

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

**Materialele conferinței
științifice naționale
cu participare internațională
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR:
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

27-28 SEPTEMBRIE 2019

VOLUMUL II

Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie

și

Didactica Învățământului Primar și Preșcolar

CHIȘINĂU 2019

CZU: 37.0:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1

Î-59

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, **președinte**, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Elena BELEI, Secretar de Stat, MECC

Mitrofan CIOBAN, academician, UST

Aurel PUI, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România

Radu CONSTANTINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ovidiu DRĂGHICI, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ireneusz ŚWITAŁA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

Norbert PIKUŁA, doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia

Joanna M. ŁUKASIK, doctor habilitat, profesor universitar, Colegiul Ignatianum din Cracow, Polonia

Natalia GHETMANENCO, doctor, conferențiar universitar, Praga, Cehia

Liubomir CHIRIAC, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Victoria COJOCARU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Vasile GRATI, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Maria NEDEALCOV, doctor habilitat, profesor universitar.

Comitetul organizatoric:

Lora MOȘANU-ȘUPAC, președinte, conferențiar universitar, doctor, prorector AȘ și RI, UST

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, secretar științific UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Olga GHERLOVAN, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, director ȘD „Științe ale Educației”, UST

Liuba PROCOPII, conferențiar universitar, doctor, președintele Comitetului Sindical UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, director Tipografie UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", conferință științifică națională cu participare internațională (2019 ; Chișinău). Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", 27-28 septembrie 2019 / com. șt.: Eduard Coropceanu [et al.] ; com. org.: Lora Moșanu-Șupac [et al.]. – Chișinău: Tipografia UST – . – ISBN **978-9975-76-283-0**.

Vol. 2 : Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Didactica Învățământului Primar și Preșcolar. – 2019. – 202 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez. : lb. rom., fr., engl., alte lb. străine. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN **978-9975-76-285-4.**

37.0:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1

Î-59

CUPRINS

PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE ȘI PSIHOPEDAGOGIE	5
Afanas A. Atestarea cadrelor didactice: viziuni și perspective.....	6
Antoci D., Arsenov G. Valori, convingeri și gândirea independentă în evoluție la adolescenții moderni	11
Antoci D., Bulicanu M. Valorile adolescenților prin prisma manifestărilor comportamentale.....	16
Antoci D., Leșan L. Atitudini și orientări valorice: definiții, funcții, corelații	21
Botnari V., Boutboul M. Evoluția lingvistică a copiilor cu deficiență de limbaj: contexte pertinente.....	26
Calaraș C. Cadrul de interacțiune valorică în activitatea cadrului didactic și cultura pedagogică	31
Isac Ș. Politici educaționale europene privind accesibilitatea, relevanța și calitatea educației	34
Jucov A. Colaborarea sociologică în cadrul managementului asistenței medicale.....	39
Lașcu L. Practici și experiențe pedagogice în deținerea competenței de self-management a activității de învățare la studenți	44
Lungu V. Rolul comunicării interculturale într-o societate europeană	50
Lungu V. Educația între prezent și viitor	56
Matros L., Mîslițchi V. Specificul motivației pentru învățare la vârsta pubertății.....	61
Moga E. Managementul performanțelor - activarea talentelor și creșterea calității în cadrul instituțiilor de învățământ	70
Ovcerenco N. Profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare	75
Panico V. Scopul și ipoteza cercetării în științele pedagogice.....	79
Rusu E., Braicov L. Cauzele și consecințele conflictelor în mediul educațional	85
Rusu E., Nicolau L. Valoarea și interferențele moderne a teoriei lui Jean Piaget asupra dezvoltării operațiilor gândirii la copii	90
Sarmaniuc C. Principii și funcții ale managementului în conducerea unității de învățământ.....	96
Silistraru N. Cunoștințe și metacunoștințe ale autocunoașterii.....	100
Tintiuc A., Silistraru N. Formarea competenței psihosociale în societatea contemporană – factor al autorealizării de succes	106
Анточ Д., Семенова О. Особенности характера подростков, занимающихся танцами	116

DIDACTICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR.....125

Fluierar V. Aspecte ale dezvoltării creativității la elevii de vârstă școlară mică	126
Golubițchi S. Aspecte metodologice de studiere a poveștilor în clasele primare.....	131
Mîslițchi V., Maslacova O. Valorificarea parteneriatului grădiniță-familie în dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară.....	136
Pavlenko L., Rusu C. Fenomenul bullying în școală.....	143
Pavlenko L., Tonu-Lișan A. Consilierea psihologică în remedierea imaginii de sine scăzute la preadolescenții din familiile divorțate.....	148
Postica L. Semnificația folclorului în educația tradițională.....	153
Postan L. Mediul și spațiul: puncte de pornire pentru demersul educațional al școlii prietenoase copilului	157
Saranciuc-Gordea L. Modalități de valorificare a învățării prin cooperare la lecțiile de dezvoltare personală în clasele primare	161
Stamati M. Problema clasificării jocurilor populare	166
Trofaia L. Dezvoltarea inteligenței emoționale la copii.....	171
Trofaia L., Corotchi E. Implicarea inteligenței emoționale în relațiile interpersonale.....	175
Țifrac M. Bariere în comunicarea didactică	180
Vasilieva N. Unele considerații privind realizarea funcțiilor evaluării rezultatelor școlare în învățământul primar.....	185
Vinnicenco E. Rolul profesorului și al elevului în procesul învățării constructiviste	189
Николау Л., Васильева Н. Проектная задача как средство оценивания учебных достижений младших школьников	194
Николау Л. Развитие детской одаренности в процессе обучения младших школьников.....	199

Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie

ATESTAREA CADRELOR DIDACTICE: VIZIUNI ȘI PERSPECTIVE

Aliona AFANAS, dr. ped., conf. univ.

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Articolul reprezintă opinii ale cadrelor didactice cu privire la procesul de atestare a cadrelor didactice din Republica Moldova. Prezentarea opiniilor se realizează în baza mai multor instrumente aplicate pe un eșantion de 93 de cadre didactice în cadrul stagiilor de formare profesională continuă: chestionar, interviuri/discuții de grup/individuale, observarea sistematică a activității etc.

Résumé. L'article présente les opinions des enseignants sur le processus d'attestation des enseignants en République de Moldova. La présentation des avis repose sur plusieurs outils appliqués à un échantillon de 93 enseignants au cours des étapes de la formation professionnelle continue: questionnaire, entretiens / discussions de groupe / individuelles, observation systématique de l'activité etc.

Introducere

În cadrul stagiului de formare profesională continuă la Institutul de Științe ale Educației, perioada 4 – 22 februarie 2019 au fost aplicate mai multe instrumente: un chestionar, interviuri/discuții de grup/individuale, observarea sistematică a activității etc. pe un eșantion de 93 cadre didactice/de conducere, având scopul de a evalua procesul de atestare a cadrelor didactice/manageriale din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții.

Rezultate obținute

Instrumentele utilizate au fost stabilite în corespundere cu *obiectivele*, baza metodologică, procedura de *evaluare internă anuală* a cadrelor didactice, procedura de acordare și cuantificare a punctajului în procesul de autoevaluare/ evaluare a cadrelor didactice, *instrumentele* aferente evaluării, procedura de *evaluare externă* a cadrelor didactice.

În acest context, au fost analizate mai multe *modele de formare profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere* referitor la statutul formării profesionale continue, procesul de atestare a cadrelor didactice/de conducere, finanțarea acesteia și instituțiile unde se realizează formarea profesională continuă. În ultimele trei decenii, în învățământul mondial și cu precădere în cel european se observă transformări radicale în sistemul educațional (la nivel de structură, conținut, durată etc.), pentru a satisface cerințele societății actuale. La nivel internațional, tot mai mult, este accentuată pregătirea aprofundată a cunoștințelor de specialitate și dobândirea de noi competențe profesionale. Literatura de specialitate prezintă ca principale componente ale procesului de formare profesională continuă: *evoluția în carieră* și *dezvoltarea profesională continuă*. Evoluția în carieră vizează procesul de evaluare a cadrelor didactice, procesul de atestare a cadrelor didactice, în baza căruia beneficiarii obțin grade didactice doi, unu și superior. De aceea în chestionarul nostru ne-am propus să evaluăm și funcționalitatea actuală a *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice (2018)* [2], prin care se valorifică competențele profesionale ale cadrelor didactice.

În cadrul analizei literaturii de specialitate privind procesul de evaluare a cadrelor didactice, un aspect important reprezintă ariile de acțiune ale evaluării cadrelor didactice. Cercetătorul V. Andrițchi descrie trei arii de acțiune specifice evaluării [1, p. 63]:

- *perfecționarea angajaților*, care vizează rezultatul imediat și direct al evaluării;
- *luarea unor decizii din punct de vedere administrativ*;
- *cercetarea organizațională*, care evidențiază gradul de competență al cadrului didactic în contextul activității sale, calitatea programelor de formare profesională, motivarea cadrului didactic etc.

Deci, autorul concluzionează că evaluarea reprezintă simultan un factor de motivație pentru obținerea performanțelor, un feedback pentru managementul instituțional și un suport pentru evaluarea programelor de formare profesională continuă.

În cadrul cercetării noastre, am accentuat diverse etape ale procesului de evaluare și, anume, atestarea cadrelor didactice. Răspunsurile cadrelor didactice au fost următoarele: procesul de atestare reprezintă un drept, o obligație, o oportunitate individuală sau o automotivare a profesorilor sau o responsabilitate a instituției de învățământ. Astfel, subiecții participanți la sondaj au răspuns în felul următor: un drept - 32 subiecți (34,40%); o obligație – 11 subiecți (11,83%); o oportunitate individuală/automotivare – 45 subiecți (48,38%); o responsabilitate a instituției – 9 subiecți (9,68%); nici un răspuns - 1 subiect (1,08%): Rezultatele experimentale le prezentăm în figura 1:

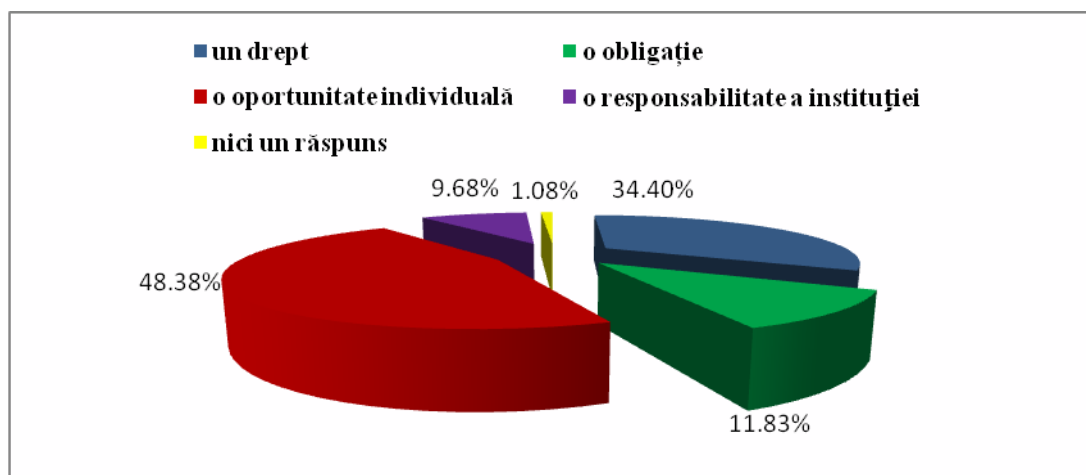


Figura 1. Semnificațiile atestării cadrelor didactice/managieriale

În contextul conceptului de evoluție în carieră un aspect important reprezintă motivarea cadrelor didactice în cadrul procesului de atestare pentru dezvoltarea competențelor profesionale, astfel în mare măsură au răspuns 63 de subiecți (67,74%), parțial – 28 de subiecți (30,11%), în mică măsură – 0 (0%), nici un răspuns - 2 subiecți (2,15%). Observăm că profesorii, în mare parte, sunt motivați pentru a participa la atestare, deoarece are loc o evaluare internă și externă a competențelor profesionale, a rezultatelor obținute în cadrul activității profesionale și, totodată, o creștere profesională. Procesul de atestare a cadrelor didactice vizează implementarea unor documente de politici

educaționale, cum ar fi standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, care presupune un set de indicatori și descriptori aplicați în procesul evaluării interne.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice reprezintă 5 domenii [3]: proiectare didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare profesională și parteneriate educaționale. Primele trei domenii reprezintă un reper pentru elaborarea proiectării de scurtă durată privind organizarea și desfășurarea lecțiilor la clasă, dezvoltarea profesională vizează performanțele cadrului didactic, iar domeniul parteneriate educaționale constituie colaborarea instituției și a cadrelor didactice cu diverși parteneri: instituții similare, ONG-uri, administrația publică locală, diverse centre educaționale etc. Implementarea standardelor în procesul educațional vizează dezvoltarea competențelor profesionale în racordare cu cerințele sistemului educațional la nivel național și internațional. De asemenea, în baza standardelor instituțiile de învățământ organizează eficient procesul de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră. În contextul menționat, am considerat necesar solicitarea opiniilor cadrelor didactice privind rolul standardelor de competență profesională în creșterea calității procesului educațional. În cadrul analizei răspunsurilor subiecților am identificat următoarele: în mare măsură – 69 de subiecți (74,19%), parțial – 21 de subiecți (22,58%), în mică măsură – 3 subiecți (3,23%). Observăm că implementarea documentelor de politici este apreciată pozitiv de către profesori, chiar dacă, uneori, sunt rezerve din partea persoanelor vizate.

În cadrul *Regulamentului de atestare* sunt indicate mai multe obiective [2], dintre care este și motivarea cadrelor didactice pentru obținerea performanțelor de tip investigațional și aplicativ în demersul educațional. De asemenea, profesorul elaborează o hartă a creditelor profesionale ce demonstrează implicarea sa în diverse activități, care au rolul de creștere profesională, astfel contribuind la dezvoltarea profesională și personală. În literatura de specialitate, un rol important reprezintă implicarea cadrului didactic în activitatea de cercetare. Harta creditelor profesionale include anumite activități ce demonstrează elaborarea diverselor publicații cu caracter științifico-metodic, planificarea și realizarea seminariilor, atelierelor la nivel instituțional, local și național. Astfel, a fost formulat următorul item: *Cum credeți procesul de atestare reflectă competențele profesionale ale cadrelor didactice/manageriale*, rezultatele fiind următoarele: obiectiv – 68 de subiecți (73,12%), subiectiv – 16 subiecți (17,20%), alt răspuns – 5 subiecți (5,37%), nici un răspuns - 2 subiecți (2,15%).

Itemul *ce se evaluează în cadrul procesului de atestare reflectă opiniile cadrelor didactice/de conducere în felul următor*: 57 de subiecți (61,29%) consideră în cadrul procesului de atestare se evaluează traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/manageriale; în viziunea a 13 subiecți (13,98%) este evaluat portofoliul cadrelor didactice/manageriale; impactul asupra rezultatelor școlare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice/manageriale constituie 25 de subiecți (26,88%); calitatea educației – 27 de subiecți (29,03%); nici un răspuns - 1 subiect (1,08%). În viziunea noastră o importanță

deosebită o are contribuția procesului de atestare la creșterea calității procesului educațional în instituția școlară, răspunsurile fiind următoarele: în mare măsură – 65 de subiecți (69,89%); parțial – 25 de subiecți (26,88%); în mică măsură – 1 subiect (1,08%); nici un răspuns – 2 subiecți (2,15%) (vezi figura 10).

În opinia D-voastră Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/manageriale în ce măsură valorifică pe deplin competențele profesionale ale cadrelor didactice/manageriale: în mare măsură – 55 de subiecți (59,14%); parțial – 36 de subiecți (38,71%); în mică măsură – 1 subiect (1,08%); nici un răspuns – 1 subiect (1,08%). Marea majoritate a subiecților participanți consideră că procesul de atestare decurge conform unui regulament bine elaborat, însă este necesar de racordat la cerințele internaționale privind atestarea cadrelor didactice, pentru a obține un grad didactic pe tot parcursul vieții. Însă pentru aceasta este necesar modificat unele cerințe din Regulamentul de atestare, de modificat anumite etape în atestarea cadrelor didactice, de introdus unele probe în evaluarea acestora, care ar certifica competențele profesionale ale cadrelor didactice/manageriale din Republica Moldova. De asemenea, mai mulți subiecți chestionați au considerat *necesară modernizarea procesului actual de atestare a cadrelor didactice/manageriale și racordarea la cerințele europene de atestare*:

- a. în mare măsură – 30 de subiecți (32,26%)
- b. parțial – 43 de subiecți (46,23%)
- c. în mică măsură – 15 subiecți (16,13%)
- d. nici un răspuns – 5 subiecți (5,37%).

De asemenea, cadrele didactice consideră că gradul didactic/managerial obținut în baza atestării contribuie la creșterea calității procesului educațional – 70 de subiecți (75,27%); creșterea rezultatelor școlare – 19 subiecți (20,43%); creșterea salariului – 38 de subiecți (40,86%); nici un răspuns – 1 subiect (1,08%). Unii subiecți au selectat 2 sau chiar 3 variante de răspuns - 5 (5,37%).

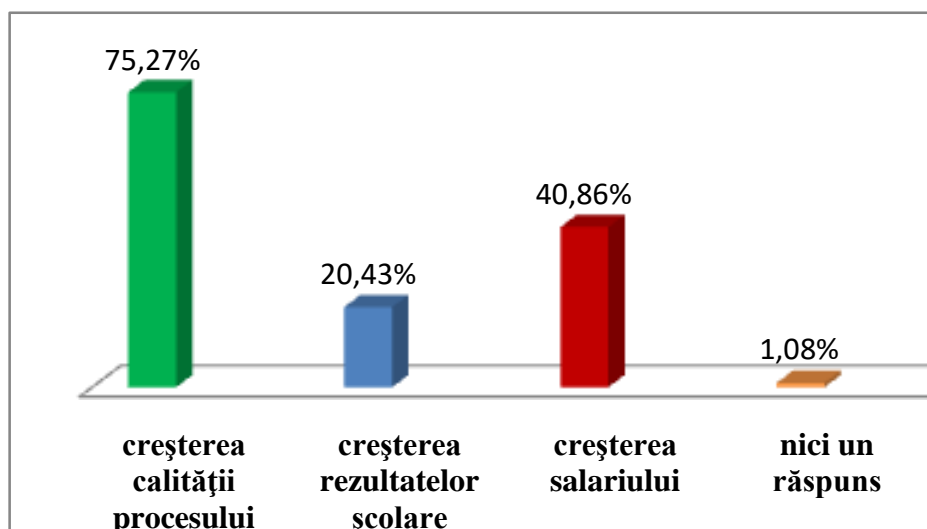


Figura 2. Contribuția gradului didactic/managerial obținut în rezultatul atestării

Concluzii

În baza prelucrării datelor experimentale, am identificat următoarele aspecte:

- cadrele didactice/de conducere menționează că semnificația preponderentă a procesului de atestare reprezintă pentru ei o oportunitate individuală/automotivare și un drept subiecți; o obligație; o responsabilitate a instituției;
- organizarea și desfășurarea procesului de atestare motivează cadrele didactice/manageriale pentru dezvoltarea competențelor profesionale, analiza rezultatelor experimentale demonstrează în mare măsură 67,74%;
- implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice în procesul educațional vizează dezvoltarea competențelor profesionale în racordare cu cerințele sistemului educațional la nivel național și internațional;
- în cadrul procesului de atestare se evaluează traseul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/manageriale – 57 de subiecți (61,29%);
- procesul de atestare a cadrelor didactice/manageriale contribuie la creșterea calității procesului educațional în instituția școlară în mare măsură 69,89%;
- cadrele didactice consideră că este necesară modernizarea procesului actual de atestare a cadrelor didactice/manageriale și racordarea la cerințele europene de atestare: în mare măsură – 30 de subiecți (32,26%) și parțial – 43 de subiecți (46,23%);

În concluzie, menționăm necesitatea revizuirii procesului de atestare a cadrelor didactice/manageriale în Republica Moldova pentru racordarea sistemului de formare profesională continuă și de atestare la nivel internațional, unde cadrul didactic să obțină un grad didactic pe tot parcursul vieții, accentuând dezvoltarea profesională prin diverse stagii de formare profesională, ateliere, seminarii etc.

