori oculari la procesul de formare și legalizare a creștinismului, le vine greu să înțeleagă că poporul roman, care s-a născut în cristelniță, a știut să-și păstreze idealul național creștin. Acestor popoare le-a fost mai ușor să se abată de la credința apostolic. Nu e de mirare că

moravurile unor popoare occidentale de acum de multe decenii sunt mai diferite de ale noastre, ale românilor. Noi acum am rămas mai patriarhali, mai cu încredere în Biserica Creștin Ortodoxă, avem chiar și altă viziune în condamnarea abaterilor de la Sfânta credință, bazându-se pe credința și morala reală a poporului, pe tradițiile noastre mioritice, în ce privește concepția personalității, educației și idealul național educațional. Aceasta este clar pentru noi, pentru că am păstrat cu sfințenie idealul creștin de educație ca ideal național, pînă în prezent, datorită Bisericii noastre care, de la început, a păstrat axa duhovnicească a poporului nostru.

În concluzie, e firesc acum să înțelegem **cum s-a format conștiința a de sine și morala reală creștină a poporului nostru**, care s-a păstrat în baza coordonatelor creștine (valorile autentice, nu doar general - umane), lăsate de Dumnezeu prin Apostolii Săi, din vremea timpurie a creștinismului? Cum și-a păstrat poporul nostru sistemul valorilor autentice ca ideal creștin - național datorită Bisericii Creștine Ortodoxe. Studiind religia, învățămîntul crează condiții pentru armonia dintre știință, cultură și credință în realizarea idealului creștin național European.

Bibliografie

1. Biblia sau Sfânta Scriptură, București, 1992.
2. Bulacu, M., Pedagogia creștină – ortodoxă, București, 1936.
3. Cucuș, C., Istoria gândirii pedagogice, Iași, 2000.
4. Eliade, M., Istoria credințelor și ideilor religioase, București, 1991.
5. Moșin, O., Mai este astăzi actuală ascultarea, L/A, 12-II-2015.
6. Mândăcanu, V., Pedagogia creștină-ortodoxă, Chishnău, 2014.
7. Opriș, D., Opriș, M., Manual pentru clasa a IX-a, Cluj-Napoca, 2002.
8. Educația din perspectiva valorilor. Idei, Concepte, Modele, (editori Mândăcanu, V., Scheau, I., Opriș, D.), Cluj-Napoca, 2013.
9. Păduraru, P., Criza de profesori de religie reduce numărul elevilor, Timpul, 13 martie, 2015.

**К ВОПРОСУ О ДИСКРИМИНАЦИОННОЙ ЛЕКСИКЕ В
СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**
Надежда ОВЧЕРЕНКО, др., конф. унив.

Summary

The article refers to the verbal discrimination of female gender in the university environment and its most common forms. This work presents the analysis of the results of the survey of students' opinions conducted in the University of Moldova in 2014-2015. The aim is to identify ingrained verbal stereotypes against women existing among the students. The subject of the research is students' opinions on the question under investigation. The study was conducted using a formalized interview by sex and age representative sampling.

Дискриминационная лексика повсеместно бытует в общественном сознании представителей разных культур и языковых сообществ. Идеология патриархата, как комбинации социальной, экономической и культурной систем, которая утверждает мужское превосходство, прочно укрепились и в сознании молодежи [2,р.37]. Данное явление требует научного осмысления. Оно проявляется везде, в том числе и у студентов высших учебных заведений Республики Молдова.

Практика показывает, во время изучения университетских курсов при совпадении мнений преподавателя и студентов, гендерный аспект нивелируется, но как только возникают спорные моменты, как гендерная дискриминационная лексика участников дебатов начинает играть превалирующую роль. На поверхность выплывает патриархальный взгляд мужского гендера, суть которого заключается в следующем: мужчина - это глава рода, мыслитель, а потому он всегда прав; женщина – придаток рода, выразитель эмоциональности, а значит всегда – неправа [1,р.23].

Анализ развития гендерной лексики разных эпох позволяет утверждать, что на формирование гендерной

коммуникативной компетенции людей огромное влияние оказывают установки сознания, которые проявляются во время общения и реализуются в поведении, и, в свою очередь, существенно сказываются на формировании социальной реальности. «Дай сдачи, ты же мальчишка!» - данная установка закладывает будущее агрессивное и доминантное поведение мужчины. «Веди себя тише, будь скромнее, ты же девочка!» - подобного рода требования накладывают ограничения на ее инициативу, подразумевая, что - это плохо. Эти разные, в зависимости от пола правила, в дальнейшем поддерживают все социальные институты: детский сад, школа, массовая культура [3,р.46].

В данной статье мы задались целью обосновать проблему влияния гендерной лексики вузовского преподавателя на формирование гендерной коммуникативной компетенции студентов. Предположили, что гендерная дискриминационная лексика преподавателя прямо либо обратно пропорционально влияет на студентов. В ходе проверки гипотезы мы выявили влияние гендерной лексики преподавателя на:

- ✓ результативность и эффективность общения между преподавателями и студентами на вербальном и невербальном уровнях;

- ✓ выбор студентами способа проявления гендерной коммуникативной предпочтения: вербального, невербального или комбинированного.

На основе анализа гендерных коммуникативных практик нами выделены основные типы гендерной лексики: патриархальная, феминистская и гармоничная. Типология гендерной лексики отражает разные типы мышления и системы ценностей студентов. К разряду дискриминационной лексики отнесены патриархальная и феминистская модели.

Анализ полученных данных позволил заключить, что основой гендерной дискриминационной лексики выступает

патриархальный тип мышления студента, характерными признаками которого являются:

- взгляд, согласно которому мужчине принадлежит ведущая и активная роль в семье и обществе, а женщине – подчиненная и пассивная;

- убеждение, что жизненные ценности женщин и мужчин различны: семья и любовь - ценности для женщин; дело, работа, самореализация вне семьи - ценности мужчин;

- осуждение поведения женщины, в которой доминируют ориентации на самореализацию вне семьи, на карьеру, профессиональные достижения;

- убеждение, что должны всячески закрепляться и развиваться отличительные черты в поведении девочек;

- представление о том, что патриархальная модель общества естественна, обусловлена биологическими различиями полов.

Другим мотивом использования гендерной дискриминационной лексики выступает феминистский тип мышления. Тип женщины с подобным мышлением:

- ярый критик использования биологических половых различий для оправдания подчиненного положения женщины в семье и обществе;

- категорична в своих суждениях, не терпит возражений;

- убеждена, что женщина более совершенна от природы, чем мужчина;

- активный участник осуждения разделения сфер общественной жизни;

- предпочитает интимные отношения, которые не обязывают женщину заботиться о партнере;

- предпочитает карьеру в противовес семье и материнству;

➤ крайне прагматична в своих действиях на пути к цели.

Третьим типом гендерной лексики, под названием гармоничный, основан на идеальном гендерном общении, поскольку признает равенство прав, обязательств и возможностей мужских и женских гендеров. Его показателями являются:

➤ неприятие существования в семье и обществе строго закрепленных мужских и женских ролей;

➤ убеждения, что женщины и мужчины в современном обществе должны иметь одинаковые права и возможности для самореализации в различных сферах, и такое положение признается справедливым;

➤ взгляд, согласно которому для женщины равнозначную ценность имеют как профессиональная карьера, так и семья;

➤ взгляд на воспитание детей, согласно которому общество должно максимально стремиться к равному участию отцов и матерей в жизни ребенка;

➤ неприятие двойных стандартов в общественной морали при оценке поведения мужчин и женщин в различных сферах жизни.

Итак исследование показало, что в академической среде патриархальная модель гендерной лексики еще довольно устойчива. Гендерная дискриминационная лексика остается неотъемлемой частью речи педагогов, и как следствие этого – речи студентов. Для того, чтобы гармоничная модель гендерной лексики реально внедрилась в поведение и мышление студентов, следует прибегать к ее развитию, начиная с раннего возраста. Девочкам с детства нужно прививать черты лидера, а не одергивать их вечными упреками «ты же не мальчишка!».

Литература

1. Берн, Шон, Гендерная психология, СПб, 2004.
2. Бендас, Т.В., Гендерная психология, СПб, 2006.
3. Теория и история феминизма /Под ред. И. Жеребкиной, Харьков, 1996.

CATEDRA MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI

EMERGENȚA FUNCȚIONĂRII PLATFORMEI MOODLE- FORMARE CONTINUĂ

Valentina COJOCARU, dr., conf. univ.

Summary

It argues possibilities and opportunity to use Moodle in the continuous training.

În conformitate cu prevederile Proiectului de cercetare Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale în tehnologia învățământului la distanță, la Facultatea Formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere, UPSC, începând cu 2015, se realizează cursuri de pregătire a formatorilor din teritoriu în domeniul vizat, inclusiv, pentru integrarea TIC în procesul educațional și de conducere.

Formarea are loc pe Platforma de învățământ electronic Moodle (*abrevierea de la englezescul Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), un pachet software dezvoltat pentru crearea și organizarea de cursuri online, precum și coordonarea online a activității cursanților [2]. Cu alte cuvinte, Moodle este un *sistem de management al învățării* (Learning Management System - LMS) *liber*, care se poate descărca și instala gratuit pe serverul instituției de învățământ. Acest sistem permite crearea de *cursuri online*, care pot fi accesate de oriunde și oricând, oferind flexibilitate din punct de vedere al locației și timpului. Folosind Moodle, putem posta articole și știri, alocă și colecta

sarcini, putem publica jurnale electronice și resurse. Având funcționalități multiple, Moodle este folosit permanent de mai mult de un milion de utilizatori din peste 70.000 de universități și școli, din peste 200 de țări, în mai mult de 100 de limbi.

Structura conținutului suportului de curs **e-Learning** pe Platforma Moodle, precum și ordinea plasării elementelor lui poate varia în funcție de domeniul modulului. În cursurile de pe *Moodle-Formare Continuă* am scos în evidență următoarele resurse: 1. titlul cursului; 2. cerințele față de desfășurarea cursului; 3. resursele de ordin general: planul de învățământ cu numărul de ore și programa cursului, resursele bibliografice, monografiile, articole etc.; 4. glosarul principal cu termeni-concepte cheie (în baza cărora pot fi elaborate, automat, de către sistem rebusuri și jocuri didactice); 5. calendarul activităților și datelor marcante cu patru tipuri de evenimente; 6. notele de curs (*partea teoretică*)/e-Prelegerile; 7. sarcinile practice (*partea aplicativă*); 8. seminarele tutoriale (*individuale* sau *în grup*); 9. evaluarea formativă și finală (*reflecții* sau *itemi de testare*); 10. activitățile colaborative generale sau, mai clar spus, comunicarea prin *rețele sociale și forumuri virtuale de discuții, chat-uri etc.*; 11. Sondajele; 12. Chestionarele; 13. conținutul probei de examinare; 14. bara de progres a cursantului/ utilizatorului.

Platforma de învățământ electronic dispune de proceduri specifice fiecărei categorii de utilizatori. Rolurile atribuite categoriilor în cadrul unui curs pot fi: *administratorul* care determină felul cum arată site-ul, poate face orice modificare pe site, are acces la toate cursurile, dar, de obicei, nu participă la ele.; *creatorul de curs (course creator)* – are dreptul să creeze cursuri noi; *profesorul (teacher)* poate face orice în cadrul unui curs, inclusiv modificarea activităților, administrarea și predarea lor, notarea studenților. Drepturile și responsabilitățile *profesorului* includ și asigurarea de resurse didactice pentru disciplinele predate în format electronic (note de curs, teste, materiale video etc); asigurarea, pregătirea și realizarea activităților prevăzute în planul anual al activităților,

pentru care este responsabil; introducerea testelor de autoevaluare; adăugarea și eliminarea de instrumente și activități din curs; înregistrarea sau excluderea de cursanți; controlul unităților de notare pentru diferite activități; supravegherea, evaluarea activităților cursanților și consilierea acestora; postarea de evenimente pe grupe și cursuri în calendar etc.; *tutorele (non-editing teacher, profesor fără drepturi de editare)* este cadrul didactic care „*gestionează cursul, conduce studenții în procesul învățării, îi motivează, interacționează cu aceștia și le evaluează activitatea*” (Higgison, 2001). Îndrumarea se realizează individualizat și în grup, prin întâlniri directe, programate/anunțate (de ex., consultații săptămânale, întâlniri față-în-față organizate la Facultate) și prin forumuri de discuții organizate în acest scop pe platforma virtuală, care constă în consilierea cursanților. Activitatea tutorelui este centrată pe nevoile cursantului, plasându-l în centrul procesului de învățămînt; *vizitatorul* poate vizualiza cursul, dar nu are dreptul să descarce resursele, să intervină în modificarea/ predarea activităților, dar și în notarea cursanților.

Evaluarea formativă și sumativă online oferă o gamă mult mai generoasă de opțiuni, care variază de la bateria de teste grilă cu un singur răspuns corect, la răspunsuri multiple, la eseuri, întrebări cu răspuns liber, *permite integrarea de imagini, secvențe video, stabilirea sistemului de notare automată, toate acestea aducînd plus valoare evaluării cursanților*. Tipurile de itemi propuși pentru crearea testelor de sistem sunt: a) *întrebări correlate*. Se testează abilitatea cursanților de a asocia diferite părți ale aceluiași concept; b) *întrebări cu alegere multiplă*. Cursantul alege o singură variantă corectă sau mai multe variante corecte dintre mai multe răspunsuri; c) *întrebări cu răspuns scurt*. Ca răspuns la o întrebare, cel examinat scrie un cuvînt sau o frază. Pot fi mai multe răspunsuri corecte, fiecare variantă aducînd un anumit număr de puncte; d) *întrebări cu răspuns de tip adevărat/fals*. Ca răspuns la o întrebare, cel examinat alege una dintre cele două variante de răspuns: *Adevărat* sau *Fals*; e)

eseul. Cursantul scrie un eseu, care este evaluat manual de profesor; f) *descrierea imaginii/ obiectului/resursei audio-video*; g) *întrebări de tip numeric* - adunare, scadere, înmulțire, împărțire etc.; h) *întrebări de tip calcul* - aflarea perimetrului, ariei etc. a figurilor geometrice (diferite grade de complexitate).