Bibliografie

1. Andrițchi V. Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară. Ch.: „Print-Caro” SRL, 2009. 133 p.
2. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, 2018 (Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării, nr. 62 din 23 ianuarie 2018). 31 p.
3. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2016 (Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016). 9 p.
4. Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău, 2007. 88 p.

VALORI, CONvingERI ȘI GÂNDIREA INDEPENDENTĂ ÎN EVOLUȚIE LA ADOLESCENȚII MODERNI

Diana ANTOCI, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Gabriela ARSENOV, masterand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În societatea contemporană se pune un accent deosebit pe valorile ce le posedă un individ. Acestea presupun un sistem de convingeri interiorizate cu privire la ceea ce este bine și rău. Ele se formează în baza interacțiunii cu mediul social și cel cultural din care face parte persoana. În acest articol vom scoate în evidență influența valorilor și convingerilor asupra evoluției gândirii independente la adolescenții moderni. Fiecare dintre noi are o proprie ierarhie a valorilor deținute, iar aceasta ierarhie este unică pentru fiecare individ. În fond, valorile se discută, se acceptă, se amendează, se creează.

Abstract. In contemporary society, a particular emphasis is placed on the values that an individual possesses. These require a system of internalized beliefs about what is good and bad. They are formed on the basis of interaction with the social and cultural environment of the person. In this article we will highlight the influence of values and beliefs on the evolution of independent thinking in modern teenagers. Each of us has its own hierarchy of values, and this hierarchy is unique to each individual. In essence, the values are discussed, accepted, amended, created.

Secolul XXI este declarat secolul cunoașterii, toleranței, democrației și multiculturalității. Perspectivele declarate constituie fundamentele pentru formarea sistemului de valori necesar în cadrul personalității ce, prin urmare, oferă o serie de posibilități în interrelaționare, comunicare cu un număr vast de subiecți, inclusiv și cu cei din alte culturi, religii și stimulează continuu creșterea personalității. Dezvoltarea valorilor ființei umane se plasează în partea superioară a sferei personale și procesul de constituire a valorilor este de durată. Pentru a ajunge la topul dezvoltării, la valori, o semnificație majoră are gândirea independentă și convingerile personalității, care sunt decisive în formarea propriilor poziții referitor la lumea înconjurătoare. În acest sens, putem contura dimensiunea fundamentală a finalităților procesului educațional, ce asigură substanța axiologică a conținuturilor generale ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

Conform Dicționarului explicativ al limbii române, noțiunea de valoare are următoarea definiție: „ansamblul calităților care fac un lucru bun, dorit și apreciat” [5].

În opinia cercetătorului C. Kluckhohn valoarea reprezintă „concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil și influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii; orientarea spre valoare, este o concepție organizată și generalizată, care influențează comportamentul cu privire la natură, la locul omului în ea, la relațiile omului cu ceilalți și cu privire la dezirabil și indezirabil, așa cum pot fi acestea legate de mediu și de relațiile interumane” [apud 1].

C. Kluckhohn a prezentat valoarea în relație atât cu individul, cât și cu grupul social, fiecare având valorile sale interiorizate. Valorile sociale nu se nasc odată cu individul. Rolul valorilor, în motivarea unor decizii de acțiune în defavoarea altora, se manifestă mai ales

când există un conflict motivațional imediat premergător acțiunii alese. Purtătorul de valoare în acest conflict motivațional este acțiunea, în timp ce realizarea unei acțiuni este de fapt valorizarea concretă, adică o acțiune aleasă prin excluderea altora ca fiind mai puțin valoroase [1, p.51].

În opinia lui S. Cristea valorile educației promovate în treapta liceală pun accent asupra problemelor de ordin metodologic și epistemologic. În plan *metodologic*, se referă la faptul că prezența valorilor în mediul educațional este relevantă cu ocazia opțiunilor care traduc o judecată a subiecților și agenților educaționali sau a structurilor instituționale asupra a ceea ce este dezirabil pentru atingerea cu succes a obiectivelor înaintate. În plan *epistemologic*, beneficiind de progresele științelor educației, în mediul educațional este important de a ajunge la conceptualizarea esenței valorii [apud 1, p.13].

Cercetătorul R. Williams găsește semnele valorilor în raport cu convingerile și cunoștințele: judecata umană „cum trebuie să fie”, concordă întotdeauna de judecata „cum este”. Schimbarea orientărilor valorice vechi este parțial o schimbare în cunoștințele biologice, psihologice și sociologice, dar convingerile schimbate influențează substanțial standardele evaluative chiar dacă schimbările de valori vor afecta concepțiile noastre despre realitate [apud 8].

Adolescenții sunt cei la care procesul de formare a valorilor este unul de o importanță majoră. Acest proces este cauzat de dezvoltarea sferei afective și volitive a tinerilor, de achiziția de noi cunoștințe, de relațiile pe care le stabilesc în mediul școlar sau universitar.

De asemenea, în perioada adolescenței și a tinereții are loc dezvoltarea sferei motivaționale a indivizilor, ceea ce presupune achiziționarea și formarea principiilor morale care ulterior vor deveni motivele dominante ale comportamentului.

Blocul de orientare influențează toate fenomenele psihice ale omului implicit toate cele ale procesului de gândire. Procesul complex de dezvoltare a societății moderne impune și un mod nou calitativ de gândire, căruia îi sunt specifice anumite caracteristici, precum curajul de a fi altfel (și nu doar la nivel teoretic), abordarea complexă, sistemică a realității, renunțarea la stereotipuri, conștientizarea într-un mod nou, nestructurat, a situațiilor de viață, care au capacitatea de a se schimba în permanență [2].

Independența gândirii ca finalitate valorică poate fi dedusă și din obiectivele generale aduse în Codul Educației ce vizează formarea personalității autonome cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de 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 [3].

Cultivarea la personalitatea în formare a unei gândiri libere și a unor aptitudini personalizate de soluționare a problemelor ar constitui una din prerogativele Republicii Moldova raliată la exigențele standardelor europene.

Adolescentul modern trebuie să adere la ele prin căutare, descoperire și percepere a importanței acestora pentru dezvoltarea gândirii independente. Gândirea omului nu este

uniformă, nu funcționează la toți oamenii în același fel sau la unul și același om în momente și în situații diferite. Însăși oamenii se deosebesc între ei prin anumite particularități ale gândirii. Acest fapt se datorează diferitor circumstanțe: valorilor promovate în familie, culturii din care provine, convingerilor formate pe parcursul vieții, mediului în care trăim și activăm, modului de instruire și educație, exigențelor sociale și personale.

Conform Dicționarului explicativ al limbii române *convingerile* reprezintă determinarea cuiva de a recunoaște, prin argumente și dovezi, veridicitatea unui lucru. Păreră fermă asupra unui lucru [5].

R.Dilts descrie convingerile noastre ca puncte de vedere despre noi înșine, despre alții și despre situațiile pe care le considerăm adevărate. Sunt puncte de vedere emoționale, și nu bazate pe fapte [apud 1, pp.197-199].

R.Dilts, unul dintre cei mai mari formatori în programare neuro-lingvistică, spune că „valorile sunt vrejul unui ciorchine de struguri iar convingerile sunt boabele” [apud 1, pp.197-199]. Astfel, în vederea ilustrării tipologiei convingerilor la adolescenții moderni propunem figura 1.

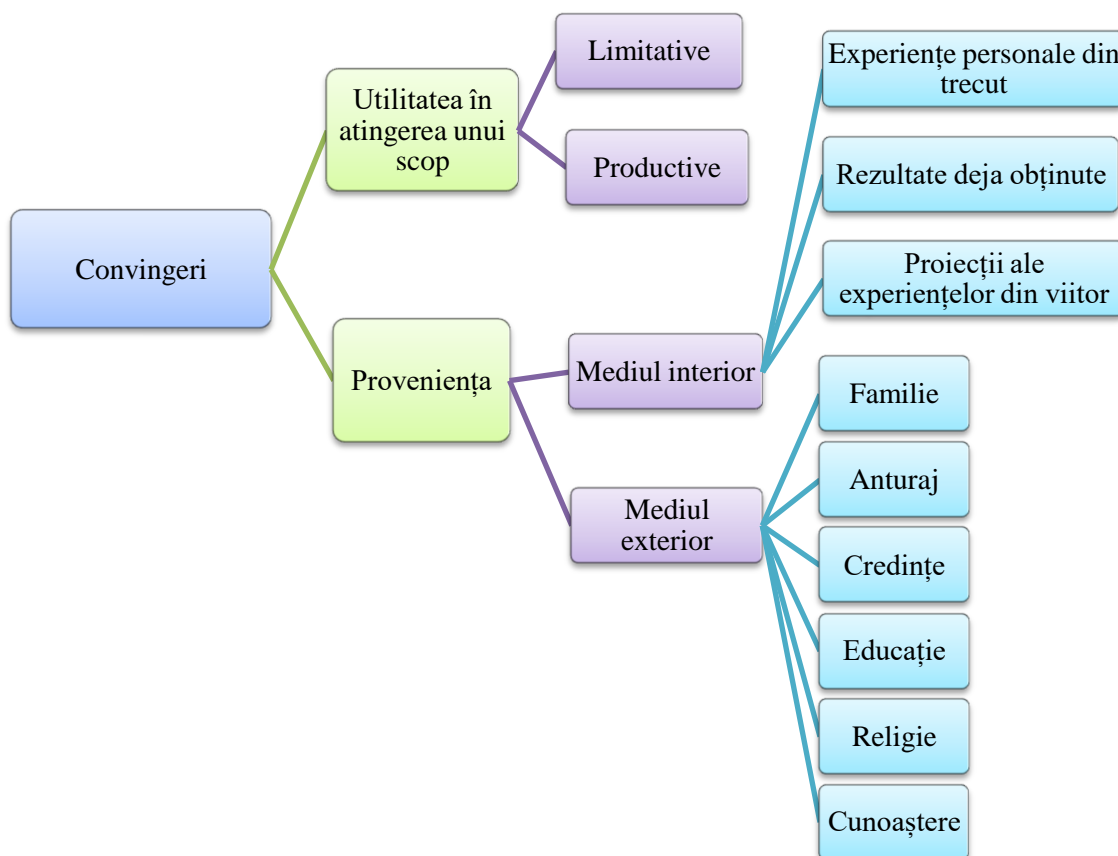


Figura1. Tipologia convingerilor la adolescenți în funcție de sursa apariției după R. Dilts [10]

Convingerile sunt reguli sau norme după care ne ghidăm în viață. Ele s-au structurat în copilărie, în urma interacțiunii cu persoanele semnificative din mediul nostru și care ne-au ajutat atunci să înțelegem evenimentele lumii înconjurătoare.

Odată formate, convingerile determină modul în care interpretăm informațiile, felul în care gândim, simțim și ne comportăm. Orice convingere începe ca un simplu gând ce apare în urma unei situații, a unui eveniment care a fost transmis de către părinți sau societate. Gândul este repetat de atâtea ori până când este acceptat ca fiind un adevăr absolut care nu mai trebuie verificat.



Figura 2. Apariția convingerilor la personalitatea în devenire, după R. Dilts [11]

În fig.2 putem observa care sunt factorii ce influențează apariția convingerilor la personalitatea în devenire. Un factor important asupra evoluției gândirii independente este mediul în care se dezvoltă persoana fie interior sau exterior, acesta are un impact colosal și asupra formării convingerilor, este dificil de schimbat anumite convingeri pe care persoana le deține deja, însă acestea pot fi schimbate cu noi convingeri și comportamente adaptative, însă primul pas pentru a schimba ceva este să cunoaștem ceea ce trebuie să schimbăm.

Dacă în copilărie părinții ne-au oferit timpul și atenția de care am avut nevoie, dacă ne-au creat un mediu securizant și stimulat în care ne-am simțit iubiți și apreciați, atunci aceste aspecte au condus la formarea unor *convingeri pozitive*, adaptative.

Dacă ne-am simțit neglijați și respinși, dacă am fost criticați și pedepsiți în loc să fim apreciați pentru calitățile și realizările noastre, dacă am trăit într-o familie în care nu am simțit căldura și afecțiunea de care aveam nevoie și am fost devalorizați, cel mai probabil ne-am format *convingeri disfuncționale* [8].

Este important să cultivăm și să utilizăm cu grijă bagajul de valori pe care îl deținem, să putem diferenția răul de bine, urâtul de frumos și să manifestăm empatie și toleranță în tot ceea ce facem.

Concluzii

Valorile pe care le posedăm ne ghidează activitatea și ne ajută în definirea și înțelegerea mai rapidă a lumii înconjurătoare. Fiecare dintre noi are o proprie ierarhie a valorilor deținute, iar aceasta ierarhie este unică pentru fiecare individ. Sistemul de valori personale este un instrument care ține de un gânditor independent. Un gânditor independent, în luarea unei decizii, în mod constant se va conduce de necesitățile personale, de ceea ce cu

adevărat contează pentru el. În contextul celor expuse mai sus, adolescenții trebuie învățați să gândească independent, să navigheze prin multitudinea surselor de informare, să asimileze informația necesară, iar apoi să o utilizeze într-un format util lor însă care nu contravine expectanțelor sociale.

Bibliografie

1. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori. Ghid metodic. Tipografia Pulsul Pieței Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018. 260 p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
2. Botnari V., Arsenov G. Valențele învățării transformative în dezvoltarea gândirii independente la studenți. În: Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar. Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice. Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. p. 33-40. ISBN 978-9975-76-269-4.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2004 în Monitorul oficial Nr. 319-324, art. Nr.624.
4. Cristea S. Educație prin și pentru valori. În: Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro... Educație prin și pentru valori, nr.1 (35) februarie 2006. p. 56-58. ISSN 1810-6455. http://www.prodidactica.md/revista/Revista_35.pdf (accesat 05.07.2019).
5. Dicționar explicativ al limbii române. ediția a II-A. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p.
6. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
7. Knight S. Tehnicile Programării Neurolingvistice. București: Editura Cartea Veche, 2007. (accesat 08.07.2019). <http://ru.scribd.com/doc/81610954/Sue-Knight-Tehnicile-programarii-neurolingvistice>
8. Pâslaru V., Callo T., Silistraru N. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p.
9. Psihologie. Revistă științifico - practică. (accesat 08.07.2019). p. 19. http://www.psihologie.key.md/wpcontent/uploads/2011/09/Psihologie3_2011.pdf
10. <http://enlp.ro/2013/02/tipurile-convingerilor/> (accesat 06.03.2019).
11. <https://ninaparaschivescu.ro/scapa-de-convingerile-limitative-prin-3-intrebari-cheie/> (accesat 01.03.19).

VALORILE ADOLESCENȚILOR PRIN PRISMA MANIFESTĂRILOR COMPORTAMENTALE

Diana ANTOCI, dr. conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

Maria BULICANU, masteranda UST, Catedra PEP, UST

Psiholog IP Gimnaziu „Valeriu Bulicanu”, s. Boldurești, r. Nisporeni

Rezumat. Prezentul articol redă varii poziții teoretico-științifice și cele personale cu referire la valorile care constituie latura de conținut a orientării personalității și exprimă baza atitudinilor personalității față de realitatea socială, determină motivația comportamentului a personalității în devenire și exercită o influență considerabilă asupra tuturor laturilor activității acesteia exteriorizate prin comportamente. Comportamentul este modul de manifestare a caracterului, de acționare în anumite situații și constituie ansamblul reacțiilor expuse în anumite situații la factorii interni și cei de mediu. Studiul valorilor în perioada adolescenței din perspectiva manifestărilor comportamentale, ce constituie baza în formarea personalității, constituie actualitatea studiului întreprins.

Cuvinte-cheie: valoare, comportament, adolescent.

Abstract. This article presents various theoretical-scientific and personal positions regarding the values that constitute the content of personality orientation and expresses the basis of personality attitudes towards the social reality, determines behavior motivation of personality in becoming, and exerts a considerable influence on all aspects of their activity externalized by behaviors. Behavior is the mode of character manifestation, acting in certain situations, and is the set of reactions exposed in certain situations to internal and environmental factors. The study of values in adolescence constitutes the actuality of the undertaken inquiry, from the perspective of behavioral manifestations which represent the basis of personality formation.

Keywords: value, behavior, adolescence.

Cercetarea valorilor prin prisma variilor manifestări ale ființei umane constituie o direcție deosebit de actuală și necesară pentru societatea noastră. În ultimul deceniu observăm multiple și vaste transformări ale instituțiilor la nivel politic, economic, cultural, social, inclusiv și cel public cu referire la sistemul educațional. Aceste metamorfoze presupun existența unor schimbări fundamentale la nivel cantitativ și calitativ, care se reflectă asupra tuturor domeniilor vieții sociale. Observările întreprinse privind constatările savanților în vederea factorilor decisivi în constituirea valorilor în perioada adolescenței (cum ar fi: prezența sau lipsa ideologiei, fixarea sau inexactitatea convingerilor, definitivarea sau instabilitatea doctrinelor și teoriilor, respectarea sau refuzul de norme, interiorizarea sau respingerea valorilor, regulilor, codurilor etice etc.) prin diverse manifestări comportamentale au determinat actualitatea studiului întreprins.

Valorile alcătuiesc una din cele mai conservative componente ale psihologiei anumitei culturi, sistemul acestora este relativ stabil din perspectiva ierarhizării la nivel socio-cultural. Sistemul de valori se exprimă prin manifestările esențiale ale personalității care se află în permanentă interrelaționare cu lumea înconjurătoare, reflectând și modificările apărute în urma impactului unor situații și experiențelor obținute.

Valorile reprezintă latura de conținut a orientării personalității și exprimă baza atitudinilor personalității față de realitatea socială, determină motivația comportamentului persoanei și exercită o influență considerabilă asupra tuturor laturilor activității lui.