Principalele facilități de comunicare oferite în cadrul platformei sunt: *forumul, sistemul de chat și sistemul de mesagerie*. Comunicarea poate fi sincronă sau asincronă. Rolul Forumului într-un curs Moodle este de informare, învățare colaborativă, socializare, dezvoltare a gândirii critice, dezvoltare a unui comportament proactiv în învățare. Platforma Moodle oferă cinci tipuri-standard de forumuri: 1. *o singură intervenție simplă* („*A single, simple discussion*”) se poate crea o singură discuție în forum, fapt ce va păstra conversația centrată asupra unui anumit subiect, fiecare persoană poate publica un singur subiect și oricâte dorește intervenții; 2. *fiecare cursant publică o singură intervenție* („*Each person posts one discussion*”) - fiecare utilizator poate începe o singură discuție pe un subiect de discuție, iar fiecare discuție poate avea mai multe răspunsuri; 3. *forum întrebare și răspuns* („*Q & A forum*”). Tipul acesta de forum poate fi folosit atunci când se dorește un răspuns din partea cursanților pentru o întrebare anume. Este necesar ca cursanții să posteze răspunsurile lor înainte de a vedea postările celorlalți. După prima postare, cursanții pot vizualiza și răspunde la postările altora. Aceasta facilitează oferirea unei păreri personale, încurajând astfel gândirea originală și independentă; 4. *forum în format standard* („*Standard forum displayed in a bloglike format*”), cu afișarea discuțiilor sub formă de blog; 5. *forum standard pentru uz general* („*Standard forum for general use*”) - este un forum în format nonformal, standard, deschis, în care oricine poate propune oricând un subiect de discuție [1].

Moodle include o paletă foarte largă de resurse și activități.

În acest articol au fost descrise funcțiile celor pe care le considerăm mai utile pentru un curs dezvoltat în Moodle și care le-

am exercitat în ultimii ani. Astfel, în 2003-2005 a fost probat, cu titlul de experiment, un program de formare continuă a două grupe de manageri școlari prin e-Learning în cadrul Proiectului de colaborare cu participarea IIC Chisinau, Universității Alicante, Spania, Institutului Regal de Tehnologii, Suedia, UPS „Ion Creangă”. Programul actualizat a fost pus în aplicare și în 2009-2012 în cadrul *Proiectului european TEMPUS IV* cu participarea a patru grupuri de masteranzi de la facultatea respectivă a UPS „Ion Creangă”, rezultatele fiind examinate în cadrul a două ședințe ale Catedrei Management Educațional în 2011 și 2012, precum și la conferința „*Învățământul la distanță: realizări, tendințe și modalități de valorificare*” din 26 martie 2012, care a sintetizat experiența acumulată în organizarea învățământului la distanță. În anii 2013-2014 această activitate s-a realizat în cadrul studiilor de masterat în managementul educațional, utilizând metoda *blended-learning*. Urmare a acestor acțiuni, s-a conturat metodologia componentelor de instruire expusă pe *Moodle-Formare Continuă, s-a elaborat* Programul de formare continuă în managementul educațional a managerilor în educație, avizat de Ministerul Educației, s-a editat lucrarea „Instruire interactivă prin e-Learning”, s-a inițiat Proiectul de cercetare vizat.

Cu toate acestea, e de menționat că eficiența a unei tehnologii depinde, în mare măsură, de modul în care cel care proiectează activitatea didactică reușește să utilizeze tehnologia în beneficiul lecției. Secretul succesului din educație constă nu în digitizare, ci în calitatea profesorilor. Tehnologia evoluează foarte rapid, iar profesorii sunt cei care trebuie să se adapteze acestor schimbări. Evoluția tehnologiei și adoptarea ei nu presupune, automat, o eficiență mai mare a procesului educațional. Chiar dacă noutatea poate fi atractivă și poate suscita un interes crescut, aplicabilitatea ei poate constitui o problemă. O tehnologie nou apărută poate fi testată la curs, dar, de aici, până la implementarea efectivă sunt de parcurs

mai mult și pași care necesită timp, deoarece efectele sale asupra învățării nu sunt imediat cuantificabile.

Bibliografie

1. Ursache, L., Văju, Gh., Donici, C., Herman, C., *Moodle. Administrare, utilizare, evaluare*, TUTIMEX SRL, Arad, 2011.
2. Cojocaru, Vasile, Cojocaru, Valentina, *Instruire interactivă prin e-Learning*, Chișinău, 2013.

FUNDAMENTAREA CONCEPȚIEI E-EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ

Dumitru PATRAȘCU, dr. hab., pro. univ.

Summary

The author of this article substantiates a concept of the continuing education of the teaching staff, including pedagogical managers, the concept's structure, and the documents related to this concept such as description of the strategy, programs, and plans.

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, învățământul poate fi organizat prin diferite forme de învățământ, inclusiv învățământ la distanță, ceea ce se încadrează în cerințele integrării sistemului educațional național în spațiul european al învățământului, pentru a deveni pe deplin competitiv cu cel european.

Aceste stipulări evidențiază necesitatea e-Educației de formare continuă a specialiștilor de înaltă calificare, competitivi pe piața națională și internațională a muncii. În Republica Moldova există premisele necesare pentru conceptualizarea, organizarea și implementarea e-Educației de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar.

E-Educația de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar nu poate fi realizat fără o concepție teoretică integră, deoarece determinarea perspectivelor dezvoltării acestei forme este un obiectiv complex.

Tendința transformării învățământului prin e-Educație oferă discipolului servicii educaționale la distanță, care nu impun constrângeri de timp, spațiu și ritm de studiu.

Momentul esențial în elaborarea concepției e-Educație este determinarea esenței ei. Noțiunea *concepție* în literatură se întâlnește destul de frecvent. Însă, analiza literaturii ne indică că o definiție general acceptată a *concepției* nu există. În DEX al limbii române, **concepția** se tratează ca *fel de a vedea sau ansamblu de păreri, de idei cu privire la probleme filosofice, tehnice, literare etc.* [3, p. 206]. Filosofii înțeleg prin **concepție** *o viziune generală, idei de bază, opinii, și mod de tratare* [4]. În practica științifică se întâlnesc și alte puncte de vedere asupra concepției, care se utilizează pentru diferite situații, care pornesc din izvoare și modalități de aplicare specifice.

Să evidențiem câteva puncte specifice de vedere asupra concepției, care ne ajută să formăm propriul punct de vedere. Astfel, într-un caz, numesc concepție un sistem de reprezentări care circulă/răspândite în societate (înglobare în *învățăături* sau *doctrine*), fiind propagate și acceptate ca necesitate pentru majoritatea membrilor societății, comunităților, organizațiilor, colectivelor etc. și permit acțiuni administrative și manageriale pentru realizarea doctrinei. În acest caz, concepția devine funcție ideologică. Aceste reprezentări servesc pentru consolidarea societății, comunităților, organizațiilor, colectivelor în acțiunile pe termen lung, servind obiective de orientare. În cazul conștientizării, aceste reprezentări devin temporale și măsură a atingerii obiectivelor. Mecanismele sociale create pentru realizare concepției pot fi schimbate, iar doctrina se poate numi Strategie sau Program.

Firește, am putea continua prezentarea altor definiții semnificative ale concepției, dar considerăm că acestea nu ar aduce elemente suplimentare notabile. Pentru cazul nostru, **concepția reprezintă un sistem de idei generale, orientate spre tratarea/interpretarea multilaterală a problemelor științifice,**

economice, sociale, juridice, tehnice etc., reflectă modul de a percepe sau ansamblul de opinii, idei cu privire la problemele ce țin de dezvoltarea unui sau mai multor domenii sau sectoare în ansamblu.

În baza cercetărilor noastre, am ajuns la concluzia că, **concepția e-Educației** de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar trebuie să includă: *introducere; termeni-cheie; necesitatea concepției e-educației; factorii care influențează asupra e-educației; ideile conceptuale de bază; contextul și tendințele de dezvoltare ale e-Educației de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar; scopul, obiectivele și căile de realizare a e-educației; documentele de politici și actele normative relevante; caracteristica generală a e-Educației; repere și mecanisme de implementare a e-Educației; etapele, conținutul și condițiile realizării/implementării concepției e-Educației; finanțarea e-Educației; riscurile și consecințele e-Educației; dispoziții finale.*

Strategia se definește ca *un document de politici care conține direcția orientativă de activități pentru un termen mediu (3-5 ani) sau lung (6-15 ani), avînd drept scop identificarea modalității și mecanismului de organizare a realizării obiectivelor în problematica abordată [2].* În accepțiunea noastră, prin **strategie** înțelegem *ansamblul obiectivelor majore ale organizației pe termen lung, principalele modalități de realizare, împreună cu resursele alocate, în vederea obținerii avantajului competitiv potrivit misiunii organizației.* Literatura științifică și actele normative ne orientează că **strategia trebuie să includă:** *descrierea situației; definirea problemelor care necesită implicarea organelor de conducere prin aplicarea politicii de rigoare; obiectivele generale și specifice; măsurile necesare pentru atingerea obiectivelor și rezultatelor scontate; estimarea impactului și a costurilor (financiare și nonfinanciare)*

aferente implementării; rezultatele scontate și indicatorii de progres; etapele de implementare; procedurile de raportare și monitorizare.

Programul reprezintă o succesiune de operațiuni concrete, care servesc drept instrument de implementare a politicilor, conținând obiective clar definite, resurse necesare, grupuri-țintă prestabilite și termene de realizare. **Programul trebuie să includă:** identificarea problemei; obiectivele specifice ale programului; acțiunile ce urmează a fi întreprinse; etapele și termenele de implementare; responsabilitii pentru implementare; estimarea generală a costurilor; rezultatele scontate; indicatorii de progres și performanță; procedurile de raportare și evaluare.

Planul reprezintă un document de programare, în care sînt trasate sarcini concrete pe termen scurt într-un anumit domeniu, elaborat în conformitate cu documentele de politici. Elaborarea planului include două etape: elaborarea structurii conceptuale a planului și formularea conținutului sarcinilor planificate. **Planul trebuie să includă:** obiectivele; acțiunile practice, întreprinse pentru realizarea obiectivelor stabilite; termenele de realizare a acțiunilor; costurile aferente implementării; responsabilitii pentru implementare; indicatorii de progres; procedurile de raportare și evaluare.

Cunoașterea caracteristicilor acestor documente este deosebit de utilă în elaborarea și aplicarea concepției e-Educație. Aceste caracteristici pot fi realizate cu succes prin managementul strategic. **Managementul strategic** se poate defini ca un ansamblu de decizii și acțiuni, concretizat în formularea și implementarea de planuri proiectate pentru realizarea obiectivelor organizației/ instituției.

La elaborarea documentelor nominalizate se utilizează mecanismul de consultanță „pe viu”, prin organizarea întrunirilor de lucru și discuțiilor publice, cu implicarea tuturor factorilor vizați, direct sau indirect, pentru a minimaliza divergențele de opinii, contestările și modificările ulterioare.

Managementul strategic acordă atenție deosebită pe nouă arii de interes în elaborarea propriei concepții, strategii, programe, plan

al e-Educației de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar:

1. stabilirea misiunii, declararea scopurilor și a filozofiei instituției de învățământ;

2. dezvoltarea imaginii instituției de învățământ, care să reflecte condițiile interne ale ei;

3. evaluarea mediului extern al instituției de învățământ, în sensul cunoașterii factorilor competitivi și a celor contextuali,

4. analiza posibilelor opțiuni, rezultate din compararea profitului cu cerințele mediului extern;

5. stabilirea unui set de obiective pe termen lung și formularea strategiei generale;

6. identificarea opțiunilor strategice luate în considerare în vederea îndeplinirii misiunii instituției de învățământ;

7. formularea unor obiective pe termen scurt, derivate din concepția, strategia generală și din obiectivele pe termen lung;

8. implementarea deciziilor strategice bazate pe alocarea resurselor disponibile și pe accentuarea corelării, sarcinilor, structurilor etc.;

9. revizuirea și evaluarea succesului strategiei.

Din aceste nouă zone de interes, managementul strategic raportat la concepția e-Educație, preia planificarea, îndrumarea, dirijarea, organizarea, controlul deciziilor strategice și al modalităților strategice de acțiune. Procesul de management strategic cuprinde patru etape: cercetarea mediului; formularea strategiei; implementarea strategiei, evaluarea și controlul rezultatelor operaționalizării strategiei [1,p.93 – 94; 5].

Bibliografie

1. Aker, D., *Staloc Strategic Market Management*, John Wiley & Sons, USA, 1988.

2. *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la regulile de elaborare și cerințele unificate față de documentele de politici nr.33 din 2007//*, în: Monitorul Oficial, nr. 006, art. 44.

3. *DEX al limbii române*, Univers Enciclopedic, București, 1996.
4. *Философский энциклопедический словарь*, Сов. Энциклопедия, М., 1983.
5. Patrașcu, D., Roman, Al., Patrașcu, T., *Incursiuni în managementul anticriză*, AAP, Chișinău, 2009.

MODELUL COMPETENȚELOR CADRELOR DIDACTICE

*Dumitru PATRAȘCU, dr. hab., prof. univ.,
Rodica ARAPU, master în științe ale educației*

Summary

In the article there is examined the competence that deals with the process that leads to performance, the result. A competent person must know what to do to attain the proposed result, must have certain skills. That's why there is a need for certain standards clearly defined and accessible, accredited to measure abilities of what a competent person can do.

Caracteristicile conceptului de competență profesională didactică sunt numeroase, conțin dimensiuni variate și pot uneori susține perspective teoretice diferite și chiar opuse. De altfel, nu există o singură accepție a termenului. După interlocutor, după punctul de vedere și după utilizarea noțiunii de competență, definițiile sunt diferite, incompatibile uneori. Conceptul de competență orientează viziunea învățământului și depășește conceptele: cunoștințe, priceperi, deprinderi, fiind mai extins decât ele, în ansamblu.