Analiza sensului etimologic al termenului valoare prezintă interes pentru cercetarea noastră, întrucât ne oferă o cale metodologică în descifrarea acelor înțelegeri adânci care apar atunci când constatăm multitudinea răspunsurilor la întrebarea „ce este valoarea?”. Noțiunea valoare provine din verbul latin „valeo-valere”, cu sensul de „a putea, a fi în stare”, „a fi puternic”, „a valora”, dar, urmat de un termen de comparație, înseamnă și „a procura o satisfacție”. În latină, verbul „valere” avea trei sensuri: a avea forță, putere; a fi sănătos; a fi puternic din punct de vedere moral, a fi un om superior [apud 7].

În opinia cercetătorilor D.Hume, J.G.Kreibig, I.A.Richards „valoarea reprezintă o legătură dintre conștiință și un obiect, legată de diverse sentimente și stări sufletești” [apud 7]. R.Carnap considera că „valorile sunt principii fundamentale care stau la baza faptelor și exprimă o stare emoțională și subiectivă” [apud 7]. O definiție a valorilor a fost dată de B.Russel care spunea că „valorile sunt stări subiective, niște expresii ale preferințelor și atitudinilor” [apud 7]. J.P.Sartre a identificat că „valoarea este ceea ce dă sens scopului și constituie fundamentul țelului; valoarea nu este ființa, ci existența” [apud 7]. În opinia lui D. Roșca „valorile sunt fapte care țin de sfera existenței, dar corespund unor atitudini umane ce cuprind anumite funcții emoționale profunde” [apud 7].

Mai mult, recunoaștem că termenului de valoare îi corespunde un anumit conținut, un anumit termen de referință, care, fiind dificil de investigat, este încă insuficient de cunoscut. H.Rickert a examinat conceptele de valoare și nonvaloare, conform poziției acestui savant valoarea pozitivă și valoarea negativă formează perechi opuse, care se subordonează conceptului valoare [apud 8].

Ideea principală în teoria valorilor a lui G.Hofstede se raportează la stabilitatea acestora. Argumentele lui G.Hofstede se referă la faptul că valorile nu se modifică în timp, deoarece sunt un dat cultural intrinsec, iar stabilitatea valorilor dominante este asigurată de instituțiile de stat [apud 4].

Adolescenții sunt în perioada de autodeterminare și formularea perspectivelor de viață. Latura de conținut al perspectivelor de viață o constituie sistemul de valori al persoanei. Prin analiza valorilor devin evidente aspectele importante ale vieții, gradul de satisfacere al necesităților lui, tendințele adolescentului. Analizând valorile de fapt analizăm eventualul comportament al adolescentului. Adaptarea socială a adolescenților este direct determinată de sistemul lor de valori, de raportul dintre aspectele de viață care sunt valoroase pentru ei și accesibilitatea acestora [apud 9].

Valorile sunt realități latente, lăuntrice indivizilor dar și determinate social, suficient de stabile în timp, care direcționează atitudinile, comportamentele și opiniile.

Ele se constituie în sisteme consistente de valori, susținându-se una pe cealaltă și determinând alegerile pe care oamenii le fac în orice moment. Ele determină modul de

structurarea a societății, modul de formare și organizare a familiei, relațiile sociale, relațiile din interiorul organizațiilor, funcționarea instituțiilor. Instituțiile, regulile nu sunt altceva decât o transpunere în practică a valorilor comune dominante la nivelul societății sau comunității respective. Modul în care valorile se structurează și tipul acestora sunt influențate și influențează dezvoltarea social [apud 5].

John G.Seamon și Douglas T.Kenrick sunt de părerea că atitudinile se raportează la gânduri sau sentimente care orientează și se exprimă în comportament. Adolescentul, fiind o ființă socială, are valori morale și comportamente în strânsă legătură cu mediul în care trăiește, cu educația primită în familie și la școală, dar și datorită firii sale înnăscute [apud 8]. M.Zlate, consideră că, nimeni dintre noi nu este doar creația familiei sau a sinelui, ci a propriului comportament [apud 6]. M.Golu studiind comportamentul uman a determinat că comportamentul moral este una din speciile comportamentale care include cele mai multe dintre dimensiunile conduitei prosociale, el fiind orientat către sprijinirea, respectarea și promovarea valorilor morale [apud 6]. D.S. Duță, examinează formarea unui comportament ca un proces de o viață întreagă care se desfășoară într-o varietate infinită de circumstanțe și contexte [apud 6].

Comportamentul este modul în care ne exteriorizăm, cel care trădează caracterul, prin felul de a acționa în anumite situații. Cu timpul el devine conduită, purtare, un întreg ansamblul al reacțiilor oamenilor în anumite situații, la factorii de mediu.

Termenul de *comportament* a început să fie folosit în psihologie de către psihologul francez Henri Pieron (1881-1964), fondator al psihologiei științifice, și de către psihologul american J. B. Watson (1878-1958) în modelul psihologic numit *Behaviorism*, (behaviour în engleză însemnând comportament, purtare, maniere) [apud 11]. Propunerea de a studia comportamentul ca obiect al psihologiei a fost făcută în termeni agresivi, cu reproșuri adresate celor care s-au ocupat de acest studiu (prea mult timp și cu prea puține rezultate) [11]. În definiția lui J.Watson comportamentul este un „ansamblu de reacții obiectiv observabile pe care un organism echipat cu sistem nervos le execută ca răspuns la stimulările mediului obiectiv observabile”, deci orice comportament poate fi descris în termeni de „stimuli și răspunsuri” sau de „excitație și reacție” [apud 11].

Comportamentul, după A. Tilquin, este ansamblul reacțiilor adaptative, obiectiv-observabile, pe care un organism, prevăzut cu sistem nervos, le execută ca răspuns la stimuli din ambianță, care de asemenea sunt obiectiv-observabili [apud 3].

Comportamentul este, în sens larg, o reacție totală a unui organism, prin care el răspunde la o situație trăită, în funcție de stimulările mediului și de tensiunile sale interne și ale cărui mișcări succesive sunt orientate într-o direcție semnificativă.

După H. Pieron, comportamentul reprezintă modul de a fi și de a acționa al animalelor și al omului, manifestări obiective ale activităților lor globale [apud 1].

P. Janet introduce termenul de conduită căruia îi acordă o semnificație mai complexă. Cercetările experimentale ale lui J.Watson precum și cele ale lui I.Pavlov și-au adus o

importantă contribuție la dezvoltarea studiilor referitoare la comportament. Sunt recunoscute două accepțiuni în legătură cu comportamentul. Prima concepție se referă la faptul că psihologia reprezintă de fapt „știința comportamentului” acesta fiind o înlănțuire continuă de reflexe condiționate. Cea de-a doua perspectivă, ne demonstrează că, de fapt comportamentul reprezintă acel mod de a exista și de a reacționa al unui individ în viață de toate zilele, în mod obișnuit, la stimuli comuni sau la situații diferite. În contextul celor afirmate mai sus, putem afirma că individul își manifestă comportamentul prin conduite. De aceea, comportamentul este un răspuns la o situație fiind direct condiționat și proporțional cu natură situației și cu cea a individului.

Înțelegerea comportamentului nu poate fi deplină decât dacă se vor lua în considerare spre analizare și aspectele patologice ale acestuia [apud 11].

Prin observarea comportamentului se poate determina nu doar caracterul unei persoane, ci și valorile acesteia. Prin urmare, prin anumite constante ale stilului de viață și a celui educațional, familia are menirea de a dezvolta particularități de personalitate de mare importanță pentru integrarea tinerilor în viață. La fel de hotărâtoare sunt influențele familiale pentru dezvoltarea valorilor fundamentale, pentru elaborarea unei filosofii sănătoase de viață, pentru formarea conduitelor și atitudinilor morale.

„Armonia și unitatea grupului familial, climatul moral și afectiv adecvat, responsabilitățile cu caracter educativ împărțite în mod echitabil între părinți reprezintă premise absolut obligatorii ale dezvoltării în bune condiții, ale socializării și educării morale a tinerilor” [apud 9]. Adolescenții filtrează modul de a se raporta la valori și prin voință își autoreglează conduita în comparație cu vârstele anterioare când în orientarea spre valori, rolul primordial îi revenea familiei. Însă unii adolescenții sunt dispuși să creadă mai mult în valorile părinților care sunt fundamentale pentru viață decât în ale egalilor. Ceea ce se explică prin faptul, că în fiecare om există tendința de a căuta, de a se reprezenta într-o „lumină” bună, sub anumite aspecte, ceva „mai mult” sau „mai altfel” decât este, mai inteligent, mai capabil, mai important etc. Această tendință duce la intensificarea voinței a unor trăsături și la estomparea altora [apud 5].

Concluzie. Sintetizând cele spuse, putem constata, că valorile sunt realități latente, lăuntrice adolescenților, însă determinate social, relativ stabile în timp, care direcționează, comportamentele. Ele se constituie în sisteme consistente de valori, susținându-se una pe cealaltă și determinând alegerile pe care adolescenții le fac în orice moment. Sursele valorilor sunt influențele socio-culturale. Dar în perioada adolescenței sunt selectate, ierarhizate într-un mod personal și au semnificații, intensitate și funcție orientativă diferite.

O anumită răsturnare a sistemului de valori în societatea noastră aflată în proces de transformare perturbă procesul formării sistemului personal de valori cu toate consecințele acestui fapt pentru alegerea căilor de auto-realizare. În societatea orientată spre supraviețuire prioritare devin valorile legate de siguranță – familie, sănătate. Adolescenții întâmpină dificultăți în procesul de căutare a locului lor în viață, au posibilități reduse de

autoafirmare și autorealizare. Adolescentul tinde spre valori, dar numai în direcția celor care, în viziunea lui, trebuie să fie valorile lui personale. Cu alte cuvinte, se cere elaborarea unor principii prin interiorizarea celor existente în exterior, ceea ce înseamnă că este obligatorie reevaluarea particulară a fiecărui element în parte și păstrarea celor în funcție de propriile poziții. În orice situație, cu care se confruntă nu doar adolescentul, apare o serie de factori care influențează comportamentul subiectul și sfera întregă a personalității.

Bibliografie

1. Allport W. G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E.D.P., 1991. 578p.
2. <https://ru.scribd.com/doc/3080201/Gordon-W-Allport-Structura-si-dezvoltarea-personalitatii> (accesat 03.07.19).
3. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 238 p. file:///D:/MasaDeLucru/Petre_Andrei_-_Filosofia_valorii.pdf (accesat 03.07.19).
4. Avramescu D. M. Defectologie și logopedie, Ediția a 3-a. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. p.293. <https://ru.scribd.com/doc/51604350/Defectologie-si-logopedie-Monica-Delicia-Avramescu> (accesat 08.07.19).
5. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie Școlară. Iași: Polirom, 2008. 295p.
6. Dumitrescu O. Valorile sociale și comportamentul tinerilor. Teză de doctor. Iași, 2016. https://www.fssp.uaic.ro/images/sustineri_teze/Oana_DumitrescuREZUMAT.pdf (accesat 08.07.19).
7. Emilian E. R. Influența mass-media asupra valorilor moral – religioase ale adolescenților., Teză de master, Dâmbovița, 2014. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/768/Tesis%20Emilian%20Eugen%20Oradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accesat 12.07.19).
8. Gâncu I. Orientările Valorice în formarea profesională. Teză de doctor. Chișinău, 2015. 184p. http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22705/irina_gincu_abstract.pdf (accesat 07.07.19).
9. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
10. Paladi O. Interacțiunea dintre valori și fenomene psihologice .În: Revista de Psihologie, Nr.3, 2011. pp. 16-25. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Interactiunea%20dintre%20valori%20si%20fenomenele%20psihologice.pdf (accesat 09.07.2019).
11. Pavlenco L. Adolescența- Vârsta dilemelor. Suport pentru psihologii școlari. Chișinău: Instiutul de Științe ale Educației, 2015. 56 p. http://ise.md/uploads/files/1460559293_9.-adolescenta-virsta-dilemelor.pdf (accesat 26.06.19).
12. Popovici V. Caracterul și Comportamentul. 2014. [http://www.vavilapopovici.com/wp/caracterul-si-comportamentul\(vizitat\)](http://www.vavilapopovici.com/wp/caracterul-si-comportamentul(vizitat)) (accesat 09.07.19)

ATTITUDINI ȘI ORIENTĂRI VALORICE: DEFINIȚII, FUNCȚII, CORELAȚII

Diana ANTOCI, dr. conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

Lilia LEȘAN, masteranda UST, Catedra PEP, UST

Director IP nr.2, Coșnița, Dubăsari

Rezumat. În articolul dat sunt examinate varii poziții teoretico-științifice și expuse cele personale cu referire la orientări valorice și atitudinile care constituie elementele fundamentale ale personalității și exprimă poziția personalității față de realitatea socială, determină motivația personalității în devenire, influențează asupra activității umane, acțiunilor și comportamentelor. Studiul orientărilor valorice și atitudinilor din perspectiva tangențelor corelaționale sunt puțin studiate în domeniul științelor educației și determină actualitatea cercetării întreprinse în vederea determinării direcțiilor de abordare a personalității copilului aflate în dezvoltare.

Cuvinte cheie: valoare, orientare valorică, atitudine, comportament, personalitate.

Abstract. This article examines various theoretical and scientific positions and the personal ones with reference to the value orientations and attitudes that constitute the fundamental elements of the personality and expresses the position of the personality towards the social reality, determines the motivation of the personality in becoming, influences the human activity, actions and behaviors. The study of value orientations and attitudes from the point of view of correlative tangencies are little studied in the domain of education sciences and determines the actuality of the research undertaken in order to determine directions of personality developing within childhood.

Key-words: value, value orientation, attitude, behavior, personality.

Studiul valorilor din varii perspective științifice a avut impact decisiv asupra tuturor acțiunilor, cercetărilor și practicii în domeniul psihologiei, pedagogiei etc. Problema valorilor a fost, este și va fi una dintre cele mai dezbătute și abordate de diferite științe: filosofie, culturologie, sociologie etc.

Abordarea filosofică a genezei valorilor a apărut în secolul IX, având denumirea de „axiologie” (grec.: axia – valoare, logos – învățare), iar primele studii cu referire la valorile general umane erau realizate de către gânditorii din Epoca Renașterii [12].

Conceptele mai importante cu care cel de valoare se intersectează sunt: atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia și trăsăturile de personalitate.

În concepția lui P.Popescu-Neveanu, noțiunea de valoare este considerată o însușire, un criteriu, o reprezentare, un produs, în fond ca obiectivare a esenței umane. Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele; acesta este baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții” [12].

V. S. Muhina subliniază că în știința contemporană, noțiunea de „orientare valorică” se contrapune, pe de o parte, cu valorile standarde a grupului, clasei, națiunii, sistemului social, iar pe de altă parte cu orientările motivaționale a personalității [apud 4].

În literatura științifică nu există o definiție strict determinată a noțiunii de „orientare valorică”. Savanții încearcă să o trateze în mod diferit, însă toți sunt preocupați de anumite

probleme legate de sistemul de valori și anume, determinarea caracterului valorilor, structura lor, factorii ce contribuie la formarea lor și alte aspecte corelaționale ale acestora. P. Popescu – Neveanu remarcă dacă „individualitatea” reprezintă realitatea complexă a individului din punct de vedere descriptiv, atunci „personalitatea” îi adaugă o dimensiune valorică, constituind un fenomen universal, deși se găsește numai în formă individuală [12]. Cu referire la domeniul afectiv al personalității un grup de cercetători străini, condus de D. R. Krathwohl în 1964 a descris valorizarea ca una din clasele comportamentale, interiorizarea fiind principiul determinativ al clasificării comportamentelor [apud 8].

Analiza diferențelor a orientării valorice din varii perspective și abordări științifice ne permite să evidențiem un element fundamental evidențiat de savanți pentru sfera personalității – „atitudinile”. Conceptul dat a fost studiat mai intens de la începutul secolului XX și până în prezent este de actualitate și continuu cercetat în diferite domenii științifice: filosofic, psihologic, pedagogic, sociologic etc.

Atitudinile se manifestă în mod diferit:

1. În cadrul orientărilor valorice se manifestă față de OM ca valoare supremă prin: conștientizarea menirii omului în lumea înconjurătoare, respectarea autonomiei omului, a stării de spirit și intereselor, respectarea drepturilor omului, favorizarea tendinței omului spre succes în viață.

2. În cadrul orientărilor valorice față de viață prin: atestarea vieții ca dar divin, acceptarea și ocrotirea vieții în toate manifestările, varietățile și formele ei, practicarea modului sănătos de viață, ordonarea conștientă a propriei vieți în calitate de subiect al ei.

3. În cadrul orientărilor valorice față de cultură prin: cunoașterea istoriei naționale și universale, valorizarea tezaurului cultural național și universal, respectarea tradițiilor, datinilor, obiceiurilor propriului popor și a etniilor conlocuitoare, respectarea eticii comportamentale.

4. În cadrul orientărilor valorice față de muncă prin: manifestarea motivației pentru muncă, tinderea către idealul profesional, respectarea muncii fiecăruia.

5. În cadrul orientărilor valorice față de Patrie prin: manifestarea devotamentului față de Patrie, respectarea Constituției Republicii Moldova, cunoașterea limbii oficiale a statului, onorarea simbolicii de stat: imn, stemă, drapel.

Sistem de valori al subiectului se axează și încadrează ansamblul componentelor structurale ale personalității și contribuie la formarea continuă a individului.

Orientări de valoare sunt pe de o parte, o manifestare concretă a relației individului la faptele din realitate, iar pe de altă parte - sistemul de instalații fixe, care reglementează comportamentul în orice perioadă determinată de timp [3].

Orientarea valorică - o structură complexă, în care cele trei componente principale sunt: cognitivă (element de cunoaștere), emotivă (rezultă în urma evaluării) și comportamentală (legată de punerea în aplicare a orientărilor valorice în comportamentul individului) [apud 5].

Conceptul de atitudine este o parte centrală a teoriilor sociale psihologice. O primă definiție a conceptului de atitudine a fost propusă de G. W. Allport în 1935 în "ATTITUDES, HANDBOOK OF SOCIAL PSYCHOLOGY". În opinia lui atitudinile reprezintă "predispozițiile învățate de a reacționa cu consecvență față de un obiect sau o clasă de obiecte într-un mod favorabil sau nefavorabil" [apud 12]. Din această definiție unanim acceptată reținem faptul că atitudinile sunt învățate, nu instinctive, că atitudinea este o predispoziție pentru manifestarea unui anumit comportament, că răspunsurile sunt orientate pozitiv sau negativ și nu în ultimul rând că atitudinile sunt de durată.

Printre cercetători științifici care au încercat să definească atitudinile se enumără G.Katona și G.Serraf. În viziunea lui Guy Serraf atitudinea constituie „un sistem regulator între rezerva energetică a motivațiilor și solicitările lumii exterioare. Atitudinea funcționează ca un sincretism de imagini intelectuale, simbolice și motrice. Atitudinea nu este înnăscută, ea este obținută prin procesul îndelungat al învățării și experiențelor și rămâne deschisă la influențele externe” [apud 7].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes poziția lui Jean Stoetzel [9] formată în urma analizei conceptului de atitudine, care susține ideea că în psihologia socială sunt prezente patru semnificații bine stipulate pentru noțiune de atitudine. Deci, aceasta:

- 1) este o variabilă inferată care direct nu este observată sau observabilă;
- 2) este o stare de pregătire specifică în vederea unei acțiuni și implică o relație între o persoană și un obiect sau o situație, deosebindu-se de trăsăturile de caracter (ale unui individ-subiect) care nu implică nici o specificare a situațiilor;
- 3) are un caracter polar, este întotdeauna pro sau contra ceva și, respectiv, este corelată subiectiv cu valori;
- 4) este formată prin experiență și este susceptibilă de a fi influențată de factori exteriori, de exemplu, conformitatea socială cuprinde atitudini adaptate spre valorile și tipurile de norme sociale [apud 8].

Analiza definițiilor examinate cu referire la conceptul de atitudine scoate în evidență multiplele aspecte ale acestora și indică asupra posibilității evidențierii a caracteristicilor fundamentale care pot fi clasate în caracteristici după natura și conținutul structural al atitudinilor și în caracteristici evolutive, aflate în proces de acțiune și participare intensă în viața subiectului. Printre proprietăți fundamentale ale atitudinilor în literatura științifică se regăsesc următoarele:

- *valența* se referă la dimensiunea evaluativ afectivă a atitudinilor. O atitudine poate fi favorabilă sau nefavorabilă, pozitivă sau negativă față de un anumit obiect.
- *intensitatea* este puterea componentei afective. Cu cât o atitudine se apropie mai mult de unul din poli extremi ai unei scale bipolare de tipul “ favorabil-nefavorabil” sau “ pozitiv-negativ”, cu atât intensitatea ei este mai mare.
- *centralitatea* se referă la poziția unei atitudini în ansamblul elementelor ce caracterizează un individ: apartenența socială, valorile, aptitudinile, etc.

- *de diferențiere* a convingerilor reprezintă numărul de convingeri care sunt prezente în atitudine. Cu cât numărul de convingeri este mai mic, cu atât atitudinea este mai slab formată și poate fi schimbată mai ușor.
- *specificitatea* sau *generalitatea* reprezintă modul în care este orientată o atitudine spre un obiect sau spre o categorie întreagă de obiecte.

Funcțiile atitudinilor sunt prezentate în mod diferit de la autor la autor, ceea ce poate fi explicat prin faptul că atitudinile sunt foarte importante în ansamblul vieții psihice a unui individ, aflându-se în legătură directă și indirectă cu multe procese și componente ale sferei personalității și interacțiunii dintre indivizi în context social.

D. Katz este unul din savanți care a prezentat o sistematizare a funcțiilor atitudinilor evidențiind următoarele patru funcții ale atitudinii [10]:

Funcția de cunoaștere sau cognitivă (“knowledge function”) este realizată de atitudini constituite în baza cunoștințelor și experiențelor individului care ierarhizează și ordonează cele percepute. Funcția devine mai vizibilă în cazul apariției obiectelor noi și necesității expunerii poziției formate slab sau deloc.

Funcția de utilitate (“utilitarian function”) este cea instrumentală, adaptativă sau utilitară. Subiectul formează atitudini favorabile sau nefavorabile față de obiecte în dependența de relații pozitive sau negative stabilite pe parcursul anumitei etapei a vieții sale; astfel, atitudinile pozitive sunt formate în urma obținerii satisfacției trebuințelor, ambițiilor și, corespunzător, cele negative construiesc partea rezultatelor ce au provocat anxietate, frustrare, frică etc.

Funcția de adaptare (“adapting function”) este cea vitală, care modifică, reorganizează conținuturile interne ale personalității în raport cu cele desfășurate în exteriorul subiectului. Cu cât rezultatele corelației obținute sunt mai favorabile, pozitive pentru așteptările și pozițiile persoanei, adică sunt acceptate de cei din jur, cu atât mai sigur este exteriorizată poziția individului.

Funcția de exprimare a valorii (“value-expressive function”) este cea care se exteriorizează la etapele mai târzii de dezvoltare ai personalității aflate în formare prin poziții, credințe, viziuni relativ mai stabile și, prin urmare, permite identificarea componentelor sistemului de valori al subiectului și pune la dispoziție datele despre conținuturile importante ale sferei personale, cum ar fi trebuințe care generează implicarea în diverse activități, sfera motivațională ce determină comportamentele, sistemul de apreciere și valorificarea propriului potențial, a realizărilor atinse, așteptărilor confirmate.

Funcția de apărare a sinelui (“ego-defensive function”) este cea care protejează subiectul de amenințările obiective din exterior, de nesiguranța internă și prin aceasta asigură echilibrul lăuntric și stabilitatea, aronia personalității cu variabilele mediului extern.

De Jean-Claude Abric sunt distinse trei funcții de bază ale atitudinilor, dintre care se este prezentă funcția cognitivă descrisă și de D.Katz. Altele două funcții sunt **energetică** (prin care se determină natura și intensitatea motivațiilor) și **reglatoare** (vizează unificarea

opiniilor și a comportamentelor, apropiindu-se, prin aceasta, de reprezentări constituind un filtru de interpretare a realității) [1].

Concluzie. Problema studiului valorilor din perspectiva conceptualizării, evidențierii componentelor structurale, delimitării cu alte concepte conexe etc. nu este una nouă în științe ale educației și până în prezent nu a fost soluționată. Noțiune de atitudine este o componentă fundamentală structurală în cadrul sistemului de personalitate, este o componentă conexasă dintre mai multe concepte incluse în sfera personalității, cum ar fi, orientare valorică, motivație etc. Conceptul de atitudine a fost abordat de mai mulți savanți din diverse domenii științifice și caracteristica, definirea acestuia pe parcursul anilor a fost interpretată în moduri diferite, completată cu numeroase precizări și corelări cu sistemul intern de personalitate, mediul social.

Bibliografie

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării : teorii și metode. Iași: Polirom, 2002.
2. Aiftică M. Valoare și valorizare – contribuții moderne la filosofia valorii. București: Editura Academiei Române, 1994. 269 p.
3. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 240 p.
4. Bolboceanu A., Paladi O. Conexiunea conceptului de valoare cu alte noțiuni. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Problematicele educației în mileniul III: național, regional, european”. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. p.323-328.
5. Ciobanu V. Valorile în societatea contemporană. În: Revista de teorie și practică educațională Didactica PRO, 2000. nr.4, p. 20-23.
6. Dohotaru M. Valențele artei coreografice în formarea orientărilor valorice la studenții facultăților cu profil artistic. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019.
7. Dumitru I. Al. Personalitate, atitudini, valori. Timișoara: Ed. De Vest, 1998.
8. Gîncu I. Orientările valorice în formarea profesională. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2015. 184 p.
9. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Ed. Polirom, 2004.
10. Katz D., Kahn R.L. The Social Psychology of Organizations. New York: John Wiley and Sons, 1966.
11. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: EDP, 1982.
12. Popescu-Neveanu P. Dicționarul de psihologie. București, Editura Albatros, 1978. Disponibil: <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf> [online: 25.05.2019].

EVOLUȚIA LINGVISTICĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚĂ DE LIMBAJ: CONTEXTE PERTINENTE

Valentina BOTNARI, dr., prof. univ. interim.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Michal BOUTBOUL, Inspector la Ministerul Educației din Israel, Districtul Central

Rezumat. Evoluția lingvistică a copilului reflectă particularitățile mediului educațional din care face parte. Mediul educațional constituie ansamblul imboldurilor care are impact substanțial asupra formării personalității copilului, integrând particularitățile sociale, culturale, politice etc.. Articolul propune argumentarea unui Model pedagogic de valorificare a mediului educațional firesc în facilitarea evoluției lingvistice a preșcolarilor cu deficiențe de limbaj și implicit un Program experimental orientat spre asigurarea progresului lingvistic al copiilor. Rezultatele implementării Programului au permis deducerea anumitor concluzii pertinente pentru teoria și practica educației lingvistice.

Abstract. The linguistic evolution of a child reflects the peculiarities of the educational environment to which it belongs. The educational environment represents the ensemble of impulses that have a substantial impact on the formation of the child's personality, integrating the social, cultural, political particularities. The article proposes the argumentation of a Pedagogical Model of capitalizing the natural educational environment in facilitating the linguistic evolution of the preschool children with language deficiencies and implicitly an experimentally Program oriented to ensure the linguistic progress of children. The results of the Program implementation allowed deduction of some relevant conclusions for the theory and practice of the linguistic education.

Evoluția lingvistică a copilului reflectă particularitățile mediului educațional din care face parte. Mediul educațional constituie ansamblul imboldurilor care are impact substanțial asupra formării personalității copilului, integrând particularitățile sociale, culturale, politice etc.. În acest sens, ne-am propus să elaborăm un Model pedagogic de valorificare a mediului educațional firesc în facilitarea evoluției lingvistice a preșcolarilor cu deficiențe de limbaj (figura 1). Modelul pedagogic a constituit baza pentru elaborarea și implementarea programului experimental orientat spre asigurarea progresului lingvistic al copiilor cu deficiențe de limbaj în cadrul instituțiilor de educație timpurie obișnuite și logopedice. Prin urmare, a fost asigurată evoluția lingvistică a preșcolarilor cu deficiențe de limbaj în contextul valorilor mediului educațional firesc.

Scopul Modelului pedagogic vizează dezvoltarea lingvistică a copiilor cu deficiențe de limbaj din instituțiile de învățământ preșcolar obișnuite și logopedice. Pentru desfășurarea procesului dezvoltării lingvistice a copiilor în contextul mediului educațional formal, nonformal și informal au fost respectate principiile educației constructiviste și anume: principiul autonomiei și al individualizării/personalizării, principiul învățării contextuale, principiul învățării prin colaborare, principiul priorității evaluării formative și dinamice. Respectarea principiilor nominalizate asigură progresul în dezvoltarea generală a copilului, implicit evoluția lingvistică a acestuia.

Principiile educației constructiviste anterior enunțate, respectate în diverse contexte educaționale - formal, nonformal, informal – au valențe formative în obținerea performanțelor de către preșcolarii din instituțiile de învățământ obișnuite.

Organizarea activităților axate pe însușirea de către copii a literației solicită respectarea principalelor etape în achiziționarea acesteia.

Deoarece mediul educațional inculcă abilitățile de literație la copii, am putea contura ideea potrivit căreia evoluția literației ar fi diferită în dependență de mediu, ceea ce înseamnă că circumstanțele educaționale din grădinița logopedică contribuie la cunoașterea citirii și scrierii și dezvoltarea conștientizării fonologice, în timp ce contextele create în grădinița obișnuită are impact asupra dezvoltării comportamentului general, implicit a celui lingvistic, grație numeroaselor oferte ale literației emergente.

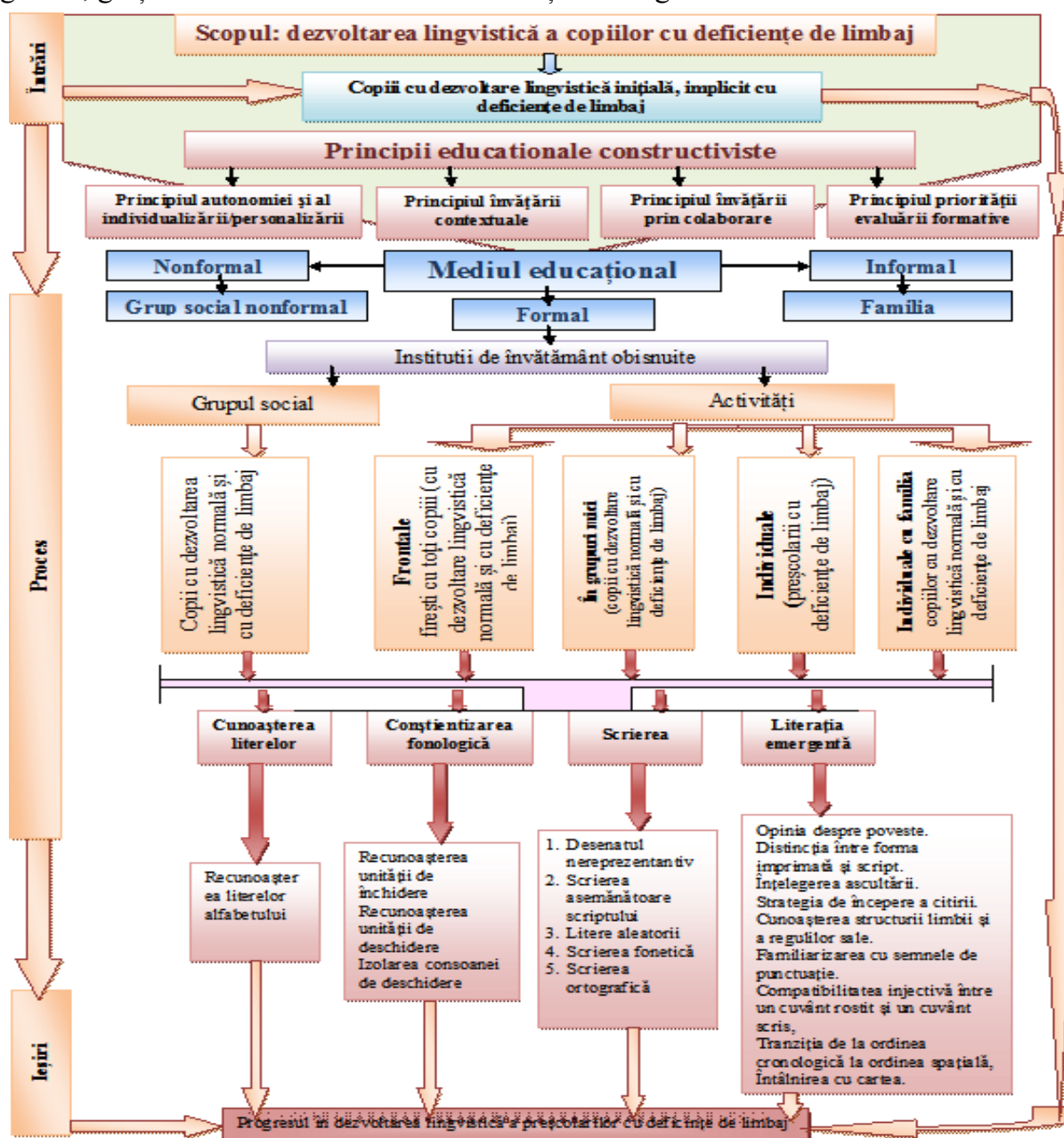


Figura 1. Modelul pedagogic de valorificare a mediului educațional firesc în facilitarea evoluției lingvistice a preșcolarilor cu deficiențe de limbaj

În baza Modelului pedagogic de valorificare a mediului educațional firesc în facilitarea evoluției lingvistice a preșcolarilor cu deficiențe de limbaj a fost elaborat Programul de intervenție predestinat pentru aprobare în cadrul experimentului formativ.

Programul de intervenție a avut intenția prioritară de a aborda copiii cu deficiență de limbaj, care sunt o categorie specifică și sensibilă de subiecți, de aceea ne-am propus să aprobăm validitatea principalelor direcții de activitate pe un grup-pilot experimental, determinând concomitent pentru estimarea evoluției lingvistice și un grup-pilot de control de preșcolari implicați în activitatea instructiv-educativă obișnuită. Lotul a inclus 60 de copii cu vârsta de 5-6 ani. Numărul participanților din grupul-pilot experimental a fost egal cu cel al grupului-pilot de control, dintre care 10 copii cu deficiențe de limbaj din grădinița logopedică, 10 copii cu deficiențe de limbaj din grădinița obișnuită și 10 copii cu dezvoltare lingvistică normală din grădinița obișnuită. Copiii din grupul-pilot experimental au fost implicați în cadrul training-ului „Formare după alegerea mea”, menit să faciliteze dezvoltarea lingvistică a copiilor cu deficiențe de limbaj atât în context formal, cât și nonformal și informal, în ambele tipuri de instituții de educație timpurie.

Grupul-pilot de control a cuprins: 10 copii cu deficiențe lingvistice din grădinița logopedică, 10 copii cu deficiențe lingvistice din grădinița obișnuită, 10 copii cu dezvoltare lingvistică normală din grădinița obișnuită.

Rezultatele înregistrate de către copii din grupurile pilot denotă faptul că subiecții cu deficiențe de limbaj din lotul pilot experimental care frecventau grădinița obișnuită au înregistrat rezultate mai înalte decât copii cu tulburări de limbaj care frecventau grădinița logopedică. Rezultatele obținute ne permit a deduce raționamentul, precum că impactul decisiv în atestarea unor atare rezultate se datorează impactului contextului nonformal și informal, or intervențiile formale au fost echivalente în ambele grupuri. Trainingul organizat ne-a permis validarea direcțiilor principale de acțiune incluse în programul de intervenție, preconizate pentru lotul experimental propriu-zis. Totodată rezultatele obținute ne-au permis să estimăm la justa valoare unele inexactități, fapt ce ne-a condus la realizarea unor modificări, completări argumentate ale programului.

După perfectarea Programului de intervenție s-a demarat experimentul formativ propriu-zis în care a fost implicat eșantionul experimental constituit din 150 de subiecți, dintre care 50 copii cu deficiențe de limbaj din grădinița logopedică, 50 copii cu deficiențe de limbaj din grădinița obișnuită și 50 copii cu dezvoltare lingvistică normală din grădinița obișnuită. După criteriul gender, 50 % din copiii implicați în experiment erau băieți și 50 % erau fete. Toți copiii proveneau din medii socio-economice precare, ce locuiau în așezări comunitare și centrul Israelului.

Programul de intervenție s-a implementat în cadrul activităților instructiv-educative firești, fără a deregla regimul extradidactic al copiilor. După necesități, se acorda sprijin individual. În vederea consolidării rezultatelor obținute în context formal se organizau activități extradidactice care solicitau actualizarea achizițiilor însușite recent în condiții nestandardizate. Intenția de consolidare a stereotipurilor noi formate s-a realizat și prin implicarea părinților cărora li s-a oferit consulting diferențiat în dependență de nivelul atins de copil în deținerea literației.

În urma aplicării Programului de intervenție a fost diagnosticată evoluția lingvistică a copiilor pentru a valida eficacitatea acestuia, rezultatele obținute ilustrându-le în fig.2.