Competența include nu numai componentele cognitive (cunoștințele), operațional-tehnologice (priceperi), dar și componentele motivaționale, etice (orientări valorice), sociale și comportamentale.

Asimilarea competențelor necesită organizare mentală, dezvoltare intelectuală considerabilă: gândire abstractă, reflecție, determinarea poziției proprii, autoevaluare, gândire critică.

Personalitatea poate fi prezentată ca o integritate/multitudine de competențe manifestate ca **măsură a aptitudinii omului de a se include în activitate**. Personalizarea competențelor presupune interactivarea care stimulează spiritualitatea și axiologizarea competențelor.

Prin urmare, alături de calificarea care atestă o formare standardizată, au început să fie puse în valoare calitățile unice pe care le poate avea un individ, datorită istoricului personal sau profesional, și care îi permit să se adapteze situațiilor de muncă noi. Acest ansamblu de capacități unice individuale poartă numele de „competențe”. În această viziune, competența este percepută ca fiind faptul de „a ști să faci față unei situații profesionale complexe” [1, p. 19]. Asta presupune că pregătirea trebuie să se adauge experienței [1, p. 20].

Din această concepție, legată de competențe, decurg o serie de caracteristici: a) un punct esențial este adaptabilitatea: este considerat cu adevărat competent cel care, într-un domeniu dat, se poate confrunta eficient cu o situație neprevăzută; b) o competență este întotdeauna unică și este specifică numai unui individ. Este inseparabilă de personalitatea și de istoricul lui. Ea se exprimă prin adaptarea nu la o operațiune sau la o situație, ci, mai degrabă, la o persoană sau la o situație; c) e greu de știut din ce este alcătuită competența unui individ. Se deduce, pornind de la ce acesta face, de la activitatea reușită [1, p. 25]. O competență nu „se vede” niciodată, se observă numai efectele ei; d) accentul se pune nu atât pe deținerea de cunoștințe, pe arta de a ști să faci, pe tehnici etc., cât pe capacitatea de a le mobiliza și a le combina pentru a răspunde unei situații mereu noi [1, p. 30].

Competențele se construiesc pe *dimensiunile omului real*, apelînd la aspectele raționale și nonraționale, elementele de surpriză, incertitudine, intuiție, opinii, valori, curaj, înțelepciune, tradiție etc., care dau sens activității omului, competențele fiind judecate doar în structura modelului.

Competența poate fi tratată ca, capacitate a creierului uman de a acționa, ca, calitate complex-integrativă a personalității și ca, componentă a culturii profesionale, care se intersectează mult cu valorile și stereotipurile profesionale.

Conform abordării structural-organizaționale, competențele se supun principiului ierarhizării și le este caracteristic o ierarhie, precum:

- competențele cheie multifuncționale;
- competențele cheie supra/multiobiectuale;
- competențele cheie multidimensionale.

Competențele nominalizate se bazează pe calitățile personalității și se manifestă în cadrul anumitor modalități de comportament; ele se sprijină pe funcțiile psihologice ale omului, au context practic larg, posedă un grad înalt de universalitate.

Sorin Cristea evidențiază patru competențe generale: competența politică, competența psihologică, competența științifică, competența socială [3, p.16].

Evidențierea esenței competenței ne permite să determinăm modul de abordare a construirii modelului de competențe.

Un model standard al competențelor nu există. Există o mulțime de abordări în construirea modelului competențelor și toate se sprijină pe analiza activității umane în diferite domenii. Cu alte cuvinte, pentru elaborarea modelului de competențe se convine, că pentru efectuarea unei activități, să stabilim un anumit nivel de competență (începător, mediu, performant).

Astfel, toate modelele competențelor elaborate în baza analizei activității, într-o măsură sau alta, sunt empirice. Aceste modele reies, în prim rând, din primul nivel al culturii (profesionale – nivelul competenței unor reprezentanți ai activității respective) și, într-o măsură mai mică, se bazează pe nivelul doi (nivelul conștientizării culturale, de societate, a necesității de pregătire și ale altor calități umane, manifestate în această activitate). Cu alte cuvinte, în aceste modele de competențe, în măsură considerabilă, se includ anumite

valori (profesionale) și stereotipuri reale ale oamenilor, care efectuează această activitate; însă, dacă vorbim despre modelul al doilea a culturii (profesionale), aceste modele sunt reflecții ale competențelor (profesionale) preponderent sub formă extensivă și imperativă.

Modelul general al competențelor propus în continuare este un set cât de cât exhaustiv; se reprezintă prin indicatori ai comportamentului, care permit omului să realizeze cu succes funcțiile de comunicare, joc, învățare, muncă, sociale...

Modelul competențelor trebuie să fie unul simplu și accesibil (educabililor, educaților, angajatorilor etc.), descris într-un limbaj simplu și accesibil, să aibă o structură clară și concisă.

Pentru elaborarea modelelor pot fi aplicate **diverse modalități:**

1) modelele competențelor elaborate deja de alții, dar de ales pe cele mai bune;

2) modelul competențelor propuse de structurile internaționale (UNESCO, UE ...);

3) modelul competențelor propuse de instituția în care se activează.

În cadrul elaborării unui model de competențe este important de reținut:

1) în proiect trebuie de implicat colaboratorii, care vor utiliza modelul elaborat;

2) de pus la dispoziția colaboratorilor informația completă despre ceea ce are loc în organizație, cu ce scop se elaborează modelul, cum se va aplica în activitate. Astfel de informație anticipează reacțiile colaboratorilor;

3) standardele comportamentale, inclusiv competențele necesare utilizatorilor;

4) formele comportamentale propuse trebuie să corespundă valorilor (corporationale, instituționale, general umane naționale, ...);

4) competențele trebuie să se focalizeze pe ceea ce este valoros astăzi, și să țină cont ce va fi important pentru noi mâine (în viitor).

În continuare propun modelele competențelor cadrului didactic și managerilor educaționali, în care își găsesc reflecție competențele modelului competențelor cheie ale personalității. Competența în învățământ este o aptitudine de a conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate de un sistem școlar determinat [7, p. 17].

Modelul competențelor cadrului didactic

La baza modelului se află conținutul competențelor profesionale, ca integritate a aptitudinilor pedagogice, ce se sprijină pe cunoștințe, experiență, valori, predispoziții etc.

Structural modelul competențelor cadrului didactic poate fi prezentat după cum urmează:

competența profesională generală: studiile de bază, formarea profesională continuă, grade și titluri științifice, titluri distinctive și decorații, vechimea în muncă, participarea în concursuri;

competența în sfera instruirii: specificul experienței, indicatori de eficacitate și eficiență, utilizarea tehnologiilor de instruire, activitatea inovațională, abordarea individuală, colaborarea pedagogică;

competența în sfera educației și dezvoltării personalității elevilor/studentilor: specificul experienței, posedarea metodologiei educației și dezvoltării educabililor, activitatea extrașcolară, activitatea inovațională, colaborarea pedagogică;

competența în sfera științifico-metodologică și instructiv-metodică: rezultatele științifice și elaborările metodice, participarea în activitatea comunității științifico-metodice, implementarea rezultatelor obținute;

potențialul managerial și de leadership: calitățile de lider și activismul social, studii în domeniul managerial, experiență managerială;

potențialul pedagogic individual: portretul psihologic, particularitățile individuale, pasiunile și creativitatea;

credoul pedagogic personal: scopurile, valorile, sensurile și prioritățile activității pedagogice personale;

conștientizarea eșecurilor profesionale: analiza erorilor și eșecurilor, formularea perspectivelor de autodezvoltare și perfecționare profesională.

Modelul competențelor cadrului didactic este binevenit de utilizat pentru elaborarea portofoliului pedagogic, în care se pot include documente cu caracter statistic și dări de seamă, autoanalize ale cadrului didactic, eseuri tematice, elaborări și proiecte, avizele conducătorilor și colegilor, materiale ilustrative etc. Astfel de portofoliu poate fi aplicat la evaluarea activității și atestarea cadrului didactic.

Bibliografie

1. Bernard, Rey, Anne, Defrance, Vincent, Carette, Competențele în școală. Formare și evaluare, Editura [Aramis](#), București, 2012.
2. Cojocaru, V. Ch., Schimbarea în educație și Schimbarea managerială, Lumina, Chișinău, 2004.
3. Cristea, Sorin, Dicționar de psihologie, Grupul Editorial Litera Internațional, Chișinău-București, 1998.
4. Early, P., (Project Director), The School Management Competence's Project, Standards for School Management, 1992.
5. Esp, D., Competence's for School Managers, 1993.
6. Jinga, Ioan, Conducerea învățămîntului. Manual de management instrucțional, EDP, București, 1993.
7. Store, Marcus, (coordonator), Competența didactică – perspectivă psihologică, Ed. ALL Educațional, București, 1999.
8. Патрашку, Д., Мухамед, Джараид, Мустафа, Аль-Ханакта, Педагогический менеджмент: исследование организационно-педагогической деятельности руководителя школы, Кишинэу, 2000.

MODELUL COMPETENȚELOR MANAGERULUI EDUCAȚIONAL

*Rodica ARAPU, master în științe ale educației
Dumitru PATRAȘCU, dr. hab., prof. univ.,*

Summary

The article presents an approach to competencies of school managers that represents a comparative study.

Pentru elaborarea modelului competențelor managerului educațional vom apela la opiniile savanților din domeniu. Pentru cercetarea noastră are interes studierea modelelor concrete ale competențelor managerilor din diferite sisteme și, evident, mai întâi, a managerilor din învățământ.

Astfel, în opinia lui Esp D., competența managerilor educaționali înglobează: 1) toate tipurile de activitate managerială diferă la nivel detaliat, însă ele sunt aceleași la nivelul superior de abstractizare...; 2) existența unei mulțimi de modalități *corecte* de conducere, și orice sistem, fundamentat pe competențe...; 3) studiul aspectelor morale, estetice, politice și ideologice ale conducerii. Valorile și misiunea în măsură foarte mare este parte a managementului. Managementul competent trebuie să includă valori care atrag și influențează reciproc valorile individuale și organizaționale [4, p.66].

În alt model, elaborat de Brutush Petroleum, include patru compartimente, care întrunesc 11 componente de competențe ale managerilor: 1) orientarea spre rezultat (insistență, aptitudini organizatorice, orientare spre scopuri, calități comunicative); 2) orientarea spre oameni (cunoașterea celor din jur, capacitatea de a lucra în echipă, spirit de convingere); 3) abilitatea de a gândi (capacitatea de a analiza, gândire strategică, cugetare comercială); 4) flexibilitate situativă (orientare adaptivă).

Menționăm, că în toate modelele examinate ale competențelor managerilor sunt elemente ce țin de definirea și asigurarea realizării

scopurilor manageriale, cât și a celor de obținere, prelucrare și transmitere a informației.

În opinia savantului român, Ioan Jinga, competențele conducătorului unității școlare se impun de rolurile pe care le exercită. Astfel, directorul școlii îndeplinește rolurile: decizional (în limitele stabilite de actele normative); de organizator al spațiului de învățământ, al personalului și al activității; de evaluator al activității personalului și al procesului de învățământ; de mediator între membrii comunității; de cetățean [5, p.15].

Prezintă interes modelul elaborat în România, unde directorii/directorii adjuncți ale unităților de învățământ trebuie să posede *competențe de comunicare și relaționare; competențe psihosociale; competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale; competențe de conducere și coordonare; competențe de evaluare; competențe de gestionare și administrare a resurselor; competențe care vizează dezvoltarea instituțională; competențe care vizează self-management, care își găsesc aplicație în domeniile: climatul de muncă; consultanță și audiență; relația cu comunitatea și instituțiile partenere; comunicarea cu elevii; deontologia profesională; sistemul informațional computerizat; procesul educațional; managementul ședințelor; procesul educațional; formarea inițială și continuă a personalului; resurse financiare și materiale; resurse umane; cadrul instituțional; proiecte, programele și parteneriatele; cariera managerială* [2, p. 262 – 263].

Acest model este împărtășit și de cercetătorii din Republica Moldova, însă, pentru pregătirea managerilor în structura competențelor, V. Gh. Cojocaru a elaborat *standardele de funcție ale directorului unității de învățământ*, din care se impun următoarele competențe:

1. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin asigurarea, dezvoltarea, implementarea și ghidarea strategiei de funcționare a școlii;

2. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor, asigurând calitatea educației pentru fiecare elev, prin crearea condițiilor optime pentru cea mai completă /utilă dezvoltare;

3. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea culturii organizaționale și a programului de studiu, care duc la creșterea competenței profesionale a cadrelor didactice și optimizarea învățării;

4. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin aplicarea unei culturi manageriale democratice, axată preponderent pe relații umane și folosirea eficientă a resurselor, în vederea creării unui climat deschis și autentic cât mai efectiv pentru educație / dezvoltare;

5. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin colaborare cu familia, comunitatea și satisface diverse necesități și interese ale lor, participă efectiv la dezvoltarea unei puternice comunități locale pe bază de parteneriat benefic;

6. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin activitatea sa integră, corectă și etică;

7. directorul de școală este un manager, care promovează succesul tuturor elevilor prin înțelegerea și influențarea sferei sociale, politice, economice, juridice și culturale.

Astfel, în urma cercetării modelelor activității și competențelor managerilor educaționali din diferite sisteme educaționale, putem propune o matrice comparativă a modelelor competențelor managerilor școlari din diferite țări, care poate fi utilizată cu succes în procesul de perfectare a sistemului educațional din Republica Moldova.

În concluzie menționăm că studiile întreprinse ne permit să propunem un mecanism pentru a face pe oameni să obțină

performanțe acceptabile și excelente în activitățile de bază ale omului, îndeosebi în muncă, instruire, management.

Bibliografie

1. Bernard, Rey, Anne, Defrance, Vincent, Carette, Competențele în școală. Formare și evaluare, Ed. [Aramis](#), București. 2012.
2. Cojocaru, V. Ch., Schimbarea în educație și Schimbarea managerial, Lumina, Chișinău, 2004.
3. Early, P., (Project Director), The School Management Competence's Project. Standards for School Management, 1992.
4. Esp, D., Competence's for School Managers, 1993.
5. Jinga, Ioan, Conducerea învățământului. Manual de management instrucional, EDP, București, 1993.
6. Store, Marcus, (coordonator), Competența didactică – perspectivă psihologică, Ed. ALL Educațional, București, 1999.

CONCEPTUALIZAREA DEZVOLTĂRII COMPETENTELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE ÎN SISTEMUL E-EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ

Vasile COJOCARU, dr. hab., prof. univ.

Summary

There are identified the stages of the Research Project, theoretical and applicative premises, axiological and procedural components of the electronic concept based Educational teacher training program from the perspective of professional development competencies of teachers and managers, there are developed the significance of didactical competencies and their implicative methodology with technological abilities, using Informational Technologies in the process of ongoing training.

Edificarea unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și economia de piață în R.Moldova necesită un învățământ deschis și concurențial, racordat la cel modern, european. Proiectul de cercetare științifică co-finanțat de AȘ a Moldovei „Dezvoltarea

competenț elor cadrelor didactice și manageriale în sistemul e-Educație de formare continuă”, prevăzut pentru anii 2015-2018, vine să fundamenteze conceptual, metodologic și praxiologic sistemul e-Educație de formare continuă în perspectiva dezvoltării competenț elor didactice, deziderat, care se încorporează perfect în prevederile Codului Educației, Strategiei dezvoltării învăț ămîntului în R.Moldova „Educația 2020”, tendinț ei de compatibilizare a învăț ămîntului la cerinț ele strategiei „Europa-O societate Informațională pentru Toți”. Această acțiune conceptual-strategică vizează asigurarea libertății și a dreptului de acces la diverse forme de instruire, dreptului la o formare optimă în funcție de cerinț ele sociale și individuale, dreptului la o dezvoltare liberă a talentelor, capacităților, dreptului de participare la luarea deciziilor pentru varianta/modalitatea de formare profesională continuă. Proiectul prevede patru etape integratoare de cercetare-aplicare:

1. *conceptualizarea sistemului e-Educație de formare continuă din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, care vizează doua componente complementare:*

(a) *componenta conceptual-axiologică*, care înglobează examinarea problemei axată pe: *pedagogia libertății, pedagogia schimbării, pedagogia competenț elor;*

(b) *componenta praxiologică și procedurală*, care specifică metodologia și praxiologia activității de dezvoltare a competențelor în tehnologia e-Educație;

2. *elaborarea programelor de dezvoltare a competenț elor didactice în sistemul e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, care fiind aplicate vor contribui la creșterea profesională a cadrelor respective și, implicit, la ameliorarea calității învățămîntului;*

3. *managementul și gestiunea sistemului e-Educație pentru dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale în procesul de formare continuă;*

4. *valorificarea sistemului Moodle și a funcțiilor sale în dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale în tehnologia e-Educație.*

Reper de bază în realizarea acestor imperative servește experiența de formare continuă în care s-a implicat facultatea respectivă în anii precedenți, utilizând metoda blended-learning de instruire.

Fundamentarea conceptuală și praxiologică a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor didactice este în concordanță cu politicile europene și naționale, și vizează:

- asigurarea libertății și drepturilor pentru alegerea formei de instruire continuă e-learning, din perspectiva educației pe parcursul vieții;

- formarea/dezvoltarea competenței digitale, prevăzută de Codul Educației și UE;

- eficientizarea procesului educațional și de conducere prin utilizarea TIC;

- compatibilizarea învățământului din R.Moldova cu cel european, modern prin adaptare la strategia „**eEuropa-O societate Informațională pentru Toți**”;

- conceperea dezvoltării sociale în baza unui învățământ inovativ, deschis, concurențial;

- schimbarea infrastructurii de echipament tehnologic atât a Centrelor de formare continuă, cât și a instituțiilor prestatoare de astfel de servicii, care devin și furnizoare de servicii cu utilizarea TIC.

Lăitmotivul lumii moderne este schimbarea și competiția, care reclamă competențele. Urmărind evoluția competențelor, putem

constata că termenul este polisemantic, avînd înțelesuri care variază în funcție de domeniul și contextul în care este folosit. Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate. Examinată prin definițiile ei, competența este deseori prezentată în literatura de specialitate drept: *știință complexă de acțiune, bazată pe mobilizarea și utilizarea eficientă a unui ansamblu de resurse; capacitatea de acțiune eficientă într-un tip definit de situații; faptul de a ști să îndeplinești o sarcină; rezultatul prelucrării complexe a unei situații de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat [6, 7].* Elementul esențial al noțiunii de competență este *îndeplinirea eficientă a unei sarcini care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate.* De un acord aproape unanim al cercetătorilor este **abordarea integratoare a competenței ei**, potrivit căreia o competență este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde trei elemente: **cunoștințe, abilități, atitudini.** Asemenea conceptului de *competență*, sintagma *competența profesională* nu are o definiție unanim acceptată, aceasta fiind definită drept „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințele, abilitățile și alte achiziții, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență [3].

Structură competenței stipulată în *Documentul de Lucru al Comisiei Europene* include: *componente cognitive* care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților dobândite tacit și informal prin experiență; *componente funcționale*, acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială; *componente personale* care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară; *componente etice.*

Formarea profesională continuă a personalului didactic și a cadrelor manageriale în contextul realizării noilor obiective socioeducative pornește de la identificarea competențelor necesare pentru îndeplinirea sarcinilor unui anumit post și competențele reale a celui care ocupă sau care poate ocupa postul. Perfectiționarea resurselor umane în funcție de specificul situației date vine să elimine decalajul dintre nivelul real al competențelor și nivelul dezirabil printr-o multitudine de modalități luându-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare*, înțelesă ca „socializare într-o profesie” (R.Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. În această perspectivă, ținând cont de extinderea modalităților de formare continuă (îmbinarea formării externe cu cea internă, autoformarea prin intermediul studiului autocondus la nivelul indivizilor, grupurilor, organizațiilor, flexibilitatea duratei formării, organizarea formării pe baza proiectelor, consultanței, cursurilor, inclusiv prin corespondență/la distanță utilizând calculatorul, etc.) devine foarte important să identificăm domeniile și setul de competențe pe care profesorii „de calitate” trebuie să le integreze. Spre exemplu, în spațiul educațional din România au fost propuse și descrise setul de competențe generale și specifice de către organisme/structurile abilitate: Consiliul pentru Standarde Naționale și Atestare (COASA, 1999), Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor (CNPP), Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP, 2002), prezentate în continuare pentru comparație și înțelegere a semnificațiilor acestora.

Tabelul 1. Analiza comparativă a modelelor [5]

Componentele modelului domeniilor de competență	Modelul principiilor de construcție a standardelor profesionale (CNPP)	Modelul competențelor profesionale pentru cariera
---	--	---

(COSA)		didactică (CNFP)
• Curriculum	Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei predate	Competențe metodologice
• Comunicare • Relația familie-școală comunitate	Cadrul didactic este membru activ al comunității Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.	Competențe de comunicare și relaționare
• Formarea elevilor	Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare	Competențe psihosociale
• Evaluare	Nu se face referire la acest domeniu	Competențe de evaluare a elevilor
• Dezvoltare profesională	Cadrul didactic are o atitudine reflexivă	Competențe de managementul carierei Competențe tehnice și tehnologice

Merită atenție profilul de competențe didactice, certificat la nivel mondial ca fiind unul din cele mai coerente, dezvoltate și eficiente sisteme, precum este, Modelul olandez al competențelor didactice, organizat într-o structură matricială, care are la bază patru roluri fundamentale ale cadrului didactic, roluri manifestate de acesta în patru contexte interacționale. Prin interacțiunea roluri-contexte interacționale sunt definite și apte domenii de competențe.

Tabelul 2. Modelul olandez al competențelor didactice

Domeniul de competență	în relația cu elevii	în relația cu colegii	în relația cu contextul educațional și social	în relația cu sine
interpersonale	1	5	6	7
pedagogice	2			
		Competențe	Competențe	Competențe

privind domeniul de cunoaștere și didactica acesteia	3	de colaborare cu colegii	de relaționare cu contextul educațional și social	de reflecție și dezvoltare profesională
organizatorice	4			

Profilul de competență al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergență dintre status/rol și personalitate, fiind reprezentat de macrocompetențele: competența psihopedagogică, competența de specialitate, competența sociomanagerială, competența de formare continuă. Competența didactică joacă rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare sub forma comportamentelor educaționale și înglobează: *competențele de proiectare curriculară, competențele interpersonale, competențele de management al învățării și al clasei de elevi, competențele de reflecție pedagogică și didactică, competențele de management al carierei, competențele de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale.* Astfel, proiectul de cercetare vizat vine să soluționeze problema infuzării competențelor didactice cu abilități de natură tehnologică, utilizând TIC în procesul de formare profesională continuă, implicat în procesul educațional și de conducere a unității școlare, ceea ce necesită o nouă concepere și conștientizare a aspectelor de învățare, ținând cont de *perspectiva cognitivistă* asupra învățării (de prelucrare a informației, Ausubel, Bruner, Gagne) și îndeosebi, *perspectiva constructivistă* (învățare prin participare relevantă, controlată și mediată intern; cunoașterea se realizează în diferite moduri, printr-o multitudine de instrumente, resurse, experiențe și contexte) în promovarea unei învățări interactive, bazată pe interacțiunea participanților, ghidată de profesor, oferindu-se contexte de învățare autentice, din lumea reală.

Bibliografie

1. *Cadrul European al Calificărilor*, 2011.

2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș -Postică, V., et. al., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, PRO DIDACTICA, Chișinău, 2008.
3. Cojocaru, Vasile Gh., Cojocaru, Valentina, *Instruire interactivă prin e-learning*, Chișinău, 2013.
4. Duca, Gheorghe, *Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere*. Î.E.P. Știința, Chișinău, 2007.
5. *Formare continuă*, Revista Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar, București, 2003, nr.7-8.
6. Jonnaret, Ph., Ettayebi, M., Defise, R., *Curriculum și competențe*, ASCRD, Cluj-Napoca, 2010.
7. Rey, Bernard, Carette, Vincent et. al; trad. Ulici Aurelia. *Competențele în școală: formare și evaluare*, Aramis Print, București, 2012.

REDIMENSIONAREA COMPETENȚEI DIDACTICE ÎN CONTEXTUL ACTUAL

*Angela POSTICA, cercetător științific, director adjunct,
Liceul Teoretic „O. Ghibu”, mun. Chișinău*

Summary

There are given concepts on competence and didactical competence, its significance and the training need in a new context.

Episcentrul discuțiilor în școală îl constituie în prezent problematica competențelor, care cuprinde un spectru destul de larg de înțelegere cu referință, atât la cadrele didactice, cât și la elevi. O analiză de ansamblu a esenței acestei entități denotă diversitatea conceperii noțiunii în cauză, dar și oportunitatea posedării acesteia în condițiile actuale, marcate de schimbare și competiție, inclusiv în domeniul învățământului. Cercetările în domeniu atestă examinarea competenței ei din mai multe perspective: *perspectiva behavioristă* (D. McClelland, 1973) semnaleză importanța observării în procesul de îndeplinire cu succes a sarcinilor în anumite condiții și vizează schimbarea de

comportament; *perspectiva cognitivă* a competenței ei se bazează pe modele de prelucrare a informației și teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget, presupune implicarea tuturor resurselor mentale a individului, necesare pentru a stăpîni o situație, a dobîndi cunoștințe și performanțe. Mai mulți autori ne demonstrează că folosirea noțiunii de competență nu trebuie să ascundă nici problema sensului acumulării de cunoștințe, nici pe cea a acumulării de automatisme de bază. Analizele se înscriu într-o viziune, în același timp, constructivistă și „antropologică”: „constructivistă” deoarece competențele ele sunt construite în situații-problemă, pe care profesorul trebuie să le inventeze; „antropologică” pentru că aceste competențe nu se referă numai la o viziune utilitaristă, ci se înscriu în dimensiunea lor culturală, referitoare la întrebările fondatoare care dau sens [apud P. Meirieu, p. 7].

Competența este percepută drept „aptitudinea de a pune în aplicare un ansamblu organizat de cunoștințe, de tehnici și de atitudini care să permită îndeplinirea unui anumit număr de sarcini”, „știința complexă de acțiune, bazată pe mobilizarea și utilizarea eficientă a unui ansamblu de resurse”, „capacitatea de acțiune eficientă într-un tip definit de situații”, „faptul de a ști să îndeplinești o sarcină” [1, 5, 3, 4]. Astfel, competența include câteva elemente de bază: îndeplinirea eficientă a unei sarcini, care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate. Deci, o competență conduce, în mod necesar, la o acțiune, produce o *acțiune care vizează un scop, intenție, nu doar un comportament*. Definirea competenței ei ca *disponibilitate de a îndeplini o sarcină pentru „a face”* reclamă metode active. E cazul să desprindem câteva caracteristici semnificative ale competenței ei:

- competența nu se manifestă niciodată direct, nu „se vede”, se observă numai efectele ei;
- competența este unică, indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;

- competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- competența este construită și evolutivă;
- competența are o dimensiune metacognitivă;
- competența nu poate fi limitată la cunoștințe-abilități-actitudini, trebuie să se ia în vedere caracteristicile de personalitate și cadrul real în care se desfășoară acțiunea competentă;
- competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă;
- un punct esențial este adaptabilitatea: este considerat cu adevărat **competent** cel care, într-un domeniu dat, se poate confrunta **eficient cu o situație neprevăzută și dispune de** capacitatea de a mobiliza cunoștințele, resursele și **le combina pentru a răspunde** situației date. Or, pornind de la faptul că situația este „sursa și criteriul” competenței ei, examinarea acesteia ne arată că în modelul prezentat în continuare se succed mai multe faze. La baza învățării, cadrul didactic propune o situație complexă de viață sau o situație-problemă.