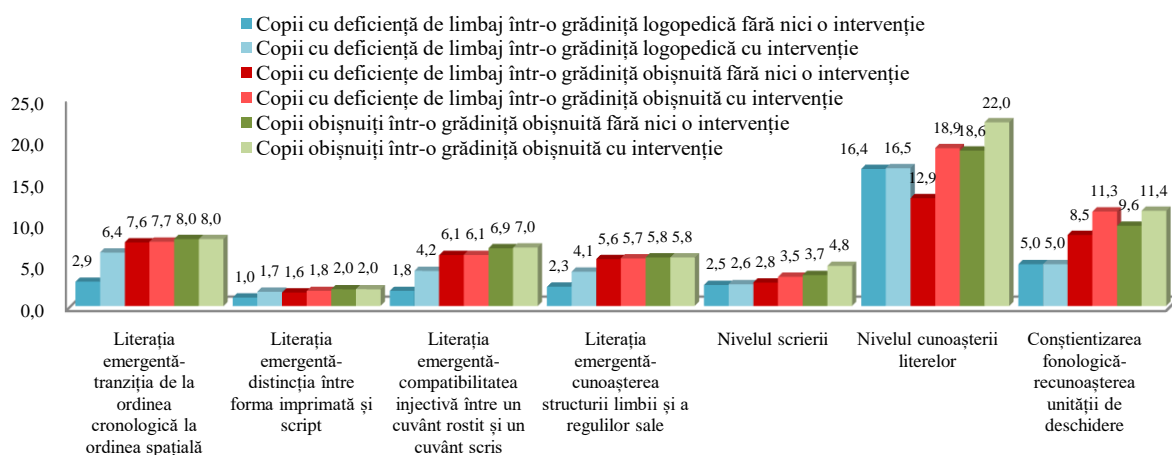


Figura 2. Rezultatele experimentului de control în baza a 4 indici ai dezvoltării lingvistice înregistrate de preșcolarii din lotul experimental și de control

Analiza și compararea datelor experimentului de constatare și de control scoate în evidență faptul că înainte de implementarea Programului de intervenție, copiii cu deficiență de limbaj instituționalizați atât în grădinițele obișnuite, cât și în cele logopedice, întâmpinau dificultăți în însușirea tuturor dimensiunilor literației emergente: întâlnirea cu cartea; tranziția de la ordinea cronologică la ordinea spațială; distincția între forma imprimată și script; compatibilitatea injectivă între cuvântul rostit și scris; însușirea semnelor de punctuație. În urma Programului de intervenție, copiii cu deficiență de limbaj din ambele tipuri de instituții, precum și cei cu dezvoltare lingvistică normală, au înregistrat progrese evidente față de copiii din lotul-martor. E de menționat, că cele mai evidente progrese au înregistrat copiii cu dezvoltare lingvistică normală, precum și preșcolarii cu deficiență de limbaj care frecventau grădinița obișnuită.

Rezultatele testelor aplicate în cadrul experimentului de control au demonstrat că după aplicarea Programului de intervenție nivelul deținerii abilităților de scriere a progresat semnificativ la copiii cu deficiență de limbaj ce frecventau grădinița obișnuită, precum și la copiii cu dezvoltare lingvistică normală, însă la variabila recunoașterii literelor aceștia au fost depășiți de către copiii cu deficiențe de limbaj din grădinițele logopedice.

Referitor la variabila conștientizarea fonologică, copiii cu deficiențe de limbaj din grădinița obișnuită au înregistrat rezultate mai benefice decât cei instituționalizați în grădinița logopedică grație faptului că în contexte nonformale și informale au avut modele de imitat ale semenilor, oportunitatea de a comunica cu preșcolarii ce dețineau dezvoltare lingvistică specifică vârstei, care îi incitau să concureze, să se exprime adecvat pentru a fi acceptați de comunitatea acestora. Datele evaluării finale ilustrează impactul Programului de intervenție asupra evoluției graduale a conștientizării fonologice la copiii cu deficiențe de limbaj și cei cu dezvoltare lingvistică normală din grădinițele obișnuite.

Concluzii

Constructul ideatic produs în cadrul cercetării în forma Modelului pedagogic propus a permis elaborarea Programului de intervenție axat pe monitorizarea eficientă a evoluției lingvistice a preșcolarului prin influențele valorilor mediului educațional formal, nonformal și informal în contextul respectării principiilor educației constructiviste.

Programul experimental implementat demonstrează că mediul social al semenilor cu dezvoltare lingvistică normală creează un context benefic pentru copiii cu dificultăți de limbaj, ce sunt transpuși în statutul de „egal între egali”, fapt ce îi incită să concureze, să imite, să se exprime cât mai adecvat pentru a fi acceptați de comunitatea semenilor.

Bibliografie

1. Boutboul M. Reading development in kindergarten. În: Revistă științifică Acta et Commentationes. Științe ale Educației, 2013, nr. 2 (3), p. 32-38. ISSN 1857-0623.
2. Boutboul M. The impact of educational environment on the linguistic evolution of children with a language impairment. În: Artă și educație artistică, Revistă de cultură, știință și practică educațională, 2015. nr. 2 (26), p 59-65. ISSN 1857-0445.
3. Boutboul M. Which educational institution should a child with language impairment be sent to? În: Univers Pedagogic, 2014. nr. 3 (43), p. 61-65. ISSN 1811-5470.
4. Boutboul M. Writing development in kindergarten. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: Inovație, competitivitate, eficiență. Materialele Conferinței științ. internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013. p. 406-411.
5. Boutboul M., Botnari V. Valențele mediului în educația lingvistică a copiilor. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, p. 175-181.
6. Joița E., Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare constructiv-constructivistă. Ed. II. București: EDP, 2008. 400 p.
7. Noveanu E. Constructivismul în educație. În: Revista de Pedagogie, nr. 7 (12), București, 1999. p. 6-12.
8. <http://edu.gov.il/minhalpedagogy/preschool/subjects/curriculum/Pages/curriculum-heb.aspx> Curriculum for Teaching Staff, Ministry of Education Israel, 2018 (vizitat la 02.02. 2019).

CADRUL DE INTERACȚIUNE VALORICĂ ÎN ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC ȘI CULTURA PEDAGOGICĂ

Carolina CALARAȘ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

Rezumat. Articolul reprezintă un studiu teoretic care elucidează importanța interacțiunii valorice în activitatea cadrului didactic, abordată în contextul culturii pedagogice a acestuia. Autoarea a analizat și corelat următoarele componente ale culturii pedagogice a cadrului didactic: conștiința axiologică; capacitatea și competența profesională; creativitatea îmbinată cu inteligența și charisma personală; actor depozitar și făuritor al culturii; respectarea unității dintre normativitatea și acțiunea morală, conștiința profesională și cea moral-civică.

Summary. The article represents a theoretical study that elucidates the importance of the value interaction in the activity of the teacher in the context of its pedagogical culture. The author analyzed and correlated the following components of the pedagogical culture of the teacher: axiological awareness; professional capacity and competence; creativity combined with personal intelligence and charisma; depositor and maker of culture; respecting the unity between normativity and moral action, professional conscience and moral-civic consciousness.

Cultura este ceea ce rămâne în om când el a uitat totul. (Edouard Herriot)

În pofida unor pronosticuri pesimiste cu privire la viitorul societății, omenirii și misiunii cadrelor didactice în educația și formarea personalității umane, considerăm oportun faptul să abordăm o problemă actuală imanentă: *importanța culturii pedagogice a cadrelor didactice*. În acest studiu am decis să elucidăm cultura pedagogică a cadrului didactic în contextul interacțiunii orientărilor valorice. Cu siguranță că valorile există în om, și se manifestă prin om, se produc de om și pentru om, iar cadrul de interacțiune valorică este format și promovat de mediul social, inclusiv de pedagog.

Pentru a preciza elementele constitutive ale culturii cadrului didactic am pornit de la precizarea conceptului de cultură și elucidarea constructului diferențelor obiectiv-subiective a fenomenului de cultură elaborat de cercetătorii Matsumoto D. și Traindis H. [7].

Cultura reprezintă un fenomen socio-uman foarte important, deoarece determină prospectarea umanității și calitatea vieții omului. Există o multitudine de definiții a culturii, noi ne-am axat pe cea mai uzuală, care redă cele mai vizibile aspecte. Primul aspect ține de *sensul culturii ca fenomen social*, al doilea aspect elucidează *esența omului ce posedă cultură*. Astfel, cultura persoanei presupune posedarea de către acesta a ansamblului de cunoștințe în diverse domenii, inclusiv deținerea și diseminarea valorilor materiale, spirituale, create de omenire și instituțiile sociale. În acest context, cadrul didactic reprezintă persoana cu un nivel intelectual sporit, care posedă cunoștințele speciale, universale și naționale. În această ordine de idei, considerăm explicit și binevenit constructul diferențelor obiectiv-subiective a fenomenului de cultură elaborat de cercetătorii Matsumoto D. și Traindis H., care a fost structurat în trei nivele, după cum urmează: nivelul elementelor interne ideale (credințe/convingeri, valori, cunoștințe, semnificații, norme); nivelul comportamentelor (de viață, interacțiune, de organizare) și nivelul produselor (materiale și ideale) [7].

În același cadru de referință, cercetătorul Bontaș I., a menționat că orizontul cultural larg al cadrului didactic, pe lângă pregătirea și creația de specialitate, reprezintă o condiție fundamentală pentru realizarea cu succes a problemelor instructiv-educative, asigurând manifestarea cadrului didactic ca un adevărat intelectual și educator [6].

Așadar, un prim cadru de interacțiune a orientărilor valorice este familia - mediu primar de socializare a copilului, apoi, instituția educațională (Instituția de Educație Timpurie/grădinița, școala, liceul etc.) - mediu de socializare secundară. Ambele medii se află într-un raport de interdependență și complementaritate continuă și ambele interacționează valoric, însă anume cultura pedagogică a cadrului didactic decide cultivarea intelectuală și moral-spirituală a copiilor și părinților.

Raportate la temporalitate, valorile ființează ca niște puncte fixe, ca repere, care orientează traiectoria formării și devenirii omului [3, p.121]. Ele se opun destructurării chiar și astăzi în condițiile societății de consum, deoarece valorile unifică, oferă sens și consistență acțiunilor umane. Anume din aceste considerente ne vom referi la unele componente, în viziunea noastră foarte importante, ale culturii pedagogice a cadrelor didactice, analizându-le din perspectiva orientărilor valorice și a interacțiunii acestora.

Pornind de la componenta esențială a culturii pedagogice a cadrului didactic, care este **conștiința axiologică**, noțiune inclusă de filosofi în circuitul științific pentru a defini starea intențională de cunoaștere, interiorizare și promovare a valorilor socio-umane, am decis să actualizăm cunoscuta clasificare a valorilor. Acestea, fiind divizate în *valori spirituale*, care țin de conștiința și cunoașterea umană și *valori materiale*, care reprezintă multitudinea construcțiilor, produselor științifice și didactice, creațiilor de artă, realizărilor tehnicii, tehnologiilor informaționale. Anume acestea ne ajută să conștientizăm continuumul valoric al persoanei.

Următoarea componentă, **capacitatea profesională și competența cadrului didactic** de a folosi limbajul, actele de gândire, de convingere și modelare pentru explorarea optimă a valorilor autentice: *Binele, Sacrul, Frumosul, Adevărul, Democrația*, etc., care stau la baza teleologiei educației și sunt abordate astăzi de întreg sistem educațional prin paradigma umanistă/centrarea pe cel ce învață. Evident că aceasta este componenta de bază, care determină profesionalismul cadrului didactic. Bineînțeles că valorile sunt explorate ca fenomene preexistente educației cât și ca fenomene produse/create de educație care se infuzează în și prin procesul educației în cadrul studierii disciplinelor școlare și prin intermediul educației nonformale, inclusiv prin modelul comportamental al pedagogului.

O altă componentă a culturii pedagogice reprezintă **creativitatea cadrului didactic îmbinată cu inteligența și fascinația personală/charisma**. În aspectul vizat, noi ținem să specificăm că vorbim despre o atitudine conștientă vizavi de modul în care cadrul didactic familiarizează elevul cu valorile științifice, acționând atent, subtil, dar convingător și original, fără a utiliza declarațiile categorice și moraliste, sentimentele și judecățile dure, metodele coercitive de educație.

În ipostaza sa de *depozitar și făuritor al culturii* [3, p.122], cadrul didactic se îngrijește nu numai de optimizarea competențelor la disciplina pe care o predă, dar se axează și pe studierea psihologiei generale, psihologiei vârstelor, psihologiei pozitivistă, pedagogiei, sociologiei educației și filosofiei educației, ceea ce permite îmbogățirea, actualizarea și prospectarea permanentă a conștiinței sale axiologice [1; 4; 5]. Componenta nominalizată a culturii cadrului didactic asigură interacțiunea valorică dintre cunoștințe (valoarea de bază a culturii umane), acțiune și fapte/comportament.

Înțelegem cu toții momentul cheie, atât de important în educație - *respectarea unității dintre normativitatea și acțiunea morală*, care în esență conturează o altă componentă a culturii cadrului didactic, *conștiința umană, cea profesională și cea moral-civică*. În viziunea noastră, conștiința axiologică influențează direct și determină conștiința umană și conștiința profesională a cadrului didactic.

Sesizând provocările emergente de anvergură social-umană, tensiunea existentă între ceea ce este pozitiv și ceea ce este negativ, între valoare și non-valoare, între moral și material, conștientizăm că, actuala condiție a societății umane devine tot mai derutantă atât pentru generațiile tinere, cât și pentru cele vârstnice [2]. În acest context social-uman instabil și vulnerabil personalitatea cadrului didactic devine tot mai relevantă din perspectiva culturii și calităților sale de Om și Profesionist. Astfel, din nevoia inserției și relaționării cu o lume și realitate dinamică, pedagogul trebuie să-și dezvolte și să-și monitorizeze continuu capacitatea cumulativ-selectivă a nucleului axiologic, sporind contactul cu variate surse, actori și stimuli culturali.

În concluzie, calitatea educației este determinată de capacitatea generațiilor adulte a promova valorile civilizației. Această axiomă o completăm cu alta, ce ne sugerează că *învățarea*, care este și ea o valoare incontestabilă, reprezintă *condiția existenței și progresului omenirii*. Orice activitate umană, inclusiv cea pedagogică presupune proiectarea obiectivelor – selectarea și explorarea conținuturilor valorice – obținerea rezultatelor/produselor finale, care sunt determinate în cea mai mare măsură de cultura pedagogică și profesionalismul cadrului didactic.

Bibliografie

1. Calaraș C. Cultura educației elevului. Ghid metodologic. Ch.: Primex-Com, 2010.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2003.
3. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași. Editura Polirom, 2006.
4. Cuznețov L. Filosofia și axiologia educației. Chișinău: UPSC, 2017.
5. Mândăcanu V. Profesorul maestru. Chișinău. Editura Liceum, 2010.
6. Bontaș I. Pedagogie. București. Editura ALL, 1996.
7. Gheorghe M. Cultura organizațională – expansiunea cercetării ei în perimetrul științelor psihomanageriale. În Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Polirom, 2001.

POLITICI EDUCAȚIONALE EUROPENE PRIVIND ACCESIBILITATEA, RELEVANȚA ȘI CALITATEA EDUCAȚIEI

Ștefania ISAC, conf.univ., dr.

IȘE, Republica Moldova

Rezumat. Aspirațiile de integrare a sistemului de învățământ din Republica Moldova în procesul continuu de transformare și îmbunătățire a calității sistemului educațional conform Standardelor și Liniilor Directoare pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior [5] sunt posibile dacă vom forma/dezvolta resurse umane competitive/ cadre didactice bine pregătite profesional, familiarizate cu sistemul de competențe profesionale adecvate cerințelor societății în permanentă schimbare. Implementarea conceptului european de asigurare a calității în învățământ va motiva profesorul calificat pentru un nivel superior de educație, capabil să exercite un grad semnificativ de autonomie și judecată profesională, să contribuie exhaustiv la dezvoltarea politicii și practicii educaționale.

Abstract. Aspirations of the education system in Moldova in the ongoing process of transformation and improvement of quality of education Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education [5] are possible if we form / develop competitive human resources / staff well trained staff, familiar with the appropriate professional skills constantly changing demands of society. Implementation of the European concept of quality assurance in education will motivate qualified teachers to a higher level of education, able to exert a significant degree of autonomy and professional judgment, to contribute to the development of comprehensive education policy and practice.

Tranziția către o economie bazată pe cunoaștere (Consiliul European de la Lisabona din 2000) insistă asupra modernizării și îmbunătățirii continue a sistemelor de educație și formării profesionale („EFP”). Schimbările rapide din economie și societate reclamă un răspuns pregnant, astfel încât acestea să ajute la creșterea nivelului de ocupare a forței de muncă și a incluziunii sociale și la îmbunătățirea accesului tuturor la învățarea de-a lungul vieții, inclusiv al persoanelor dezavantajate [3].

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 iunie 2009 privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională pentru Republica Moldova a însemnat înaintarea față de *Politica de stat în domeniul educației* a obiectivului ce relevă următoarele *priorități*:

(1) Educația reprezintă prima prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a societății, bazată pe cunoaștere.

(2) Prin politica sa în domeniul educației, statul asigură: a) dreptul fundamental indispensabil pentru exercitarea celorlalte drepturi ale omului; b) mecanismul principal al reproducerii și dezvoltării capitalului uman; c) realizarea idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor societății de integrare europeană.

În conformitate cu același document de politici [4], vom repera pe *funcțiile de bază ale sistemului de educație* stipulate: a) formarea dinamică, păstrarea, producerea și transmiterea valorilor științei, culturii și experienței sociale; b) satisfacerea și corelarea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; c) formarea potențialului uman și asigurarea calității vieții și bunăstării poporului; d) dezvoltarea culturii naționale, promovarea

dialogului intercultural, a spiritului de toleranță; e) formarea competențelor și atitudinilor necesare pentru socializare și realizare profesională.

Dat fiind tendința tot mai vădită către o economie bazată pe cunoaștere (Consiliul European de la Lisabona din 2000), și ca urmare, stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională pentru Republica Moldova, considerăm oportună orientarea cadrelor didactice în procesul de promovare a carierei profesionale, activitate în care ei s-ar regăsi plenar, în unul din cele trei niveluri obligatorii de analiză a sistemului educațional (niveluri consecutive: concepte, procese și practici), care trebuie respectate în elaborarea de politici educaționale, pornind de la *principiile educației* prevăzute de acest înalt Forum [3].

Confirmare că nu vom da greș este și adoptarea unei declarații istorice de către Forumul Mondial pentru Educație, *cel mai recent eveniment global dedicat educației*, care a avut loc la Incheon, Republica Coreea, 19-21 mai, care stabilește o agendă pentru educație 2016-2030 aprobată de guvernele lumii, organizații internaționale și societatea civilă. Convenția a fost axată pe angajamentul de furnizare a unei educații de calitate și de îmbunătățire a rezultatelor învățării, inclusiv, de asigurare că profesorii și educatorii sunt sprijiniți, bine-instruiți, calificați profesional și motivați [2].

De reținut, că în formarea cadrelor didactice, aproape exhaustiv, țările din Uniunea Europeană aplică modelul simultan de pregătire, ceea ce ar însemna, că în cadrul acestui model, programul integrează pe durata studiilor *pregătirea academică, profesională și practica pedagogică*.

Accesibilitatea, relevanța și calitatea educației pentru actorii educaționali ai secolului XXI trebuie privită că un construct din mai multe cicluri și niveluri, cu implicarea nemijlocită a diferitor mecanisme și factori de decizie/actori. Determinarea celor trei niveluri consecutive: concepte, procese și practici, trebuie să se regăsească la toate etapele de analiză a politicilor educaționale: formularea, evaluarea, adoptarea, implementarea, evaluarea impactului, ajustarea și, evident, un nou ciclu de politici educaționale aplicabile [4].

Relevanța și rezultatele acestui proces vor depinde tot mai mult de implicarea în evaluarea și implementarea politicilor educaționale a cadrelor didactice și de conducere, adică responsabilii primordialii de calitatea educației, ghidată în temeiul acestor politici educaționale. Sunt recunoscute contribuțiile acestora, îndeosebi la etapa de formulare, reperând pe practicile educaționale, cu axarea pe politicile educaționale posibile de adaptat, implicând în același timp grupurile de interes pentru aceste politici. Un moment nu mai puțin important trebuie să revină deciziilor care vor fi generate de situația social-economică și, bineînțeles, de posibilitățile economice și financiare ale statului.

Ceea ce ține de nivelul următor, aceste practici e bine să fie analizate și dezbătute cu toți actorii interesați, să se aplice instrumente de cercetare, colectare și studiere a opiniilor, precum și judecăți de valoare. Toate acestea vor conduce la formularea conceptuală a

politicilor educaționale, ce se rezumă la identificarea unui șir de opțiuni politice posibile, luând în considerare toți parametrii sistemului educațional, care, ulterior, vor putea fi simulate.

Etapă ulterioară în *elaborarea politicilor educaționale* constă în evaluarea opțiunii politice care ar putea avea cele mai reale șanse de implementare. În acest sens, un rol aparte îi revine studiilor de fezabilitate cu privire la finanțare, avantaje și dezavantaje pe componentele ce țin de organizarea învățământului, intrările și ieșirile, resursele necesare, conținuturile de instruire, evaluare și certificare, impactul administrativ, fiscal, social și economic, etapă în care ușor se vor putea regăsi managerii instituțiilor de învățământ. În funcție de rezultatele analizei, decizia poate fi adoptarea opțiunii politicii educaționale sau respingerea acesteia, pentru ca ulterior să se purceadă la selectarea unei alte opțiuni politice din lista elaborată anterior.

Dacă a fost luată decizia de adoptare a opțiunii politicii, următoarea etapă constă în implementarea acesteia. În acest caz e necesară *evaluarea impactului opțiunii* politice la nivel de planificare și implementare. În cazul unui rezultat nesatisfăcător, se vor face ajustări pentru ameliorarea planificării și implementării. Atunci când problema se rezumă la opțiunea politică, se va reveni la analiza acesteia pe toate dimensiunile, ceea ce va conduce la un nou *ciclu de politici educaționale* pentru un sector sau altul.

De menționat, că această schemă de analiză a *cadrlui conceptual al politicilor* este foarte utilă pentru diferite niveluri de reforme, atât sectoriale (curriculum, formare inițială, formare continuă a cadrelor didactice, recrutare, menținere și promovare profesională a cadrelor didactice, parteneriat educațional, mecanisme de finanțare etc.), cât și pe niveluri de instruire (preșcolar, primar, gimnazial, liceal etc.). Orice eroare sau neclaritate privind decizia luată la toate intersecțiile posibile dintre etape și niveluri va conduce, cu o mare siguranță, la eficiențe minime, costuri exagerate, necesitatea revenirii la poziția anterioară sau abandonarea opțiunii – fenomene cunoscute în practica reformelor educaționale din Republica Moldova.

În același context, în practica reformelor educaționale, se înscrie și procesul continuu de transformare și îmbunătățire a *calității sistemului educațional* conforme *Standardelor și Liniilor Directoare pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior* care se impun conceperii *formării continue*, în accepția sa (post)modernă, „ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă”, fiind definită ca „un ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [5].

Dat fiind accesarea la parcursul european de dezvoltare a personalității, într-o societate cu noi cerințe pe piața muncii, pentru a succede către o *educație de calitate*, acest proces trebuie să deruleze prin parcurgerea multiplelor forme de evaluare /certificare a diferitelor niveluri de competență profesională a personalului didactic din învățământ.

Din această perspectivă, sperăm ca informațiile expuse în acest studiu, să motiveze

cadrele didactice și manageriale, pentru parcurgerea traseului de profesionalizare și promovare în cariera didactică, pertinent dimensiunii europene a educației, formării și dezvoltării profesionale.

Relevanța documentelor de politici în domeniul educației constă în preluarea sistemului de competențe și adaptarea lor la specificul profesiei didactice și, la cerințele învățământului general, categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor (CEC), Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS) și Cadrul European al Competențelor, Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general aprobate prin ordinul MECC nr. 623 din 28.06.2016.[1,2,3;14]; vezi și art. 53, alin. 3 - 6 din Codul Educației.

Succederea perspectivelor și tendințelor europene în domeniul sistemelor de educare/formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova – garant al educației de calitate - stipulează: (1). Formarea continuă a cadrelor didactice este componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane. (2). Dezvoltarea carierei didactice se desfășoară/are loc/se produce realmente prin intermediul proceselor evolutive de: formare continuă / perfecționare / dezvoltare profesională. (3). Formarea inițială și continuă este calea de parcurgere a profesionalizării carierei didactice; modelul profesionalizării carierei didactice desemnează distanța/calea de la aptitudine la competență pedagogică. (4) Asigurarea calității crește transparența și stă la baza încrederii în relevanța și calitatea învățării, competențelor și calificărilor, care la rândul lor reprezintă baza încrederii pentru calitatea instituțiilor și a celor care oferă educația și formarea profesională.

În loc de concluzii

1. Transformările social-economice care au loc în Republica Moldova în ultimele decenii impun schimbări radicale în sistemul educațional: modificarea paradigmei educaționale, a structurii, funcțiilor și orientărilor valorice ale școlii, căreia i se cere să răspundă adecvat la provocările sociale și economice din toate domeniile.

2. Actualii profesori lucrează într-un mediu social, economic și științific în care schimbările și dezbaterile despre natura și consecințele acestor schimbări sunt continue. De la ei se cere înzestrarea celor formați cu instrumente analitice și critice necesare pentru a putea înțelege lumea și a-i putea ajuta să-și dezvolte întregul spectru de capacități, inclusiv capacitatea de a fi atât deschis către idei noi, cât și disponibil să le conteste.

3. Contribuția cadrelor didactice în sporirea calității educației este indiscutabilă. Este demonstrat că țările care sunt în topul sistemelor performante educaționale au realizat politici eficiente anume în domeniul recrutării și motivării cadrelor didactice. Cadrul didactic este cel care asigură un învățământ centrat pe elev și pe competențe, relevanța educației etc. Actualmente, avem un exod de cadre didactice, *inputurile* sunt foarte slabe, pe alocuri, nemotivate [1].

4. Trebuie să recunoaștem și faptul, că respectarea documentelor de politici educaționale vine deseori în contradictoriu cu realitatea. Rezultatele analizei regulamentelor

și instrucțiunilor în vigoare din sistemul educațional relevă că majoritatea sunt orientate mai mult pe proces și mai puțin pe eficacitatea învățării. Rapoartele activităților instituțiilor de învățământ și a sistemului educațional în ansamblu nu conțin indicatori expliți, care ar reda progresul obținut de copii ca rezultat al învățării; lipsesc mecanismele de corectare a procesului instructiv-educativ în funcție de performanțele stabilite de evaluări.

Recomandări:

1) Menținerea și sublinierea opțiunii pentru “asigurarea resurselor umane necesare bunei funcționări a sistemului de învățământ general și stimularea performanței acestora” - în conformitate cu obiectivele prioritare propuse de Declarația *Educația 2030*.

2) Studiarea aprofundată a profilului carierelor cadrelor didactice conceptualizată drept esențială în înțelegerea, implementarea și dezvoltarea unui cadru național al competențelor necesare cadrelor didactice pentru asigurarea profesionalizării carierei [2].

3) beneficierea de către profesori de un sistem de formare performant, pentru a putea îndeplini rolul de lideri și modele într-o societate aflată în tranziție radicală.

4) Implicațiile metodologice, oportune dimensiunii europene a educației, formării și dezvoltării profesionale, trebuie să constituie suportul sigur pentru cadrele didactice și manageriale în parcurgerea traseului de profesionalizare și promovare în cariera didactică.

5) Intensificarea procesului de extindere a practicilor de pregătire a cadrelor didactice tinere pentru predarea mai multor discipline din aceleași arii curriculare [1].

Bibliografie și webografie

1. Paiu M. Analiza politicilor educaționale din învățământul general. Studiu de politici publice. Inst. de Politici.
2. Declarația de la Incheon “Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all” (“Declarația Educația 2030: Către o educație de calitate incluzivă și echitabilă și învățare pe tot parcursul vieții pentru toți”), accesat la: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
3. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 iunie 2009 privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională (Text cu relevanță pentru SEE). Accesat: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=RO)
4. MECC. Politica de stat în domeniul educației. Accesat la: <https://mecc.gov.md/ro/content/prezentare>
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. Accesat: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

COLABORAREA SOCIOLOGICĂ ÎN CADRUL MANAGEMENTULUI ASISTENȚEI MEDICALE

Artiom JUCOV, dr. șt.med., conf.univ.

USMF "Nicolae Testemițanu"

Rezumat. Managementul este o știință și arta de a conduce; modul în care cineva alege să o angajeze, genereze sau să acționeze este relevant în contextul unui anumit sau diferit tip de situație. Colaborare există în cadrul relațiilor care sunt prezente în întregul sistem de asistență medicală. Încurajarea colaborării sociologice promovează o integrare continuă a ideilor și a interdependenței între multiple părți interesate din întreg serviciul medical și societate.

Abstract. Management is a science and the art of driving; how someone chooses to engage, generate or act is relevant in the context of a particular or different type of situation. Collaboration exists within the relationships that are present throughout the healthcare system. Encouraging sociological collaboration promotes a continuous integration of ideas and interdependence between multiple stakeholders throughout the medical service and society.

Scopul acestei lucrări a fost de a oferi o imagine de ansamblu și de analiză a colaborării sociologice și tacticilor de management comun a asistenței medicale cu serviciile publice.

Prezentarea generală include o identificare a diferențelor și aplică conceptele la practicile colaborării sociologice. Analiza are loc sub forma unei discuții școlare legate de aplicarea pragmatică și de incluziunea strategiilor de colaborare în cadrul asistenței medicale. Colaborarea este un mediu de lucru sinergic în care mai multe părți trebuie să lucreze împreună pentru îmbunătățirea practicilor și proceselor de gestionare a sănătății.

În această lucrare, are loc o discuție științifică privind colaborarea sociologică în cadrul asistenței medicale. Discuția nu are loc doar din poziția superioară de supraveghere managerială sau simpla supraveghere a angajaților în cursul normal al zilei, ci de la abordare conceptuală în contextul dezvoltării unei colaborări sociologice.

Un mediu operațional și în evoluție a sănătății are nevoie de lideri care pot crea direcție, să câștige angajamentul de la adepții și părțile interesate cheie, și să influențeze angajații pentru a le îndeplini sarcinile legate de realizarea viitoarei viziuni strategice. Unele din acești factori de conducere par să lipsească din mai multe tipuri de organizațiile multidisciplinare (spitale) și nu se limitează doar la asistența medicală primară sau la colaborarea ce apare dintre societate și subdomeniu său medical.

Colaborarea sociologică poate fi tratată ca un element între relații. Un mediu colaborativ sociologic promovează o integrare permanentă a ideilor și a interdependenței în rândul mai multor factori interesați.

Strategiile de comunicare și management colaborativ sociologic implică o abordare fără precedent, un ciclu continuu de informare care circulă liber printre membrii unei echipe și instituția medicală, în cadrul diferitor ramuri a unui sistem.

Datorită barierelor inter-organizaționale, inter-sistemice și silozelor intra-organizaționale intra-sistemice, fiecare lider care deține un set de resurse - controlul acestor

resurse este cheia succesul perceptibil. Cu acest tip de mentalitate, colaborarea sociologică este practic imposibilă; cu toate acestea, dacă este angajată în mod eficient, poate fi o cheie a succesului în cadrul asistenței medicale oferite populației.

Schimbarea în sistemul medical se face în baza pe asistenței medicale și cu schimbarea vine nevoia de a reevalua ocazional stilurile și procesele de management. Un domeniu de schimbare ar putea implica managementul sociologic ce vizualizează capitalul uman și gestionează talentul în cadrul serviciului medical.

Parte din problema provine din abordările tradiționale de gestionare a asistenței medicale și schimbarea nu este ușor de acceptată printre existentele practici, procese sau practicieni. Determinarea celor mai bune și abordarea schimbării este o dilema continuă și în curs de desfășurare care în curând nu va dispărea.

Din păcate asistența medicală au fost de un deceniu în spatele altor industrii și sectoare în dezvoltarea și înțelegerea serviciilor eficiente și ideologiilor de sprijin. Instituțiile medicale ar trebui să îmbrățișeze dinamica unei lumi în continuă schimbare și să rămână flexibilă și adaptarea la schimbare printr-o revizuire constantă a proceselor sociologice și a proceselor de dezvoltării organizațională și a educației medicale continue. Înțelegerea—oferă o fereastră de oportunitate care examinează evenimentele prin alte lentile într-un context social structurat și mai larg.

Rămânând conștienți de modul în care fiecare dintre factori socio-economici interacționează poate fi problematică în cadrul asistenței medicale expuse permanent crizelor potențiale.

Pentru a încuraja interdependențele colaborative socio-economice, organizaționale liderii medicali trebuie să aibă grijă de preocupările, aptitudinile, aptitudinile, și mediul în care lucrează. Conștientizarea pune mai mult accent pe astfel de concepte ca reziliență socială și ajută liderii de echipă medicali să accentueze situația și importanța rețelelor sociale, reciprocității și credințelor interpersonale. Reziliența creează un mediu mai sinergic printr-o lume complexă a operațiunilor, proceselor și procedurilor de ocrotire a sănătății.

Pentru mulți oameni, termenii de management și conducere sunt la fel; ambele sunt atât de interconectate încât diferențele nu sunt dizolvabile. Potrivit multor autori, cu toate acestea, cei doi termini sunt concepte unice și sunt critice pentru organizatorii de asistență medicali și lideri de echipă ca orice altă instituție multidisciplinară. Liderii trebuie să înțeleagă diferența pentru încorporarea efectivă acestora.

Managementul este despre cum, în timp ce conducerea definește ce și de ce se realizează o sarcină. Managementul subliniază sistemele, controalele, procedurile și politicile utilizate într-un proces (Manion, 2005).

Managementul în cadrul unei organizații tinde să se concentreze puternic pe status quo; conducerea evoluează cu schimbare și îmbrățișează gândirea inovatoare și crearea continuă a unor noi procese pentru viitorul unei organizații (Manion, 2005).

Asistența medicală este o rețea complexă de comunicații și relații și, la fel ca și alte industrii, are o natură idiosincronică a designului organizațional (Litch, 2007). Acest lucru este semnificativ, în conformitate cu Herzlinger (citată de Kovner și Neuhauser, 2004; Porter și Teisberg, 2006), pentru că SUA își cheltuiește mai mult PIB privind dezvoltarea și furnizarea asistenței medicale decât orice altă națiune din istorie; cetățenilor li se face mai puțină grijă fiecare dolar irosit.

Este puțin știut despre relația dintre colaborare sociologică, inițiativele de comunicare și impactul asupra performanței serviciilor de sănătate (Agan, 2005); cu toate acestea, o transpunere spre procesele de colaborare în Asistența medicală devine din ce în ce mai răspândită (Hofstetter, 2006; Potocan, 2009; Stadtler, 2009). Agan a descris patru capacități a unui manager ce ar trebui să posede:

- (a) selectarea partenerului,
- (b) colaborarea,
- (c) lecțiile învățate și
- (d) cunoștințele și abilitățile angajaților.

Potrivit lui Agan, știm că colaborarea oferă o semnificativă capacitate operațională legată direct de integrarea părților pozitive interesate.

Leadershipul a fost definit cel mai frecvent, în termeni care reflectă un anumit grad de intangibilitate și există în relațiile și percepția factorii interesați individuali.

Managementul sănătății este aplicabil dintr-o perspectivă a sistemelor cu aspect multilateral componente care lucrează pentru a sprijini obiectivele viitoare de reducere a sarcinii de boală și îmbunătățirea sănătății și funcționării rezidenților în comunități.

Tehnicile de management colaborativ sociologic implică o activitate sinergică în care mai multe părți lucrează împreună la îmbunătățirea practicilor și proceselor de gestionare a asistenței medicale (VanVactor, 2010).

Colaborarea sociologică poate fi un catalizator pentru realizarea unor schimbări eficiente. Colaborarea sociologică permite o întărire a rețelelor sociale (relații interpersonale), facilitarea unui mediu de încredere și acordarea accesului la diverse seturi de competențe care pot ajuta la cultivarea strategiilor creative de rezolvare a problemelor (Uzi și Dunlap, 2005).

După cum indică Kouzes și Posner (2007), atunci când liderul creează un climat de încredere, climatul înlătură controlul, iar angajații au libertatea de a inova și de a contribui la scopul și scopurile generale ale organizației. Liderii care încurajează încrederea în subordonații lor implică procese comune de luare a deciziilor, permit satisfacție personală și încurajează niveluri înalte de satisfacție personală, printr-un angajament total față de excelență într-un loc de muncă bine făcut.

Strategiile de comunicare în colaborare sociologică promovează o înțelegere a culturilor separate, a integrării și a interdependențelor prin împărtășirea viziunii comune, a valorilor și a scopurilor de afaceri. O relație de colaborare sociologică servește ca mijloc de

creare a unei mai bune cunoștințe de afaceri în rândul mai multor părți interesate în întreaga organizație și poate ajuta la eliminarea silozelor organizaționale tradiționale și a barierelor interdepartamentale.

Deși identificarea problemelor de gestionare și a preocupărilor este rareori dificilă, strategiile de comunicare utilizate în întreaga gestionare a unei organizații de îngrijire a sănătății pot avea un efect pozitiv sau negativ asupra relațiilor interdependente interdepartamentale.

Colaborarea sociologică în cadrul organizațiilor de îngrijire a sănătății devine o provocare atunci când părțile interesate din cadrul unei organizații de sănătate (interne) pot lua numeroase identități - rareori este doar pacientul, furnizor sau angajat în cadrul unui departament. Colaborarea sociologică este o abilitate care permite echipelor și altor alianțe să funcționeze mai eficient.

Gestionarea cunoștințelor sociologice în cadrul silozelor organizaționale ale unei firme este un aspect important al managementului îngrijirii medicale care tinde să fie trecut cu vederea. Sistemele și procesele de ocrotire a sănătății reprezintă un mediu complex și adaptabil care utilizează parametrii de leadership definiți care nu pot fi cheia succesului în cadrul echipelor multidisciplinare și multivariate, în care conducerea provine din mai multe unghiuri, poziții, roluri și responsabilități.

Concluzii

Colaborarea sociologică a asistenței medicale implică un mediu de lucru sinergic în care mai multe părți lucrează împreună pentru îmbunătățirea practicilor și proceselor eficiente.

Colaborarea sociologică promovează o înțelegere a culturilor separate, a integrării și a interdependențelor prin împărtășirea viziunii comune, a valorilor și a scopurilor pentru satisfacerea nevoilor pacientului

Colaborarea sociologică are loc atunci când mai multe persoane lucrează împreună pentru un beneficiu reciproc și dezvoltă o formă de simbioză organizațională în cadrul oricăror relații de afaceri și interorganizare.