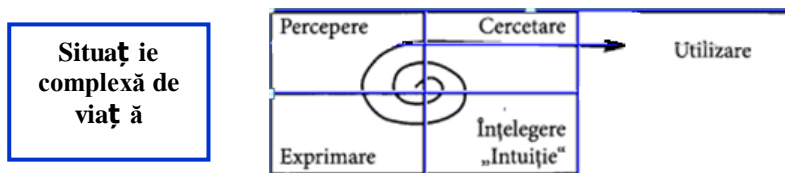


Fig. 1. Modelul socioconstructivist interactiv [1, p.22]

Catherin Bogaert et al., ne conving că trebuie parcurse 4 *Faze ale învățării* care le constituie: *perceperea, cercetarea, înțelegerea/intuiția, exprimarea* [1].

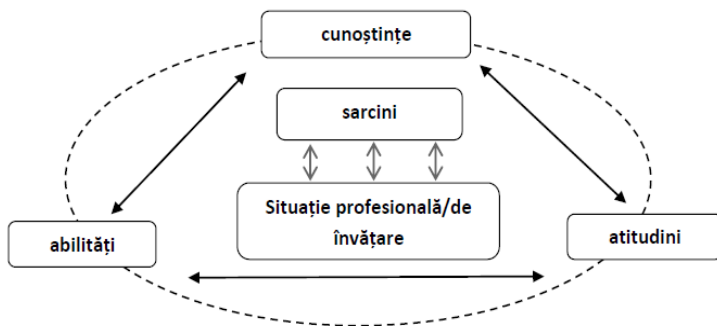


Fig. 2. Modelul integrativ al competenț ei [2, p.19]

Modelul integrator al competenț ei, propus de Voiculescu F., reprezintă sintetic conceperea competenț ei în actualitate (Fig.2).

Ioan Jinga definește competența profesională a cadrelor didactice drept „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaț ionale și manageriale care interacț ionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calităț ile necesare efectuării unei prestaț ii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanț ele obț inute să se situeze aproape de nivelul maxim al potenț ialului intelectual al fiecăruia” [3, p. 78]. Autorul menț ionează trei tipuri fundamentale de macrocompetențe care constituie competența profesională a cadrelor didactice: competența de specialitate; competența psihopedagogică; competența socială și managerială. Competențele didactice acceptabile în R.Moldova vizează: competențe de comunicare și relaț ionare, competențe psihosociale, competențe metodologice, competențe de evaluare a elevilor, competențe de managementul carierei, competențe tehnice și tehnologice. Ț inând cont de dinamica transformărilor din sistemul educaț ional din R.Moldova, V.Olărescu argumentează nevoia competenț ei de formare continuă, care condiț ionează eficienț a procesului instructiv-educativ, atât la nivel de unitate și colară, cât și la nivelul sistemului educaț ional al autoformării (Figura 3).



Fig. 3. Sistemul de competențe ale cadrului didactic [4, p. 66]

În acest context se înscrie și competența a autonomiei formării continue, promovată de Vasile Gh. Cojocaru, concepută ca un sistem complex, care reclamă anumite capacități psihologice, capacități, atitudini referitoare la problematica învățării autonome în condițiile exigențelor societății moderne, a drepturilor și libertății în formarea individuală și profesională, alegerea metodelor și formelor de învățare [2].

În actualitate, tot mai des, *competențele* sunt descrise drept standarde ale unei profesii spre care un individ trebuie să tindă, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă. Ele sunt percepute ca cerințele la locul de muncă, un fel de competențe generice. Spre exemplu, standardele de competențe ale directorului școlii privind accesul și formarea competențelor de utilizare a TIC în stimularea interesului pentru cunoaștere vizează:

- asigurarea instituției cu resurse tehnologice și accesul la Internet;
- crearea sistemului informațional computerizat și valorificarea informațiilor în luarea deciziilor în concordanță cu realitățile mediului educațional;
- facilitarea utilizărilor softurilor educaționale pentru învățare interactivă în procesele și procedurile de predare a disciplinelor școlare, gestiunea clasei de elevi și a unității școlare;

- contribuția la utilizarea pachetelor software generice: aplicații de editare de texte, programe pentru grafică, programe pentru realizarea de prezentări etc;

- asigurarea utilizării instrumentelor de comunicare sincronă și asincronă pentru colaborare on-line și pentru schimb de informații.

Actualmente discuțiile se concentrează asupra **abordării pedagogice centrate pe situații versus abordarea centrată pe obiective**, primul aspect fiind mai adecvat esenței ei conceptului de competență, formării și manifestării acestuia în diverse situații și nu doar ca schimbare de comportament, adesea previzibil, cum se percepe în cazul abordării centrate pe obiective.

Bibliografie

1. Bogaert, C., Delmarle, S., Preda, V., *Formarea competențelor în grădiniță*, Aramis Print, București, 2012.
2. Cojocaru, Vasile, Cojocaru, Valentina, *Instruire interactivă prin e-Learning*, Chișinău, 2013.
3. Jinga, I., *Management general și școlar*, EDP, București, 2001.
4. Olărescu, V., *Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ secundar general*. Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2012.
5. Voiculescu, F., *Paradigma abordării prin competențe*. Suport pentru dezbateri. Calitate, inovație, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Alba Iulia 2011. <http://ro.scribd.com/doc/> (vizitat 29.03.2015).

EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN ȘCOALĂ PRIN REDIMENSIONAREA CULTURII ORGANIZAȚIONALE

*Valentin GUZGAN, dr., conf. univ., director,
Liceul Teoretic „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Summary

It is well –known that for an effective organization, managers will tend to create a relevant organizational culture. The material suggests the exploitation of the esthetic culture dimensions for the managerial activity, as a part of the organizational culture, being sure that this will realize a project for an efficient educational institution, successfully. The undersigned, proposes tips and exact ideas, taken from his managerial practice, based on scientific facts and making reference to some experts in the domain. There is conviction that managers, the users of this short scientific and practical support, will avoid “traps” and this way will realize an efficient management.

Este bine cunoscut faptul prin care cultura organizațională obține o nouă dimensiune atunci când educația gustului estetic, a culturii estetice, în general, ca parte componentă a culturii organizaționale, crează premise cu vădite influențe benefice asupra organizațiilor, iar în cazul nostru, asupra instituțiilor educaționale.

În școală există relații directe dintre mediul în care se activează și „populația școlară”. Această relație trecută prin conștiința tuturor percepțiilor acestei activități se poate regăsi în varianta confortului psihologic, deseori inexplicabilă de către activități. Acest lucru este absolut firesc, are o directă acțiune asupra eficienței activității oamenilor școlii și a performanțelor acesteia.

Când vorbim despre acțiunile managerial, menite să eficientizeze școala, implicațiile pot interveni pe diverse dimensiuni ale culturii organizaționale. Vom aborda, în cele ce urmează, cultura estetică, dar nu înainte de a formula întrebarea: „Ce înseamnă, de fapt, o optimizare a condițiilor de muncă?” Există mai multe variante de definire (descriere) a optimizării. După părerea noastră, cea mai reușită ni se pare o strictă analogie între optimizare și cultură organizațională, confort și eficiență în activitate, dispoziție și starea psihică generală, etc. Când vorbim despre condițiile de muncă, avem în vedere partea estetică a lucrurilor și a mediului de activitate, începând de la curtea școlii, exteriorul clădirii școlii și, mai ales,

interiorul încăperii: holurile, recreațiile, sălile de clasă, sala de festivități, etc. Așa cum elevii și profesorii își petrec cea mai considerabilă parte a activității lor în interior, după părerea noastră, esența clădirii este determinată de partea ei interioară (interior). Prin termenul acesta vom înțelege așa elemente ca dimensiunea, proporția, raportul dintre încăperi, construcție și materiale de finisare, lumină, culoare, mobilă, iluminare, draperii, elemente ale arhitecturii și artei plastice, detalii ale decorului ș.a.

Interiorul școlii reprezintă un mediu material, care asigură, în fond, cele mai relevante condiții de educație, formare a personalității elevilor, precum și a orientărilor psihice, culturale, estetice (set comportamental) ale profesorilor și ale personalului auxiliar. Nu ne putem imagina o exploatare plenară a edificiului dacă interiorul nu va corespunde unor cerințe contemporane (unor standarde acceptate la moment) și, în primul rând, mesajului organizațional al colectivului. Menirea încăperii, a caracterului activității omului în aceasta, este determinată de abordarea interiorului atât în general, cât și în particular, în detalii.

Particularitățile instituției educaționale determină niște cerințe specifice pentru interior. Rolul interiorului (în formarea adolescenților, mai ales) a fost subapreciat, cu părere de rău. Se știe doar, că totul cu ce se înfălnește copilul, totul ce acționează asupra conștiinței lui nu trece fără urmări; direct sau indirect formează chipul spiritual al copilului, concepția acestuia despre lumea înconjurătoare. De aceea, considerăm noi, mediul înconjurător, inclusiv interiorul școlar, reprezintă o parte indispensabilă a educației. Orice element al spațiului intern – fie un tablou atârnat într-un coridor (clasă), fie forma mobilei din cabinetele didactice, culoarea cu, care s-au vopsit scările și balustrada etc., într-o măsură mai mare sau mai mică, va influența psihicul elevului. Obiectele îl ajută nu numai să cunoască lumea din jur, dar și să-și facă o imagine despre frumos, deprinderi de a fi ordonat și curat, sensibil și echilibrat.

Problema amenajării artistice a școlilor întotdeauna a suscitat un interes deosebit al factorilor pedagogici. Și acest lucru ni se pare ceva obișnuit. Fiind o parte a educației estetice, amenajarea artistică (decorul) are menirea să educe elevii, să le altoiască gustul pentru rațional, frumos, sănătate și viață plină, să-i învețe să înțeleagă adevărata artă, protejându-i de pseudoartă, nonvaloare, Kitch etc.

Despre importanța ambientului artistic a spus foarte sugestiv V.V. Stasov (3, p.38). Ripostînd acelor care considerau că „doar în muzee trebuie să fie totul rafinat, doar în tablouri și statui, în soboare”, el insista asupra ideii că „o artă adevărată, integră, sănătoasă, există doar acolo unde nevoia menținerii unui permanent aspect artistic se manifestă în sutele de mii de obiecte care ne înconjoară permanent”. Așa cum spuneam mai sus, începînd de la scară, camera în care trăiește omul, paharul, lingura, ceașca, dulapul, încălțămînta și tot așa, pînă la ultimul mărunțiș pe care-l folosește – totul trebuie să fie rafinat.

Aceste cerințe au crescut, mai ales, acum cînd în țară au pătruns noile tehnologii de construcție și redecorare a interiorului, cînd Republica Moldova s-a deschis pentru Occident în maniera de a prezenta încăperile într-un stil deosebit, neabuziv, liniștitor și care este realizat în corespundere cu normele și cerințele urbanismului arhitectural contemporan, echilibrat și corelat cu cerințele psihopedagogice ale managementului educațional eficient.

În aceste condiții școala se vede nevoită să se orienteze împotriva apariției la tînăra generație a unor îndeletniciri formale, a închipuirilor monstruoase despre frumos și artă, despre viață și existență.

Copiii le place frumosul și expresivul. Un anturaj frumos îi predispune pe copii pentru o activitate liniștitoare, echilibrată. În aceste condiții, copiii sunt mai puțin excitați, mai puțin stresați și tot aici ei se refac mai repede, se odihnesc mai rațional. Iată de ce este necesar să fie bine gîndite toate elementele prezentării artistice.

În rezolvarea problemelor de décor, mulți conducători de școli comit greșeli venite, de regulă, din incompetență. Unii consideră că dacă decorul este masiv și „bine încheșat” asta va duce la o mai bună educație. Ei instalează standuri enorme învelite cu pluș, catifea, înrămate în baghetă aurită, utilizează în exces elemente decorative. Și mai rău procedează unii directori, așa-zișii adepți ai etnoculturii autohtone, amenajând și decorând „case mari”, „cămări”, în care elementele artei populare decorative sunt de o așa abundență, încît acestea aduc mult mai multe prejudicii decît foloase, ceea ce, pînă la urmă, dezvoltă niște gusturi improprii sau chiar dezgust.

O altă categorie de conducători merge în altă extremă: abuzează de materiale cu o orientare cognitiv-didactică în cabinetele școlare, fără a ține cont de stil, culoare, formă și cantitate.

Cum am putea evita asemenea situații? Există, după părerea noastră, mai multe căi, dar cele mai simple pot fi următoarele:

1. elaborarea unui plan complex (un proiect) al prezentării artistice al școlii;
2. invitarea specialiștilor în materie de design artistico-didactic;
3. perfecționarea conducătorilor în materie de artă sau selectarea acestora din rîndul celor care au o asemenea pregătire.

În școlile din Occident, proiectul școlii conține, în mod obligatoriu, și proiectul de decor al interiorului, care se realizează integral. La noi se consideră că acesta este foarte costisitor. După părerea noastră, cheltuielile care vin după darea școlilor în exploatare sunt mult mai costisitoare.

Pentru a ordona căutățile în ceea ce privește decorul pe interior, am putea sugera realizarea tematică. Alegerea temei poate fi dictată și trebuie să reiasă din orientarea valorică a încăperii respective. Prin aceasta vom da încăperii un aspect care ne sugerează prezența unei culturi organizaționale. În ceea ce privește cabinetele didactice și încăperile cu destinație specială, acestea trebuie să se afle

în corelare cu tendința și ideea generală a prezentării artistice a întregii școli.

Un element foarte important de care trebuie neapărat să se țină cont în realizarea unei prezentări artistice a școlii este culoarea – ca factor de optimizare a condițiilor de muncă în școală.

Este bine cunoscut faptul că și culoarea are o influență majoră asupra capacităților de muncă și a dispoziției omului (2). Cercetările cromatologilor demonstrează că prin folosirea rațională a culorilor se îmbunătățesc condițiile muncii în încăperile de producere, scade nivelul de oboseală al angajaților, se reduce numărul de accidente, se îmbunătățește calitatea producției, crește productivitatea. După mărturiile lui I. U. Budanțev (1), experiențele organizate în ultimii ani au demonstrat că, grație unei colorări raționale a încăperilor, productivitatea muncii a crescut cu 25-30 %.