Bibliografie

1. Adams A.J., Gupta M., Raho L. Perceptions of management philosophies. În: J Qual Participation, 2007. 30:34–40 (Summer: 2).
2. Anderson D.J., Moran J.W., Brightman B.K., Scheur B.S. Transforming health care: action strategies for health care leaders. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 1998.
3. Barrett M. Understanding the meaning of collaboration in the supply chain. Supply Chain Manage 2004. nr. 9(1), p. 30–42.
4. Blanchard D. Supply chain management best practices. In: Hoboken N.J. John Wiley & Sons Inc., 2007.

5. Burns L.R. The business of healthcare innovation. New York: Cambridge University Press; 2005.
6. Cigolini R., Cozzi M., Perona M. A new framework for supply chain management: conceptual model and empirical test. In: *Int J Oper Prod Manage* 2004. nr. 24(1/2), p. 7-41.
7. Cohn K.H. Better communication for better care: mastering physician–administrator collaboration. Chicago: Health Administration Press, 2005.
8. Cohn K.H. Collaborate for success! Breakthrough strategies for engaging physicians, nurses, and hospital executives. Chicago: Health Administration Press, 2007.
9. Embertson M.K. The importance of middle managers in health care organizations. In: *J Healthc Manage*, 2006. nr. 51(4), 223–32 Jul/Aug.
10. Hamilton Jr.L, The relationship between perceived leadership styles of principals and teacher satisfaction (Doctoral dissertation, University of Phoenix, 2007).
11. Longest B.B., Rakich J.S., Darr K. Managing health services organizations and systems. 4th Ed. Baltimore: Health Professions Press, 2000.
12. Manion J. From management to leadership: practical strategies for healthcare leaders. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
13. Porter M.E., Teisberg E.O. Redefining health care: creating value-based competition on results. Boston: Harvard Business School Press, 2006.
14. Schneller E.S., Smeltzer L.R. Strategic management of the healthcare supply chain. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2006.
15. Stadtler H. A framework for collaborative planning and state-of-the-art. In: *OR Spectr* 2009. nr. 31(1):5-30 January.
16. Sytch M., Gulati R. Creating value together. In: *MIT Sloan Manage Rev* 2008. nr. 50(1):12–3 Fall.
17. VanVactor J.D. Collaborative communications: a case study within the U.S. Army medical logistics community. Saarbrucken, GE: VDM Publishers, 2010.
18. Weick K.E., Sutcliffe K.M. Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organ Sci* 2006. nr. 17(4):514–26 July/August.

PRACTICI ȘI EXPERIENȚE PEDAGOGICE ÎN DEȚINEREA COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

Lilia LAȘCU, lector univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul dat prezintă exemple de bune practici și experiențe pedagogice al deținerii competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În acest context, ne-am propus identificarea experiențelor cadrelor didactice privind deținerea competenței de self-management a activității de învățare la studenții moderni. Rezultatele obținute sunt analizate și interpretate atât din punct de vedere cantitativ cât și calitativ.

Abstract. The article presents examples of good practices and pedagogical experiences of owning the competence of self-management of the learning activity in students. In this context, we have proposed to identify the experiences of teachers focusing on the forming the competence of self-management of the learning activity in modern students. The results obtained are analyzed and interpreted both quantitatively and qualitatively.

În prezent, cadrele didactice realizează dezideratele reformei învățământului din Republica Moldova, exigențele Procesului de la Bologna, punând accentul pe eficientizarea procesului formării competențelor profesionale ale studenților.

Astfel, cadrele didactice din mediul academic își orientează activitatea în vederea realizării următoarelor obiective strategice: asigurarea unui proces educațional de calitate, centrat pe student (s.n.), care să contribuie la formarea competențelor profesionale la viitoarele cadre didactice din învățământ; proiectarea și evaluarea activităților didactice în spiritul orientărilor curriculare moderne, compatibile cu exigențele învățământului european [2, p.83].

În contextul celor relatate, se conturează necesitatea deținerii de către studentul modern a unei competențe speciale – *competența de self-management a activității de învățare la studenți*.

În viziunea noastră, *competența de self-management a activității de învățare* reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un process continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [3, p.336].

În vederea elucidării experiențelor cadrelor didactice în formarea competenței de self-management a activității de învățare la studenți, ne-am propus să realizăm chestionarea acestora prin intermediul unui chestionar. Chestionarul a avut ca scop: identificarea modalităților pe care studenții le utilizează în învățarea academică independentă [1, p.282-284]. Eșantionul cercetării a cuprins 30 de cadre didactice universitare din municipiul Chișinău.

Diagnosticarea experiențelor cadrelor didactice implicate în procesul de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți a permis constatarea situațiilor atestate în domeniul respectiv. Analiza răspunsurilor chestionarului propus cadrelor didactice universitare s-a realizat pentru fiecare întrebare separat.

Prima întrebare a vizat „*Ierarhizarea elementelor urmărite în aprecierea învățării la studenți*”.

Rezultatele investigației denotă faptul că 9 dintre cadrele didactice au susținut că printre componente primordiale în aprecierea învățării la studenți sunt capacitățile de aplicare și transfer de cunoștințe (30%), urmat de înțelegerea cunoștințelor (23,3%), formarea priceperilor și deprinderile (16,7%), manifestarea atitudinilor și valorilor (10%), înregistrarea și redarea exactă a datelor, faptelor, fenomenelor (10%) și emiterea judecăților (6,7%). În același timp cadrele didactice înregistrează și alte aspecte (6,7%) în aprecierea învățării la studenți, reprezentative pentru studiul dat sunt: realizarea de corelații interdisciplinare, interpretarea personală științifică și logică, dezvoltarea motivației pentru cunoaștere, dezvoltarea aptitudinilor individuale etc.

Întrebarea a doua a chestionarului a fost de tipul celor cu alegeri duală, cadrele didactice universitare fiind în situația de a *aprecia deținerea învățării eficiente de către studenți*, din două variante posibile Da/Nu.

Rezultatele obținute reflectă situația potrivit căreia 40% dintre cadrele didactice universitare consideră că studenții învață eficient și un număr semnificativ de cadre didactice 60% susțin ideea că studenții nu învață eficient, ceea ce determină necesitatea valorificării acestui aspect a activității de învățare din mediul universitar.

Întrebarea numărul trei a urmărit *elucidarea opiniilor cadrelor didactice cu referire la aprecierea deținerea învățării de către studenți*. Analiza rezultatelor permite constatarea faptului că există unele divergențe de opinii dintre cadrele didactice ce apreciază studenții care învață eficient și ineficient. Astfel, cadrele didactice ce apreciază deținerea învățării de către studenți atribuie un loc important rezultatelor evaluării performanțelor academice, posedarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de planificare, organizare și evaluare a activității de învățate independentă, prezența motivației în obținerea rezultatelor specifice activității de învățare etc. În schimb, cadrele didactice ce apreciază deținerea învățării ineficiente de către studenții au evidențiat că studenții: nu conștientizează scopul activității de învățare, nu interpretează conținutul asimilat, nu prezintă abilități de învățare independentă, nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare individuală, nu integrează cunoștințele, capacitățile și atitudinile în propria activitatea de învățare, realizând o învățarea mecanică, nu posedă deprinderi intelectuale formate în învățământul preuniversitar, nu valorifică propriul potențial, manifestă atitudine negativă față de activitatea de învățare, lipsa motivației și încrederii de a urmări și reuși în activitatea de învățare, întâmpină dificultăți în utilizarea strategiilor de învățare independentă, nu stabilesc conexiuni inter, intra și transdisciplinare, manifestă trăiri afective negative în cadrul

activității de învățare, gestionează neeficient timpul activității de învățare, nu autoevaluează rezultatele propriei activități de învățare etc.

Întrebarea numărul 4 a urmărit *identificarea criteriilor tipice depistate de către cadrele didactice în aprecierea învățării eficiente a studenților*. În urma prelucrării datelor, am stabilit topul celor 10 criterii privind aprecierea învățării eficiente a studenților de către cadrele didactice.

Rezultatele denotă faptul că pe primul loc în plasamentul criteriilor se află planificarea independentă a scopului activității de învățare (fapt confirmat de 7 cadre didactice, ceea ce reprezintă 23,3%), urmat de elaborarea planului propriei activități de învățare (3 cadre didactice, adică 10%), utilizarea și îmbinarea optimă a diverselor strategii didactice de învățare independentă (4 cadre didactice, ceea ce constituie 10%), exprimarea cunoștințelor, a ideilor, înțelegerea și exemplificarea conținuturilor, rezolvarea problemelor concrete (3 cadre didactice, adică 10%), realizarea conexiunilor inter, transdisciplinare în mod independent la care s-au referit 3 cadre didactice (10%), demonstrarea capacităților de acțiune independentă (2 cadre didactice, adică 6,7%), capacitatea de analiză, sinteză, generalizare și sistematizare logică a conținutului activității de învățare (4 cadre didactice, ceea ce constituie 13,3%), urmat de participarea activă la orele de curs, seminarii, ore de laborator (fapt confirmat de 1 cadru didactic, adică 3,3%), stilul preferențial de învățare (auditiv, vizual, tactil, kinestezic) (2 cadre didactice, ceea ce constituie 6,7%). Pe ultimul loc în top se plasează motivație intrinsecă, perseverența de a învăța (1 cadru didactic, adică 3,3%). Alte criterii nominalizate de către cadrele didactice se referă la conduita studenților în: îndeplinirea sarcinilor, formularea unor întrebări, precizia în învățare, corectitudinea, realizarea studiului și existența plăcerii de a învăța, raportul resurse utilizate, prefigurarea consecințelor, efectelor învățării, realizarea transferului de cunoștințe, deprinderi etc; în alte condiții prin intermediul capacităților intelectuale; abordarea holistică a cunoașterii, participarea la dezvoltarea cunoașterii, interesul pentru cercetarea științifică etc.

Întrebarea numărul 5 a chestionarului vizează *elucidarea de către cadrele didactice a principalelor calități necesare unui student în învățare individuală*. Printre principalele calități necesare unui student în învățare individuală cadrele didactice remarcă: competența de autoorganizare a activității de învățare (40%), independență, autocontrol eficient asupra propriei activități de învățare fapt confirmat doar de 23,3%, capacitatea de reflecție, metacogniție, autocunoaștere, autoevaluare (10%). Doar 4 cadre didactice, ceea ce reprezintă 3,33% au susținut că pun accentul pe nivelul de inteligență, capacități intelectuale, inteligență emoțională, aptitudini cognitive, aptitudini pentru învățare, urmat de responsabilitate, perseverență, învățare continuă etc.

Întrebarea a șasea a chestionarului a fost de tipul celor cu alegeri duală, cadrele didactice fiind în situația de a-și *expune opinia vis-a-vis de acceptarea autoconducerii învățării de către studenți, fără a exclude monitorizarea acestora*, din două variante posibile Da/Nu. Astfel, rezultatele denotă că 67% din cadrele didactice consideră că studenții

manifestă autoconducere în activitatea de învățare independentă ce se axează prioritar pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate. În același timp, 10 cadre didactice, adică 33,3% susțin ideea că studenții nu manifestă autoconducerea propriei activități de învățare, precizând că studenții au nevoie de sprijin permanent în planificarea, organizarea, evaluarea propriei activități de învățare.

Întrebarea numărul șapte a urmărit *identificarea de către cadrele didactice a modalităților de monitorizare a studenților în autoconducerea activității de învățare independente*.

Analiza datelor experimentale au scos în evidență că, printre modalitățile de monitorizare a studenților de către cadrele didactice în autoconducerea activității de învățare independente prevalează: implicarea în situații de integrare autentice și autohtone de exersare a capacităților metacognitive (20%), utilizarea strategii didactice (cognitive, metacognitive, motivațional-afective) în activitatea de învățare independentă (16,6%), crearea contexte incitante, specifice care ar stimula învățarea autonomă a studenților (16,6%), precizarea etapelor în realizarea activității de învățare individuală (13,3%), dezbateră unor subiecte, analiza etapelor de realizare a scopului activității de învățare (6,7%), formarea priceperilor, deprinderilor și aptitudinilor de planificare, organizare, evaluare și reglare a propriei activității de învățare (6,7 %), stimularea inițiativei de autoconducerea propriei activități de învățare (6,7%), conștientizarea și îndrumarea privind autocunoașterea, autoexigență, valorificarea experiențelor proprii, gândirea pozitivă, autoanaliză în depășirea dificultăților(3,3%), orientarea și monitorizarea studenților în construirea cunoașterii (3,3%).

Întrebarea numărul opt a urmărit *constatarea de către cadrele didactice anul de studii în care studenți manifestă capacitatea de autoconducere în activitatea de învățare independentă*.

Rezultatele obținute ilustrează faptul că 20% din cadrele didactice consideră că studenții anului I de studii (ciclul I licență), manifestă autoconducere în activitatea de învățare independentă și 24 cadre didactice, adică 80% susțin ideea că studenții manifestă competență de autoconducere în activitatea de învățare independentă în anul II de studii (ciclul I licență), deoarece studenții anului I de studii nu sunt suficienți de autonomi în propria activitate de învățare.

La întrebare numărul nouă a chestionarului cadrele didactice trebuiau să *evidențieze avantajele și dezavantajele studenților care își monitorizează propria activitate de învățare*.

Asfel, rezultatele denotă că pe primul loc în plasamentul avantajelor conducerii activității de învățare independente de către studenți se află aprofundarea cunoașterii, dezvoltarea capacităților de transfer, stil de învățare constructiv (fapt confirmat de 8 cadre didactice, ceea ce reprezintă 26,7%), urmat de eficacitatea și eficiența învățării, ritmul de studiu accelerat, performanțe înalte și progres, autoevaluarea rezultatelor activității de

învățare independente (6 cadre didactice, adică 20%), planificarea independentă și organizării proprii activități de învățare, manifestarea inteligenței emoționale în activitatea de învățare individuală (curiozitate, încredere, siguranță, curaj, inițiativă, trăiri afective pozitive) (5 cadre didactice, ceea ce constituie 16,6%).

Printre dezavantajele conducerii activității de învățare independente cadrele didactice remarcă: elaborarea planul propriei activități de învățare în baza unui model anume , utilizarea cu dificultate strategiile de învățare independente corelate la stilul propriu de învățare (fapt confirmat de 8 cadre didactice, ceea ce reprezintă 26,6%), realizarea erorilor în stabilirea conexiunii inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare (6 cadre didactice, adică 20%), interpretarea confuză a rezultatele activității de învățare independente (5 cadre didactice, ceea ce prezintă 16,7%), planificarea cu dificultate a scopul propriei activități de învățare la care s-au referit 5 cadre didactice (16,7%).

Întrebarea numărul zece a chestionarului a urmărit *identificarea dificultăților cu care se confruntă cadrele didactice în cazul când studenții își conduc propria activitate de învățare*

În acest sens, 30 de cadre didactice chestionate au susținut că printre dificultățile cu care se confruntă, reprezentative sunt: utilizarea și îmbinarea strategiilor de învățare independentă (20%), respectarea proiectării didactice (curs, seminar/ore practice, lucrări de laborator, proiecte de cercetare/de studii (16,6%), adaptarea stilului didactic la stilul de învățare a studenților (13,3%), respectarea curriculum-ului la disciplinele predate (10%), utilizarea strategiilor de evaluarea a rezultatelor activității de învățare individuală (10%). În același timp, cadrele didactice semnalează faptul că studenții gestionează neeficient timpul (6,6%), urmat de structurarea materialului predat (6,6%), stimularea motivației, dezvoltarea receptivității, necesității de a învăța continuu (6,6%), cadrele didactice nu cunosc situațiile individuale ale studenților, astfel există dificultăți în individualizarea activității de învățare autonome a studenților (3,3%).

La ultima întrebare a chestionarului cadrelor didactice li se *solicită să valorizeze modalitățile specifice în eficientizarea învățării independente de către studenți.*

Astfel, rezultatele denotă că majoritatea cadrelor didactice au apreciat, la nivelul studenților cea mai utilă modalitate de eficientizare a învățării independente ar fi învățarea activă, profundă, sistematică (fapt confirmat de 23 cadre didactice, ceea ce reprezintă 76,6%), urmată de adoptarea unei atitudini de perseverență în activitatea de învățare independentă (23 cadre didactice, adică 73,3%), utilizarea unor metode și tehnici de învățare adecvate stilului de învățare (18 cadre didactice, 60%), procesarea, transformarea, prelucrarea materialului de învățat (16 cadre didactice, ceea ce constituie 53,3%), stabilirea de către studenți a unor scopuri realiste (50%), independență (46,6%), prezența metacogniției în activitatea de învățare (43,3%), existența optimului motivațional (40%), manifestarea autocontrolului, autoevaluare (40%), menținerea echilibrului afectiv (33,3%), optimism și responsabilitate (26,6%). Pe ultimul loc se plasează manifestarea inteligenței

emoționale (23,3%) și prezența comportamentului tolerant la frustrare (16,6%). Printre modalitățile de eficientizare a învățării independente cadrelor didactice remarcă realizarea corelațiilor dintre cunoștințe, priceperi formate și elemente de cultură generală, corelații pe orizontală și verticală pentru înțelegerea relației, propunerea unor subiecte sau conținuturi ce reprezintă domenii de interes personal; învățarea prin cooperare și colaborare, lucru în echipă, comunicare cadru didactic – student, student –student; transferul conținuturilor învățate în alte contexte sociale; utilizarea cunoștințelor despre învățare, a teoriilor, formelor, modelelor, tipurilor; valorificarea produselor activității de învățare independente; monitorizarea propriei activități de învățare printr-un management eficient ce implică planificare, organizare, control și evaluare, formarea unei imagini de sine realiste și a stimei de sine; perfecționarea capacității de autoorganizare a învățării în studierea disciplinelor de specialitate; selectarea materialelor adaptate nivelului și cerințelor studenților; optimizarea procesului de învățare prin cooperare; cunoașterea și utilizarea resurselor materiale, umane, procedurale, informaționale, spațiale, temporale ale activității de învățare; menținerea motivației pentru învățare, realizarea unui echilibru dintre extern și intern; aplicarea strategiilor didactice de învățare moderne, constructiviste; încurajarea studenților în participare la comunicări științifice, monitorizarea în elaborarea și publicarea articolelor științifice; utilizarea resurselor de informare, inclusiv a celor electronice/informatică.

În cadrul sistemului de învățământ centrat pe student, cadrul didactic i se conferă tot mai mult rolul de îndrumător în exersarea anumitor competențe. Din această perspectivă, în învățământul centrat pe student cadrele didactice urmăresc să se focalizeze pe gândirea studenților, pe implicarea lor în realizarea de proiecte, pe rezolvarea de probleme investigația științifică și învățarea unor noi tehnici de cercetare, stimulând gândirea, imaginația, creativitatea și originalitatea educabilului.

Bibliografie

1. Frăsineanu E.S. Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar. Craiova: Editura Universitaria, 2012. 300 p.
2. Lașcu L. Experiințe pedagogice de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Vol.IV, Educație preșcolară și primară. Chișinău: UST, 2019. p.80-86.
3. Lașcu L. Modelul pedagogic de formare a competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ediția a II-a, Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2018. p. 336-371.