În cromatologie sunt determinate mai multe grupe de culori, precum și culori aparte, care au diverse influențe asupra individului. De exemplu, culorile acromatice (alb și negru), precum și nuanțele acestora (clarobscurul) nu sunt agreate, și deci, nu se vor recomanda foarte des, decât într-un raport dintre alb și gri, mult deplasat în favoarea culorii albe.

Culorile strigătoare, aprinse se vor utiliza în scopuri preventive (tehnica securității muncii, antiincendiară etc.)

Vom deosebi culori vesele și culori obositoare, culori reci și culori calde.

Culoarea roșie - culoarea focului – provoacă căldura vieții și acțiunii.

Culoarea oranj– stimulează sentimentele, accelerează pulsul.

Culoarea galbenă – stimulează creierul și vederea – favorizează munca intelectuală.

Culoarea verde – culoarea echilibrului fizic și psihic.

Culoarea albastră – este considerată cea mai obositoare.

Culoarea violet – provoacă întristare.

În literatură vom găsi explicații și cercetări de o valoare incontestabilă despre culori, nuanțele acestora și amestecul dintre ele, dar aceasta nu constituie obiectul cercetărilor noastre. Cert este următorul lucru: culorile au o importanță deosebită în decorul de interior și atunci când se va tinde spre o cultură organizațională relevantă, neapărat se va apela și la informația respectivă.

Culoarea mai reprezintă și o modalitate de rezolvare spațială a interiorului. Cu ajutorul culorii putem mări și micșora spațiul, să-l facem mai închis sau mai deschis, mai reprezentativ sau mai intim.

Tendențele contemporane de „industrializare” a încăperilor ne aduc spre simplitate, forme rectangulare, lichidarea unei părți substanțiale ale elementelor de înfrumusețare, colaje, accesorii, „floricel” etc.

Formele simple ale interiorului vor crea impresia ușurinței, eleganței planurilor, obținînd, în felul acesta, senzația unei libertăți spațiale. Specificul interiorului contemporan consta în faptul, că fiecărui obiect în parte i se atribuie un mai puțin sens decît elementului principal din încăperea dată. Laconismul, claritatea formelor, ritmul strict, deschiderea, simplitatea, stilul respectat – acestea sunt cerințele contemporanității pentru o încăpere în care este prezent spiritul organizării activității edificiului în întregime. În arhitectura contemporană, însăși specificul funcțional al elementelor de construcție reprezintă o rezolvare estetică al interiorului, devenind totodată și elemente de decor.

Chiar dacă culoarea a fost corect aleasă, întotdeauna se va ține cont și de luminozitatea încăperii. Aceiași culoare își poate pierde efectul dacă se află în umbră sau este excesiv luminată. Pentru a păstra senzația uneia și aceleiași culori, se vor utiliza nuanțe ale acesteia. Există îndrumări speciale și acest lucru este ușor de realizat (Ursu A., 4).

În felul acesta, în scopul încrederii că vom realiza o acțiune managerială de eficientizare a școlii, am putea trasa unele principii

de care ne putem folosi atunci cînd dorim să creăm un ambient culturalizat al încăperilor unei școli:

1. o orientare tematică cît mai strictă și o posibilitate de remaniere sau reutilare rapidă (demonabilitate);

2. prezentarea estetică a încăperii, a fiecărui element de decor (planșetă, stand, vitrină etc.) trebuie să poarte un caracter util și, principalul, toate acestea trebuie să ajute învățătorilor la integrarea instruirii cu educația;

3. să se țină cont de specificul și particularitățile de vîrstă ale copiilor (fizice și psihice);

4. în toată atributiva de decor trebuie să fie prezent elementul comun, integrator: misiunea, istoria, idea;

5. să se țină cont de gradul de armonie dintre decorare și funcționalitatea obiectelor și a încăperilor, vopsirea acestora;

6. nu se va uita niciodată că nivelul estetic al prezentării artistice a încăperilor, împreună cu respectarea normelor sanitaro-igienice, reprezintă cartea de vizită a instituției, un indice substanțial al nivelului culturii organizaționale a instituției.

Bibliografie

1. Budanțev, Iu., *Estetica tehnică și organizarea științifică a muncii*, Chișinău, 1969.
2. Patrașcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Managementul educațional preuniversitar*, Chișinău, 1997.
3. Stanley, D., Truskie, *Leadership in High – Performance Organizational Culture*, Connecticut, 1999.
4. Урсу, А. П., *Рациональное оформление школьных зданий*. Lumina, Chișinău, 1971.

PRINCIPIILE DE BAZĂ ALE SISTEMULUI INFORMAȚIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL *Elena ȚAP, lector superior*

Summary

Given the everchanging socio-economical and managerial factors, the design and implementation of the educational

managerial informational system is highly important and necessary. This system can and should be created according to a methodology that does not allow for deviations or ambiguities. Moreover, as a result of its implementation, the institution will have access to an efficient and effective system that will produce the desired management impact.

În literatura de specialitate sînt evidente 8 principii dispuse să garanteze realizarea, cu maximum de eficiență, funcțiile sistemului informațional managerial școlar:

Subordonarea conceperii și funcționării sistemului informațional în managementul educațional cerințelor managementului instituției. Sistemul informațional în managementul educațional este un subsistem al sistemului managerial și scopul lui este asigurarea cu informații necesare conducătorii instituției, cât și subordonații ei pentru desfășurarea proceselor manageriale și a celor de execuție cât mai efectiv. Obiectivele subsistemului informațional în managementul educațional trebuie să reflecte obiectivele instituției date.

Corelarea strînsă a sistemului informațional în managementul educațional cu sistemul decizional și cu organizarea structurală a instituției. Calitatea sistemului informațional în managementul educațional depinde de calitatea structurii organizatorice și el trebuie corelat cu structura organizatorică, domeniile, posturile, treptele de învățămînt pentru selectarea, alegerea și transmiterea informației cât mai ușor. În orice sistem managerial școlar se evidențiază schimbarea activităților de conducere, de la probleme tehnice și metode bazate pe intuiție, către metode care pun accentul pe aspectele informațional-decizionale în cadrul unor tratări algoritmizate, susținute de tehnologiile informaționale performante.

Realizarea unității metodologice a tratării informațiilor. Pentru ca sistemul informațional în managementul educațional să lucreze și să răspundă cerințelor instituției, e necesar, ca între

toate componentele sistemului informațional de management educațional, să fie compatibilitate, iar includerea informațiilor în sistemul informațional de management educațional pe verticală să se realizeze prin abordarea unei metodologii unice a culegerii, transmiterii și prelucrării informațiilor.

Concentrarea asupra abaterilor esențiale. Informațiile selective, sistemul informațional managerial al instituției școlare, pe verticală trebuie să transmită sistemului de management școlar. Aici pot fi informațiile care prezintă abateri de la obiective, criteriile, mijloacele. Putem numi informația despre utilizarea bugetului instituției școlare, ca instrument managerial.

Asigurarea unui timp corespunzător de reacție componentelor și ansamblului sistemului informațional managerial școlar. Toate procesele de management din instituție, în procesul desfășurării lor, implică o anumită perioadă de timp, deci și viteza de manifestare a subsistemelor sistemului de management este diferită. Se va cere o diferențiere a timpului și pentru operațiile sistemului informațional managerial al școlii: culegere, transmitere și prelucrare a informațiilor, pentru care se utilizează variate proceduri și mijloace de tratare a informațiilor (manuale, automatizate).

Obținerea de maximum de informații finale din fondul de informații primare. Selectarea și utilizarea informațiilor de valoare pentru procesul de management, cu folosirea unor proceduri informaționale avansate. Acumularea cantităților mari de informații, lipsa procedurilor și mijloacelor de tratare a informațiilor dă naștere la circulația acelor informații, care nu se regăsesc în sistemul de management, ceea ce duce la micșorarea vitezei de lucru a sistemului informațional managerial școlar.

Asigurarea flexibilității informaționale - manageriale. Pentru ca sistemul informațional managerial din școală, prin funcționarea sa, să facă față schimbărilor rapide a proceselor manageriale din instituția care se află într-o societate mereu în

schimbare, este necesar ca el să fie „**adaptabil modificării parametrilor** sistemului, conform necesităților. Un sistem bine gândit, la realizarea căruia s-au respectat toate cerințele, dispune de autonomie operațională permite realizarea rapidă a modificărilor necesare” [1].

Asigurarea eficacității și eficienței sistemului informațional managerial al școlii. Eficacitatea și eficiența a sistemului informațional pentru managementul școlii se evidențiază prin asigurarea cu informații necesare, complete, corecte, pertinente, într-o perioadă de timp cât mai redusă, pentru toate domeniile de activitate a instituției școlare, și ca să se realizeze o permanentă evaluare a rezultatelor acțiunilor cantitative și calitative a Sistemului Informațional al managementului școlii cu costurile realizării și funcționării lui.

Realizarea acestor principii va fi posibilă dacă „materia primă” a sistemului informațional managerial al școlii, informațiile, vor realiza și ele anumite cerințe: informația să fie reală - să reflecte procesele așa cum derulează în instituție real, pentru că deciziile luate în baza acestor informații vor fi și ele reale; informația redată trebuie percepută din mai multe aspecte, astfel ca să fie evidențiate toate punctele de vedere: economic, social, politic, educațional, tehnic, științific al instituției; informația sintetică și concisă - în care informația conține elemente esențiale de noutate, în reducerea timpului de care managerii instituțiilor duc mai mult lipsă; informația trebuie să fie asigurată cu precizie și siguranță - elementele de noutate trebuie să fie exacte, ca persoana care utilizează informația să fie sigur că ea este corectă; informația să reflecte un caracter dinamic, pentru oglindirea proceselor instituției în dinamică; informația adaptată la specificul personalului implicat, grad de informare, pregătirea, timpul de care dispune etc. [2].

Bibliografie

1. Nicolescu, O., (coord.), Sistemul informațional managerial al organizației, editura Economica, 2001, p. 77.
2. 308 Managementul organizației | *Informația Și ...* - yimg.com, xa.yimg.com/kq/.../manual+managem.3.pdf.

CURRICULUMUL PREȘCOLAR DIN PERSPECTIVA FORMĂRII DE COMPETENȚE ELEMENTARE

Diana SHAYA, doctorandă

Summary

The children are placed at the center of all changes in the reform of modernization of education becoming the subject of the educational process. The reality requires to educate the sense of responsibility, to form the capacity to decide alone, to develop the independence to thought and to action, to stimulate the initiative. In a democratic society such skills are essential to students- citizens able to build it.

Societatea modernă impune competiție și performanță, care reclamă pregătire individuală și profesională solidă, bazată pe competențe. Instituția preșcolară este prima verigă în sistemul educațional care pune bazele educației, formării personalității în devenire. Funcționarea strategică a acesteia se desfășoară în prezent într-un nou context social-pedagogic, marcat de procesele democratizării și a calității. Tot mai mult ne convingem de faptul că, *calitatea vieții este condiționată de calitatea educației*. Calitatea are o profundă și semnificativă încărcătură pragmatică și axiologică. Nu se poate vorbi de calitatea educației „în sine”, ci în funcție de valorile promovate în societate, de multitudinea de factori contextuali, situaționali, încorporați în politici și strategii educaționale consistente, relevante și bine articulate.

Progresul civilizației contemporane, explozia informațională, se resimt și în Republica Moldova, fapt, care a impus schimbări radicale în educație, pornind de la treapta preșcolară, aceasta cunoscând, în ultimul deceniu, o continuă transformare și dezvoltare sub aspectul conținutului, metodologiei și strategiei didactice,

avînd drept reper didactico-metodic formarea ființ ei umane de calitate. Astfel, au apărut noi concepte de o deosebită importanță în activitatea cadrelor didactice: „*educația timpurie*”, „*educația centrată pe copil*”, „*învățarea prin descoperire*”, „*inteligentă emoțională*”, „*parteneriat educațional*”.

Contextul actual ne cere să formăm micile personalități ale copiilor pentru a fi capabile să-și exprime gânduri, emoții, sentimente, opțiuni, a realiza anumite sarcini, pas cu pas, în acțiune și în context, în situații diverse. Altfel spus, în fața acumulării de cunoștințe primează prelucrarea și aplicarea informațiilor, capacitatea de socializare a copilului, dobîndirea autonomiei și spiritul critic. Or, prevederile Strategiei dezvoltării învățămîntului în R.Moldova, „Educația 2020”, tocmai accentuează necesitatea reorientării educației de toate treptele și nivelele spre formarea de competențe [7]. De asemenea, Codul Educației menționează că, curriculumul educațional să fie axat pe formarea de competențe [5]. Competența este concepută drept, „capacitatea de acțiune eficientă într-un tip definit de situație”, „faptul de a ști să îndeplinești o sarcină”, „rezultatul prelucrării complexe a unei situații de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat” [4; 3]. Elementul esențial al noțiunii de competență este îndeplinirea eficientă a unei sarcini care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate. Specific pentru grădiniță este **competența de gradul întâi**, avînd denumirea de *competență elementară sau procedură*, care vizează „știința de a executa o acțiune ca răspuns la un semnal prestabilit, după pregătire”, dar și **competența de gradul doi** definită drept „știința de a alege, dintre procedurile cunoscute, pe cea care se potrivește unei situații sau unei sarcini necunoscute”, aceasta are denumirea de *competență elementară cu interpretarea (sau încadrarea) situației* [1].

În contextul celor menționate, putem concluziona că elucidarea *condițiilor psihopedagogice privind formarea*

competențelor elementare în instituția preșcolară este un deziderat, care se înscrie totalmente în noua strategie a dezvoltării învățământului în R.Moldova. Problematika în cauză se regăsește întru-cîtva în lucrările savanților consacrați, precum: J. Piaget, C. Leontiev, I. Vlădescu, C. Cucuș, V. Păduraru, S. Cristea, C. Bogaert, S. Delmarle, V. Preda, C. Boca și a., inclusiv, în lucrările unor cercetători din R.Moldova, precum S. Cemortan, V. Cojocaru, N. Socoliuc, A.Bolboceanu, L.Sadovei, V.Mîșlițchi, L.Mocanu, M.Lavric, P.Jelescu, N.Carabet, S.Semionova.

În viziunea mai multor autori, conceptul de „*dezvoltare globală a copilului*” influențează în mod direct modul de organizare a educației în grădiniță, știut fiind că toate experiențele copilului sunt experiențe de învățare care accelerează dezvoltarea în diverse domenii. În această ordine de idei, *integrarea curriculară* devine modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din domenii diferite ale cunoașterii, astfel încît să asigure achiziția de către preșcolari a unei imagini coerente, unitate despre lumea reală. *Conceptul de curriculum integrat* sugerează, în primul rînd, corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în care punctul de pornire este, cel mai adesea, finalitatea urmărită, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ [4].

Pentru perioada de 1-3 ani sunt stabilite următoarele arii curriculare (ibidem):

- cunoașterea lumii, dezvoltarea personală și socială;
- dezvoltarea limbajului și a comunicării;
- educația fizică și pentru sănătate;
- educația prin arte.

Ariile curriculare pentru educația copiilor de vîrstă preșcolară (3-7 ani) sunt:

- dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate;

- dezvoltarea limbajului și a comunicării;
- științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică;
- educația fizică și pentru sănătate;
- educația prin arte.

În contextul preșcolarității, curriculumul integrat este produsul educației centrate pe copil, în care accentul este pus pe importanța necesităților, intereselor copilului și a stilului de învățare (Teoria inteligențelor multiple). Potrivit S.Drake (1998), *curriculumul integrat* necesită utilizarea în manieră holistă, integratoare, a abilităților și competențelor celor educați, iar accentul educației ar trebui să se pună pe capacitatea de a rezolva probleme și de a le aplica în contexte reale. Prin intermediul acestui tip de curriculum este facilitată formarea și exersarea abilităților copiilor de a realiza conexiuni care să reprezinte lumea reală cât mai exact posibil [S.Drake, apud,5]. Copiii au nevoie de ajutor pentru a realiza legături cu comunitatea în care trăiesc, fapt pentru care, curriculumul include activități în care preșcolarii dobândesc anumite cunoștințe, abilități, competențe aplicabile în viața reală, această devenind participanți activi în viața comunității.

Noul program curricular promovează *valorile constructivismului pedagogic*.

Valori promovate de curriculumul pentru educația timpurie:

- drepturile fundamentale ale copilului (dreptul la viață și sănătate, dreptul la familie, dreptul la educație, dreptul de a fi ascultat și de a se exprima liber etc);
- dezvoltarea globală a copilului;
- incluziunea, ca proces de promovare a diversității și toleranței;
- non-discriminarea și excluderea inechităților sociale, culturale, economice și de sex (asigurarea de șanse egale tuturor copiilor, indiferent de sex, etnie, religie printr-o abordare educațională echilibrată).

Curriculumul privind educația timpurie și preșcolară, avînd un puternic caracter inclusiv, se referă la toți copiii de la 1-7 ani din R.Moldova, indiferent de sex, etnie, statut socio-economic, religie.

Analizînd atent oferta sistemului de formare profesională, ne determină să precizăm că pînă în prezent dezvoltarea cognitivă a copiilor a fost supra-explorată de programele de formare, în timp ce nevoile sociale și emoționale au fost neglijate ca rezultat al concentrării exclusive asupra pregătirii lor pentru școală. *Curriculumul pentru învățămîntul preșcolar a fost construit în mod accentuat în funcție de dezvoltarea cognitivă și nu s-a focalizat suficient pe nevoile socio-emoționale specifice vârstei, ceea ce este în detrimentul celor mici.* În acest context, importanța stării de bine a copiilor este de multe ori neglijată.

Pînă nu demult, conținuturile programei preșcolare erau organizate monodisciplinar (domeniile de activitate fiind predate separat, relativ independent unul de celălalt), astăzi se impune necesitatea unei schimbări profunde în abordarea lor.

Abordarea integrată a disciplinelor, alături de abordarea interdisciplinară, organizarea modulară și învățarea asistată de calculator poate fi catalogată ca și inovație în organizarea conținuturilor. Acest tip de abordare a conținuturilor presupune organizarea integrată nu numai a acestora, ci și a întregii experiențe de predare-învățare. Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi [4]: „*integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social; integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare), integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare din ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare*”.

Avantajele activităților integrate:

- predarea și învățarea este centrată pe nevoile copilului-abordare individuală;
- pun în valoare interactivitatea;
- permit manifestarea creativității și imaginației cadrelor didactice;
- programul zilnic are caracter flexibil;
- implicarea părinților în activitățile specifice grădiniței.

În societatea contemporană se apreciază tot mai mult efectele benefice ale participării active a părinților și comunității în viața a grădiniței/școlii. Printre *obiectivele* pe care tinde să le atingă parteneriatul *grădiniță-familie și comunitate*, în dezvoltarea copilului de vârstă timpurie, sunt:

- înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării grădiniță-familie;
- creșterea gradului de implicare a părinților în toate activitățile școlare și extrașcolare;
- schimbarea mentalității neadecvate a unor părinți față de grădiniță;
- cunoașterea de către părinți a posibilităților și nevoilor psiho-fizice ale copiilor;
- învățarea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală sub formă de activități comune preșcolari-părinți-cadre didactice.

Bibliografie

1. Bogaert, C., Delmarle, S., Preda, V., Formarea competențelor în grădiniță: o altă perspectivă asupra timpului școlar, Aramis Print, București, 2012.
2. Carabet, N., Învățăm, jucându-te: Ghid pentru părinți, educatori și copii, Chișinău, 2004.
3. Cemortan, S., Teoria și metodologia educației verbale - artistice a preșcolarilor, Editura „Ion Creangă”, Chișinău, 2002.
4. Chiriac, M., Integrarea - o nouă abordare a curriculumului preșcolar, București, 2012.

5. Codul Educației,-Chișinău:<http://particip.gov.md/proiectview.php?idd=1319&l=ro>
6. Strategia dezvoltării Învățămîntului în R.Moldova „ Educația 2020”

MONITORIZAREA - FUNCȚIE MANAGERIALĂ ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII INSTRUIRII

*Pavel MACARI, dr., director,
Liceul Teoretic „C. Sibirschi”, mun. Chișinău*

Summary

The article deals with the problem of monitoring the quality of school education from the perspective of school education. The theoretic methodologic and praxiologic aspects of monitoring in a secondary educational institution is highlighted here.

În condițiile schimbărilor de anvergură, care se produc în învățămînt, crește necesitatea eficientizării procesului de implementare a curriculumului școlar în vederea realizării obiectivelor preconizate, de aceea monitorizarea are o importanță deosebită în structura preocupărilor manageriale de calitate educației. După cum menționează Șerban Iosifescu, „conceptul de conducere operațională/monitorizare suportă mai multe accepțiuni complementare: utilizarea concretă și coordonarea (la nivel formal și informal) a resurselor umane și nonumane, în vederea aplicării planului stabilit și a obținerii rezultatelor scontate (este o definiție managerială generală); urmărirea consecventă a proceselor și a relațiilor educaționale pe baza unei/unor grile de monitorizare care să conțină indicatori de performanță stabiliți prin proiect, precum și identificarea corectă a indicatorilor de performanță în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare stabilite în proiect”.

Definiții ale conceptului de monitorizare sunt multe, dar esența lor se reduce la aceea, că monitorizarea este organizarea unei observări constante a căruiva proces educațional, urmărirea

desfășurării lui după niște indici bine determinați, având drept obiectiv compararea stării actuale cu rezultatele scontate și prevenirea stărilor deviate.

Obiectul monitorizării are două trăsături importante. Prima este dinamismul monitorizării ca acțiune, fenomen științifico-practic independent. A doua trăsătură vizează prezența sau posibilitatea riscului ce apare în procesul de funcționare și dezvoltare a obiectului monitorizării.

În învățământ, monitorizarea are mai multe aspecte:

1. proces de supervizare științifică cu caracter diagnostic-prognostic asupra stării și evoluției activității pedagogice, în scopul alegerii sarcinilor și mijloacelor optime de realizare a obiectivelor;

2. observarea continuă și informarea la timp a oamenilor asupra eventualelor situații critice posibile;

3. funcție independentă a managementului în limitele căreia are loc depistarea și evaluarea acțiunilor pedagogice, care asigură conexiunea inversă, ce informează despre corespunderea rezultatelor activității și obiectivele preconizate;

4. observarea sistematică asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor, în scopul controlului, evaluării prognozei;

5. sistem argumentat științific de colectare, generalizare, analiză a informației și utilizarea datelor obținute pentru decizii ulterioare.

Organizarea monitoringului permite: promovarea unei politici publice de monitorizare a calității educației; elaborarea și implementarea sistemului calității în școală; consolidarea conexiunii monitorizare-evaluare-luarea deciziilor; motivarea personalului didactic și a elevilor în perspectiva asigurării calității; desfășurarea acțiunilor de promovare/stimulare la toate nivelurile organizației școlare; atragerea tuturor actorilor socio-educaționali; dezvoltarea școlii în baza implementării inovațiilor. Monitorizarea implică, în funcție de anumite obiective, proceduri concrete, strâns legate de evaluare, deoarece scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor

informații relevante pentru evaluare. Aceste proceduri sunt dependente de tipul, modul conceptual de abordare a problemei.

Monitorizarea poate fi privită din mai multe perspective, ceea ce generează mai multe modele de monitorizare:

a) monitorizarea de tip sistemic: se caută indicatori evaluabili referitori la:

- context: nevoile (exprimate/induse) la care răspunde proiectul de dezvoltare a școlii; caracterul necesar (realizabil/acceptabil) al obiectivelor stabilite;

- intrări: competențele inițiale ale organizației și ale membrilor ei; resursele (materiale, financiare, de timp etc.) alocate,

- reacții: reacțiile părților interesate în timpul derulării activ monitorizate (reacții favorabile/reacții nefavorabile);

- ieșiri: (efectele și rezultatele concrete pe termen scurt/mediu/lung): schimbările la nivelul cunoașterii; schimbările atitudinale; schimbările la nivelul comportamentului profesional individual; schimbările la nivelul comportamentului de grup/organizațional și la nivelul culturii organizaționale;

b) monitorizarea de tip managerial: sunt monitorizați indicatorii de eficacitate, economicitate, eficiență, efectivitate;

c) monitorizarea de tip competențial, care se referă la monitorizarea unor competențe specifice domeniilor următoare:

- managementul atenției – capacitatea de a comunica clar obiective și de a concentra eforturile pentru atingerea lor;

- managementul înțeleșurilor – capacitatea de a comunica și de a crea înțeleșuri pentru ca acestea să fie însușite și utilizate de către subordonați;

- managementul încrederii – capacitatea de a fi coerent în împrejurări complexe și dilematice, astfel încât managerul (liderul) să fie un sprijin real pentru colegi;

d) monitorizarea inovației, care se poate realiza în baza a două submodele:

- măsura în care cei implicați adoptă, participă, inițiază procesele de schimbare;

- măsura în care cei implicați corectează, îmbunătățesc, creează o anumită schimbare.

Monitorizarea are o importanță mereu în creștere în condițiile necesității promovării metodologiei asigurării calității educației, care vizează trei componente complementare de importanță majoră:

- (1) calitatea sistemului național de învățământ;
- (2) calitatea serviciilor furnizorilor de instruire și educare;
- (3) calitatea procesului de instruire și educare.

Asigurarea calității educației cu referință la fiecare din aceste componente necesită o nouă paradigmă în proiectarea viziunii, misiunii, scopurilor și obiectivelor la nivel de sistem și de unitate școlară, în realizarea unor acțiuni complexe și specifice, adecvate standardelor educaționale. Astfel deosebim: monitorizarea procesului de formare a competențelor/performanțelor școlare; monitorizarea inovațiilor în procesul de schimbare/dezvoltare instituțională; monitorizarea curriculumului; monitorizarea în contextul luării deciziilor, comunicării interpersonale, motivării și promovării stilurilor adecvate de conducere.

Monitorizarea este prezentă în toate sferele vieții școlare, căci altfel nu este posibilă o educație de calitate.

Monitorizarea nu este un scop în sine, ci corespunde nevoilor, cerințelor informaționale ale managerului, echipei manageriale și, ca instrument, trebuie să fie aplicat în direcția corespunzătoare. Informația obținută ca rezultat al acestor acțiuni, compactă și amplă, va permite managerului să ia deciziile necesare referitoare la strategia de dezvoltare a instituției. Elaborarea unei sau altei strategii este determinată de tematica asupra căreia lucrează școala la momentul respectiv.

Monitorizarea, într-un anumit sens, este o măsură de prevenire, o acțiune de corectare și nicidecum o măsură de înlăturare a unor neajunsuri. Această metodă este foarte utilă, mai

frecvent fiind aplicată în procesul implementării unor inovații, unor schimbări profunde.

Monitorizarea devine un aspect indispensabil al evaluării interne a școlii, o expertiză, care asigură colectivul pedagogic cu informații. În rezultatul monitorizării managerul școlii primește te informații necesare conducerii cu succes a școlii. Pe baza acestor informații se stabilește calitatea procesului de învățămînt. Monitorizarea dă posibilitatea de a lua decizii adecvate cu referire la situația reală. Procesul monitorizării cere de la colectivul pedagogic eforturi suplimentare fizice și psihice. Practica arată că cel mai important și mai greu este de a motiva pedagogii pentru realizarea procesului monitorizării în cadrul procesului de învățămînt. De aceea, etapa cea mai lungă este etapa de pregătire. Nu trebuie să stabilim termene limită, aceasta depinde de nivelul de pregătire a colectivului pedagogic cu privire la monitorizare, de dorința a colectivului pedagogic de a lua sarcini suplimentare.

Monitorizarea are trei componente importante: 1. controlul diferitor aspecte ale învățămîntului; 2. efectul lor; 3. asigurare cu informații. În temeiul aspectelor abordate cu privire la esența și importanța monitorizării în învățămînt, remarcăm că aceasta constituie un fenomen complex, care poartă un caracter interdisciplinar, o funcție managerială de observare și control în sens generic și de evaluare a procesului de formare și oferire de consultanță pentru eficientizarea acțiunilor și aplanarea deficiențelor, un „leadership” de coordonare a resurselor umane cu toate consecințele din relația formator-monitor, ca o coordonare a aplicării concrete a resurselor umane și nonumane. Importanța sistemului de monitorizare crește considerabil în condițiile modernizării învățămîntului, când fiecare decizie are un spectru larg de urmări previzibile și imprevizibile, de scurtă și de lungă durată, ceea ce implică o supraveghere permanentă a proceselor care au loc. Pentru desemnarea acestei funcții manageriale, multe lucrări de specialitate utilizează termenul de „leadership”, care se definește

drept cea parte a activității unui manager, prin care acesta influențează comportamentul indivizilor și al grupurilor în vederea obținerii rezultatelor dorite. Astfel, în procesul monitorizării liderul/conducătorul pune accent pe resursele umane, funcțiile esențiale ale liderului fiind: determinarea direcției/orientării conducerii și coordonării membrilor grupului/echipei spre ceea ce trebuie făcut; motivația personalului pentru a avansa în direcția stabilită, dezvoltarea competențelor necesare, satisfacerea optiunilor individuale; reprezentarea grupului/echipei în interiorul și exteriorul organizației.

Monitorizarea, adesea se identifică cu experimentul, ceea ce nu este corect. Experimentul reprezintă o metodă științifică de cunoaștere, de control a ipotezei lansate, o investigație științifică argumentată. Se remarcă prin intervenția cercetătorului în proces care, manipulând cu una sau mai multe variabile, fixează schimbările în comportamentul obiectului studiat. În cadrul monitorizării nu se prevede intervenția asupra procesului firesc de dezvoltare a obiectului cercetat, până când dinamica dezvoltării acestuia nu devine amenințătoare, chiar în acest caz, intervenția nu este orientată spre studierea efectului de pe urma intervenției, ci vizează înlăturarea pericolelor din partea obiectului cercetat. Monitorizarea are drept scop fixarea stării sistemului, determină pericolele posibile, semnalează despre acestea, apreciază la general starea sistemului și a unor elemente aparte, coordonează activitățile în cauză, utilizând proceduri specifice, cu orientări spre minimalizarea pierderilor posibile, se realizează printr-o proiectare sistematică, ciclică, continuă, în strânsă legătură cu organele de conducere, utilizând un spectru larg de metode de cercetare și validare, date specifice cantitative și calitative, standardizate cu precizarea prognozei - dezvoltării obiectului. Experimentul este proiectat științific, orientat spre anumite rezultate, se coordonează cu conducătorul, se efectuează în etape cu prezentarea dării de seamă, utilizând și timp diferit, metode adecvate, fără o prognoză fixă, cu prezentarea unor

articole etc., experimentul este responsabil în sine de rezultatele obținute, dar nu are legături cu aspectele de conducere. Experimentul este în strânsă legătură cu acele teorii pe care realizatorul trebuie să le confirme sau să le respingă, pe când monitorizarea se construiește pe baza unor teorii și metodologii existente, acceptate, neavând scopul de a confirma sau infirma ipoteze. Astfel, monitorizarea, pe de o parte, reflectă directia generală de dezvoltare a științei ei, îndepărtându-se de experimente critice, pe de altă parte, ceea ce este dominant, important reflectă noile cerințe ale conducerii față de calitatea, volumul și termenii de prezentare a informației pentru luarea unor decizii adecvate situației reale. Schimbările din învățământ sunt menite să ofere o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a capacităților de formare a omului competent, independent și interdependent cu oportunități democratice - obiectiv major, realizabil într-un nou context social-istoric, economic și cultural și care necesită o metodologie relevantă și coerentă de promovare a unei reforme educaționale și manageriale de calitate. De remarcat legătura indisolubilă a *cuplului monitorizare-evaluare*, constă în faptul că scopul monitorizării este tocmai furnizarea unor informații relevante pentru evaluare.

Bibliografie

1. Andrișchi, Viorica, Management educațional: ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari, CEP USM, Chișinău, 2014.
2. Cojocaru, Vasile, Schimbarea în educație și schimbarea managerială, Lumina, Chișinău, 2004.
3. Iosifescu, Șerban, Manual de Management Educațional pentru directorii de unități școlare, Ed. Pro Gnosis, București, 2000.
4. Juc, Nina, Monitorizarea în școală din perspectivele calității educației, Chișinău, 2010.
5. Macari, Pavel, Tehnologia monitorizării procesului educațional, Univers pedagogic pro., noiembrie, 2008.

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE	3
Igor RACU DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI DE SINE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	4
Жанна РАКУ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ	10
Larisa CHIREV COMPORTAMENTUL SUICIDAR LA ADOLESCENȚI	16
Виорика АДЭСКЭЛИЦЭ ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	22
Maria SÎRBU OBIECTUL SOCIAL CA ELEMENT STRUCTURAL AL REPREZENTĂRII SOCIALE	27
Maria PLEȘCA RELAȚII DINTRE PERSONALITATE ȘI PERFORMANȚĂ PROFESIONALĂ	33
Petru JELESCU, Elvira CIOBANU CONSTRUIREA INSTRUMENTELOR DE CERCETARE PRIVIND INTERESELE ELECTORALE ALE ADOLESCENȚILOR	40
Елена КОВАЛЕВА РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	46
Elena LOSÎ PROBLEMATICA VIOLENȚEI ȘCOLARE	51
Iurie MALAI METODELE STATISTICE ROBUSTE DE COMPARARE A DATELOR ORDINALE ÎN CERCETAREA PSIHOLOGICĂ	56
Carolina PERJAN, Elena LOSÎ ORIGINEA UNICITĂȚII UMANE	59
Olesea PLETNIOV INFLUENȚA STATUTULUI DE GRUP ASUPRA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII	64
Stela PÎSLARI PROFILUL PSIHOLOGIC AL PREADOLESCENTULUI EMPATIC	71
Iulia RACU, Anna COMENDANT FAMILIA CA SURSĂ DE ANXIETATE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	75

Sergiu SANDULEAC PROBLEMA OBIECTIVISMULUI ȘI INDIVIDUALISMULUI ÎN GÂNDIREA ȘTIINȚIFICĂ	83
Lucia CHITOROGA SPECIFICUL DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE	90
Лариса СИНИЦАРУ ПОНИМАНИЕ УЧИТЕЛЯМИ ПРИЧИН ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ К ПЕДАГОГУ	96
Elena VINNICENCO ROLURILE MANAGERIALE ALE CADRULUI DIDACTIC	101
Carolina PERJAN, Corina PERJAN MODALITĂȚI DE INFLUENȚA ASUPRA MASELOR PRIN INTERMEDIUL RELIGIEI	108
Angela VERDEȘ RELAȚIA DINTRE PROFILUL DE PERSONALITATE ȘI STRATEGIILE DE ABORDARE A CONFLICTULUI LA STUDENȚI	112
Otilia STAMATIN, Emilia LAZĂR PARTICULARITĂȚILE FRICILOR PREADOLESCENTULUI	117
Otilia STAMATIN, Gabriela BALAN INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ A COPILULUI DIN CICLUL PRIMAR ABUZAT FIZIC ÎN FAMILIE	123
Maria ROTARU SPRIJINUL ACORDAT EDUCAȚIEI INCLUZIVE DE ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR	131
Nadejda CHIPERI DIRECȚII DE CONSILIERE ÎN LUCRUL CU FAMILIA	137
Valentina OLĂRESCU INTERVENȚIA PSIHOLOGULUI ÎN RESOCIALIZAREA MINORILOR DELINCVENȚI	143
Natalia CIUBOTARU AXIOLOGIA AUZULUI EMOȚIONAL ÎN CONTEXTUL ȘTIINȚELOR PSIHO-PEDAGOGICE	148
Victoria MAXIMCIUC EVALUAREA PSIHOPEdagogică A COPIILOR CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST	154
Aurelia RACU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – O PERSPECTIVĂ MODERNĂ ASUPRA EDUCAȚIEI	160
Mariana PLAMADEALA JOUL CA ACTIVITATE DE ÎNVĂȚARE ȘI TERAPIE LA COPII CU DEFICIENȚE DE VEDERE	169

Tatiana FOCȘA, Victoria PLĂMĂDEALĂ DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE NOȚIUNILOR DE „COPIL” ȘI „MINOR” PRIN PRISMA PROBLEMEI STABILIRII DOMICILIULUI COPILULUI	175
Victoria PLĂMĂDEALĂ, Tatiana FOCȘA SIMULAREA – O METODĂ DE INSTRUIRE EFICIENTĂ A ASISTENȚILOR SOCIALI	183
Marcela DITA CENTRUL DE GĂZDUIRE ȘI ORIENTARE PENTRU PERSOANELE FĂRĂ DOMICILIU STABIL – FORMĂ DE PROTECȚIE SOCIALĂ A PERSOANELOR STRĂZII	189
Olesea FRUNZE ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE VIZÂND PREGĂTIREA CĂTRE ȘCOALĂ A PREȘCOLARILOR CU CECITATE	196
Maria VÎRLAN FENOMENUL ABUZULUI ÎN PERCEPȚIA ADOLESCENȚILOR	201
Viorica CERNEAVSCHI INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE	207
Valentina STRATAN, Emilia LAPOȘINA PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ	212

FACULTATEA PEDAGOGIE

Lidia COJOCARI SĂNĂTATEA STUDENȚILOR ÎN RAPORT CU BIORITMURILE	217
Natalia CARABET PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR. Etape și paradigme	224
Aliona BOȚAN OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DISCURSIVE LA ELEVII / STUDENȚII PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI DE GRUP	227
Stela GÎNJU MODALITĂȚI DE STIMULARE A CURIOSITĂȚII COPILOR PENTRU EXPLORAREA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR	232

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU EDUCATORUL MODERN AL
INSTITUȚIEI PREȘCOLARE. ROLURI ȘI COMPETENȚE ...
238

Svetlana TALPĂ IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII
ABILITĂȚILOR FIZICE LA VIITORII ANTRENORI DE DANS
..... **246**

Valentina CIOBANU ASPECTE DE FORMARE A
COMPETENȚEI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ PRIN
STUDIUL INTEGRAT AL DISCIPLINEI LIMBA ȘI
LITERATURA ROMÂNĂ **250**

Ala VITCOVSCII ASPECTE METODOLOGICE DE
FORMARE A COMPETENȚELOR DE ELABORARE A
PROIECTULUI DE CONFECȚIONARE A UNUI OBIECT ÎN
CADRUL MODULULUI SĂRBĂTORI CALENDARISTICE ÎN
TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÎNT
258

Larisa CUZNEȚOV, Natalia POPA ASPECTE TEORETICE DE
FORMARE A COMPETENȚELOR DE AUTOEDUCAȚIE LA
ELEVII DIN CLASELE PRIMARE **267**

Angela TELEMAN POTENȚIALITATEA METODOLOGICĂ A
TEXTULUI ARGUMENTATIV ÎN CLASELE PRIMARE **275**

Tatiana RUSULEAC REFLECȚIA ÎN PROCESUL DIDACTIC
LA TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÎNT **265**

Liliana SARANCIUC-GORDEA MODALITĂȚI DE EDUCAȚIE
ÎNTRE EGALI ÎN CLASELE PRIMARE **285**

Elena DAVIDESCU FORMAREA COMPETENȚELOR
PROFESIONALE ALE PEDAGOGILOR SOCIALI **290**

Larisa CUZNEȚOV NOILE EDUCAȚII CA EXTINDERE ȘI
APROFUNDARE A DIMENSIUNII AXIOLOGICE A
EDUCAȚIEI FORMALE, NONFORMALE ȘI INFORMALE ...
299

Carolina CALARAȘ REPERE EPISTEMOLOGICE PRIVIND
MANAGEMENTUL ACTULUI EDUCATIV REALIZAT DE
DIRIGINTE ÎN POSTMODERNITATE **307**

Yurie ILAȘCU LEGĂTURA DINTRE CUNOAȘTERE ȘI
LIMBAJUL PEDAGOGIC **317**

Virgil MÂNDĂCANU PENTRU ARMONIE DINTRE ȘTIINȚĂ,
CULTURĂ ȘI CREDINȚĂ ÎN REALIZAREA IDEALULUI
CREȘTIN NAȚIONAL-EUROPEAN
323

Надежда ОВЧЕРЕНКО К ВОПРОСУ О
ДИСКРИМИНАЦИОННОЙ ЛЕКСИКЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ
СРЕДЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ **329**

CATEDRA MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI

Valentina COJOCARU EMERGENȚA FUNCȚIONĂRII
PLATFORMEI MOODLE-FORMARE CONTINUĂ **333**

Dumitru PATRAȘCU FUNDAMENTAREA CONCEPȚIEI E-
EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ **338**

Dumitru PATRAȘCU, Rodica ARAPU MODELUL
COMPETENȚELOR CADRELOR DIDACTICE **343**

Rodica ARAPU, Dumitru PATRAȘCU MODELUL
COMPETENȚELOR MANAGERULUI EDUCAȚIONAL **349**

Vasile COJOCARU CONCEPTUALIZAREA DEZVOLTĂRII
COMPETENȚELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE ÎN
SISTEMUL E-EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ
352

Angela POSTICA REDIMENSIONAREA COMPETENȚEI
DIDACTICE ÎN CONTEXTUL ACTUAL **359**

Valentin GUZGAN EFICIENTIZAREA PROCESULUI
EDUCAȚIONAL ÎN ȘCOALĂ PRIN REDIMENSIONAREA
CULTURII ORGANIZAȚIONALE **364**

Elena ȚAP PRINCIPIILE DE BAZĂ ALE SISTEMULUI
INFORMAȚIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL
..... **371**

Diana SHAYA CURRICULUMUL PREȘCOLAR DIN
PERSPECTIVA FORMĂRII DE COMPETENȚE ELEMENTARE
..... **374**

Pavel MACARI MONITORIZAREA - FUNCȚIE
MANAGERIALĂ ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII INSTRUIRII
..... **380**