ROLUL COMUNICĂRII INTERCULTURALE ÎNTR-O SOCIETATE EUROPEANĂ

Viorelia LUNGU, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Rezumat. În articol se analizează conceptul de comunicare interculturală și aspectele educaționale de formare și dezvoltare a competenței de comunicare interculturală.

Abstract. The article analyzes the concept of intercultural communication and the educational aspects of training and developing the competence of intercultural communication.

Comunicarea este o formă de comportament uman, care apare din nevoia de a relaționa și a interacționa. Actul comunicațional poate conduce la relații de armonie, colaborare sau, dimpotrivă, la dispute ori conflicte, atunci când este denaturat. Comunicarea reprezintă soluția pentru relații interpersonale pozitive, care, la rândul lor, determină dezvoltarea psihosocială atât a indivizilor, cât și a societății.

În trecut, această relaționare purta un caracter limitat. Actualmente, comunicarea interculturală este un fenomen generalizat, o experiență pe care, într-o anumită măsură, o trăiește fiecare om, caracterizată prin întâlniri cu o cultură străină sau, cel puțin, cu anumite manifestări ale ei ce le au chiar și persoanele care nu preferă să se deplaseze. E suficient să asculți radioul sau televizorul, ori să navighezi pe internet pentru ca să fii contopit cu diversitatea culturală a lumii globale.

Sintagma „globalizare culturală” este materializată într-un „set specific de valori și credințe, larg împărtășite pe tot globul”.

Toate societățile de azi se caracterizează printr-un grad crescând de multi-culturalism și de diversitate culturală, ceea ce face recunoașterea și respectarea drepturilor fiecărui grup, minoritar sau majoritar, din ce în ce mai importante.

În contextul noilor realități este evidentă necesitatea promovării comunicării interculturale. Deși în toate epocile, reprezentanții unor culturi diferite au comunicat între ei, expresia *comunicare interculturală* este una lansată relativ recent [1, p.42].

O analiză complexă a *comunicării interculturale* a fost făcută pentru prima dată de etnologul american T. H. Hall. Prin conceptul respectiv, apărut pentru prima dată în lucrarea sa *The Silent Language (Limba tăcută)* și cunoscând o largă răspândire, autorul american subliniază apartenența protagoniștilor unui proces de comunicare la culturi diferite [1, p.42].

Conceptul de comunicare interculturală implică două noțiuni fundamentale - cultură și limbă.

În plan diacronic, conceptul de cultură a înregistrat multiple interpretări, datorate caracterului ultralarg al sferei culturale.

Cultura unui popor constă în modul distinctiv al comportamentului acestuia și înțelegerea valorilor, credințelor și normelor asumate de membrii societății [6, p.128].

În cadrul Conferinței Mondiale asupra Politicilor Culturale organizate de UNESCO în august 1982, se propune o definiție a culturii văzută ca *un ansamblu de trăsături distincte*,

spirituale și materiale, intelectuale și afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte și litere, moduri de viață, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradițiile și credințele (Declaration de Mexico, 1983, p. 200).

O prezentare complexă a noțiunii de cultură, prin prisma unei pluralități de definiții, este realizată în lucrarea „Cultură. Termeni și personalități”. Definițiile sunt structurate în șapte categorii: enumerative descriptive, genetice; normative; cu caracter istoric; cu caracter funcțional; cu caracter comportamental; cu caracter simbolic [2, p. 23].

Din perspectivă semiotică, cultura reprezintă un sistem de semne, de practice semnificante, prin care omul își codifică experiența și o comunică (sincronic și diacronic). Cultura ne apare, astfel, ca un ansamblu de limbaje, simboluri și semnificații, care sunt integrate într-un proces de comunicare [4, p. 83], limba fiind principalul mijloc aplicat.

Deși sunt entități distincte, susține Ioan Oprea, limba și cultura nu se pot dezvolta independent, ambele sunt produse ale spiritului și cooperează la edificarea spiritualității fiecărei comunități. În linii mari, cultura reprezintă ansamblul aspectelor intelectuale ale unei civilizații și se concretizează în suma conștiințelor achiziționate într-un sistem cumulative al produselor cunoașterii, care permit dezvoltarea simțului critic, al gustului, al judecății etc. [5, p. 178].

Limba are o dublă relevanță. Având un rol activ în construcția socială, ea oferă culturii posibilitatea de a supraviețui și evolua; ca fenomen de contagiune culturală, ea influențează modul în care omul modern înțelege și interpretează fenomenele culturale. Imaginea vie a culturii unui popor - include etnonimul și etnotipul acestuia – este reflectată în limba vorbită, care devine un cod cultural.

Legătura strânsă dintre limbă și cultură se materializează în procesul de comunicare. Pornind de la numărul impunător de definiții date comunicării, istoricul și filozoful american J. Fiske le subsumează celor două școli: școala – proces interpretează comunicarea ca mijloc de transmitere a mesajelor și școala - semiotică care tălmăcește comunicarea ca producție și schimb de semnificații.

Persoanele provenind din culturi diferite posedă, de regulă, mai multe trăsături sau perspective comune. Aceste similitudini ajută la construirea înțelegerii și a respectului reciproc. Cu toate acestea, frecvent se constată diferențe importante, puternic înrădăcinate în felul de a fi și de a vedea lumea al fiecăruia, care ne influențează atitudinile, comportamentul, prioritățile etc. Când aceste diferențe nu sunt recunoscute și acceptate, ele pot provoca neînțelegeri, frică și tensiuni.

Astfel, este evidențiată necesitatea și importanța educării comunicării interculturale, ce vizează pregătirea oamenilor pentru înțelegerea și acceptarea membrilor diferitor grupuri etnice.

Comunicarea interculturală poate avea loc în cadrul unei națiuni, între reprezentanții diferitelor etnii, așa cum comunicarea internațională poate avea loc și în cadrul aceluiași spațiu cultural.

Comunicarea interculturală constituie *interacțiunea* directă între oameni de diferite culturi [1, p.43], are implică mult mai mult decât înțelegerea normelor unui grup, ea presupune acceptarea și tolerarea diferențelor. O definiție cuprinzătoare a interculturalității ne oferă Micheline Ray: „Cine spune intercultural, spune, plecând de la sensul plinar al prefixului inter-, interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă” [apud 1, p.43].

Toate aceste noțiuni au fost subsumate unui concept mai larg – *comunicare interculturală*.

Unii autori accentuează faptul că „nu contactul dintre națiuni sau culturi constituie obiectul de studiu al comunicării interculturale, ci contactul dintre persoane”. În opinia altora, comunicarea poate fi caracterizată ca interculturală dacă este atât auditivă, cât și vizuală. Există și păreri precum că aceasta este o comunicare între reprezentanții a două (sau mai multe) culturi [1, p.42].

Parte componentă a comunicării interculturale este dialogul intercultural, un produs al globalizării, prin intermediul căruia pot fi promovate valorile culturale și aplanate situațiile de conflict interetnic.

Finalitatea educației interculturale este competența de comunicare interculturală. În general, aceasta presupune: adaptarea la diferențele culturale, prin sporirea sensibilității interculturale; valorificarea perspectivelor multiple; abilitatea de a se comporta adecvat într-un context cultural străin [7].

Competența interculturală se referă la interacțiunea dintre indivizi, nu sisteme, cum ar fi culturile corporative sau naționale. Totuși, fiecare contact interpersonal are loc într-un cadru definit de predispozițiile și normele prezente în sistemul dat [2].

Pentru a interacționa adecvat cu persoane care fac parte din sisteme diferite de al nostru, este necesar să le cunoaștem și să le înțelegem particularitățile. Din această cauză, nu putem separa competența interculturală de cea culturală. Aceasta din urmă reprezintă conștientizarea propriei identități culturale și a diversității din lumea care ne înconjoară [9].

Datorită specificului fiecărei culturi, exista numeroase diferențe în modul de a comunica în mediul internațional. De aceea, un bun cetățean, pe lângă cunoștințe, trebuie să manifeste toleranță și respect față de valorile și obiceiurile celor cu care vine în contact și trebuie să accepte cu răbdare ambiguitatea sau confuzia.

Pe lângă corelarea și dependența reciprocă între cultură și comunicare, se mai introduce și ideea de efect al contextului cultural asupra atitudinilor și comportamentelor de comunicare, realizând o clasificare a culturilor în funcție de gradul de influență a acestui context, începând cu țările în care influența culturii asupra comunicării este foarte mare și terminând cu cele în cadrul cărora aceste influențe sunt foarte mici:

1. *Comunicarea în țările cu context cultural puternic* este în principal orală, se bazează pe cunoaștere personală, încredere, credibilitate, etica celui care comunica. Pe imaginea psiho-socială a individului în general. Timpul necesar încheierii unui acord

este foarte lung și răbdarea este una din atitudinile de baza în procesul de comunicare. Promisiunile făcute se respectă nu atât de frica legii, cât pentru păstrarea bunei reputații personale, a familiei și a firmei.

2. *Comunicarea în țările cu o influență redusă a contextului cultural* prezintă caracteristici opuse. Accentul se pune pe comunicarea în scris, pe documentația scrisă, pe discutarea amănunțită a tuturor aspectelor. Contează doar ceea ce se poate dovedi prin scris și prin lege. În acest sens, au fost identificate surse de erori în comunicarea interculturală: relația dintre bărbați și femei, maniera de a arăta respect, percepția timpului și spațiului, tabu-urile, eticheta de afaceri, mesajele non-verbale, limba și translatorul, îmbrăcămintea, argumentația și puterea de convingere, mediul politic și religios, prejudecățile și importanța acordată cuvântului scris.

Societatea contemporană se caracterizează printr-o frecvență mărită a contactelor interculturale. Întâlnirea cu membrii altei culturi poate provoca deschidere, dar și închidere culturală. În acest context, educația interculturală ne învață cum să trăim unii cu alții, promovând egalitatea, respectul și deschiderea spre comunicarea cu „celălalt”, contribuind nemijlocit la stabilitatea societății.

Printre cei mai activi susținători ai principiilor interculturalității se numără și Consiliul European, care este promotor al conceptului de „societate interculturală”. Este vorba despre o societate ce recunoaște diferențele culturale, susține dezvoltarea identităților specifice, încurajând în același timp dialogul intercultural, contactele, schimburile și interferențele culturale.

Diversitatea culturală este o caracteristică a națiunilor moderne, care solicită considerarea dialogului intercultural drept prioritate orizontală și transsectorială, lucru realizabil printr-o educație de calitate. În acest sens, educația interculturală este un mod eficient de a aborda fenomenul rasismului, al discriminării rasiale și intoleranței.

Aceste principii sunt valide în general, în orice societate, în orice zonă din lume și ele trebuie să se regăsească pe deplin la nivelul sistemelor educative. Școala joacă, un rol esențial în promovarea interculturalității, principiile acesteia trebuind să fie permanent prezente atât în curriculum, cât și în ethosul instituției școlare.

Analiza multi-dimensională a conceptului privind educația cetățeanului din perspectiva politicilor democratice, incluzive și participative reclamă regândirea, reconceptualizarea conceptului, în corespundere cu finalitatea majoră a educației sec. XXI: a învăța să trăiești împreună cu ceilalți.

Din perspectiva cultivării și promovării acestor valori, rolul universității este deosebit de important în transformarea diferențelor într-o șansă a dezvoltării personale și a comunității și, respectiv, diminuarea lor ca sursă de prejudecăți etc.

Atât școala cât și universitatea este chemată să ofere prin intermediul educației interculturale un model de conviețuire pașnică și constructivă într-o societate în care locuiesc împreună membrii mai multor grupuri etnice. Or, Educația interculturală presupune

o nouă metodologie axată pe integrarea în spațiul educațional european a unor principii precum: toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, valorizarea specificului spiritual al valorilor locale atașându-le la valorile generale ale umanității, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, drepturilor omului, egalității de șanse, dialogului intercultural, promovării identității și cetățeniei.

Într-o lume care este foarte mobilă, în contextul unei Europe care renunță la frontierele interne tradiționale, competența interculturală devine, pe bună măsură, competența-cheie a secolului al XXI-lea.

Competența de comunicare interpersonală rareori este formalizată în subiect concret de învățare, mai des fiind dezvoltată indirect, prin crearea unor contexte specifice, unde profesorii le oferă studenților modele practice de comportament, sau prin intermediul unor unități de conținut etic.

În aceste condiții, este un bun început pentru a fi înserate aceste scopuri în curricula din sistemul de învățământul superior, extinzându-se și în formare profesională continuă.

În ceea ce privește educația interculturală în școală, ea presupune integrarea într-o formă flexibilă a resurselor cognitive și psiho-sociale ale profesorului în vederea activării și modelării unei flexibilități și creativități interrelaționale la elevi.

A realiza educația interculturală, înseamnă a păși alături de elev în drumul său de la o gândire egocentrică spre o gândire universală, de la o gândire monoculturală spre o gândire interculturală [3, p.28].

Prim implementarea Educația interculturală, se va asigura:

- stimularea comunicării și colaborarea, menținând un climat psihologic favorabil;
- realizarea dialogului intercultural, creând o cultură a comunității educaționale naționale și europene, sporind calitatea procesului de învățământ și starea de bine a fiecărui student;
- familiarizarea cu valorile europene, în ceea ce privește relevanța și contribuția lor la consolidarea coeziunii sociale, cât și a se integra în comunitatea europeană, prin mobilitatea academică sau profesional.

Societățile europene constituie un mediu de conviețuire cu alterități tot mai evidente.

În acest context, noua agendă pentru cultură are ca obiectiv să încurajeze:

- mobilitatea tuturor formelor de expresie artistică;
- consolidarea competențelor interculturale și a dialogului intercultural prin dezvoltarea capacităților care se numără printre competențele-cheie pentru educarea și formarea de-a lungul vieții, cum ar fi conștiința și expresia culturală și comunicarea în limbi străine.

Totodată, traseul dezvoltării istorice și socioculturale al unei națiuni este întotdeauna unul individual și deosebit. Procesele care au influențat și continuă să influențeze structura societății noastre nu vor fi valide pentru altă țară, națiune etc.

În aceste condiții, este un imperativ ca generațiile tinere să își formeze competența de comunicare interculturală, asigurând o conviețuire pașnică cu grupuri distincte, ce își revendică diferența etnică, identitară, culturală sau de interese prin:

- dezvoltarea unei campanii de sensibilizare a opiniei publice privitoare la valorile EU și problematica competenței interculturale;
- conștientizarea în ceea ce privește efectele neglijării interculturalității;
- reducerea discriminării și segregării dintre membrii grupurilor etnice în instituțiile de învățământ, în societate, și reducerea șomajului și mărirea șanselor de angajare.

Amânarea acestui proces intensifică conflictele interetnice, favorizează emigrația, intoleranța, nesiguranța studenților cu privire la ziua de mâine etc.

Pentru a sesiza adecvat aceste detalii în cadrul unei culturi străine, cel ce învață, va avea nevoie să înțeleagă în profunzime și propria cultură – mai mult decât atât, să fie capabil să reflecteze și să explice de ce se întâmplă anume așa. Nu se va tinde spre trasarea unor echivalențe forțate.

Bibliografie

1. Barbănoiu V ș.a. Repere ale educației interculturale. Material elaborat în cadrul proiectului „Dialog Intercultural în Moldova”. Chișinău, 2013.
2. Diaconescu F., Topor R., Marghescu G. Cultură, termeni și personalități. București, Editura Vivaldi, 2000.
3. Duhlicher O., Dandara O. Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului. În: Didactica Pro, nr. 2 (48). Chișinău, 2008.
4. Georgiu Gr. Filosofia culturii, cultură și comunicare. București, 2013.
5. Oprea I. Curs de filosofia limbii. Suceava: Editura Universității, 2001.
6. Lungu V. Etica profesională: Suport de curs. Ch.: CEP USM, 2011.
7. <http://volunteer Alberta.ab.ca/intersections/boards/intercultural-competence>
8. http://www.bertelsmannsitung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
9. <http://www.nea.org/home/39783.htm>

EDUCAȚIA ÎNTRE PREZENT ȘI VIITOR

Viorelia LUNGU, dr.,conf.univ.

Universitatea Tehnică din Moldova

Rezumat. Educația are un rol important în o societate în continuă schimbare. În acest context este necesar de a stabili atât realizările cât și competențele necesare pentru a determina performanța, o viziune prospectivă, promovând calitatea. Pentru viitorul educației au fost semnate convenții și declarații, inițiate și promovate de organizațiile naționale și internaționale. Din analiza acestor documente emerg tendințe majore de asigurare a unei educații adecvate rigorilor timpului dezvoltare a personalității cu.

Abstract. Education has an important role in a constantly changing society. In this context, it is necessary to establish both the achievements and the competencies needed to determine the performance, a prospective vision, promoting quality. For the future of education, conventions and declarations, initiated and promoted by national and international organizations, have been signed. From the analysis of these documents emerged major tendencies to provide an education appropriate to the rigors of time.

Rolul educației pentru formarea unei societăți bazate pe cunoaștere este primordial. Dacă am pune educația pe scara valorilor sociale, atunci ea s-ar plasa în fruntea tuturor priorităților,

În acest sens, spunea Prof.dr.,ing. A. Hadăr [8], trebuie să pornim de la principiul potrivit căruia educația este forța motrice a creșterii economice, a ridicării standardului de viață și a bunăstării sociale.

În același context, Dorogan V., și Todos P. consideră că, obligațiunea supremă a societății față de tineri este asigurarea unei educații adecvate rigorilor timpului, a unei educații ce va permite copiilor noștri să se afirme, a unei educații care va asigura demnitatea noastră națională și va permite tuturor să spună: eu sunt din Republica Moldova. Deci... educația !!! [2, p.11].

Semnificativ este *caracterul prospectiv al educației* ce impune o dublă condiționare: raportarea adecvată la caracteristicile societății viitoare și funcționarea societății prezente. Datorită caracterului său prospectiv, educația nu numai că se adaptează la specificul schimbărilor anticipate, ci și pregătește condițiile de apariție a acestor schimbări, modelează prin acțiunile prezente însuși specificul societății viitoare [3].

Prezentul pare a fi imperfect. Aceasta apare în urma acțiunilor incorecte sau lipsei de acțiuni, indiferenței..., și conduc la consecințe nefaste atât pentru prezent, cât și pentru viitor. Realitatea în care am ajuns este determinată de acțiunile întreprinse, în acest context, apare necesitatea de a anticipa riscurile și axarea pe formare personalității prospective .

Educația și formele ei sunt într-o continuă schimbare, întrucât și elevul și profesorul sunt într-o continuă evoluție.

Educația în trecut avea în elevul ca obiect și profesorul ca subiect, unde primul era silitor, conștient de importanța învățaturii și de impactul acesteia asupra viitorului său.

Educația din prezent pune accentul pe elev/student, iar relația cu profesorul e una de colaborare, în procesul de predare- învățare se utilizează tablete, telefoane, laptop-uri și

acces la internet - informație necesară dar și acces rapid, unde responsabilitatea o are și cel ce învață.

Cu toate acestea, atât societatea, cât și învățământul se află în imposibilitatea de a acoperi într-o manieră exhaustivă problematica cu care se confruntă lumea contemporană și cu aspectele care se va confruntă în viitor.

Astfel, în realizarea eficientă a procesul educațional *prezent*, este necesar să determinăm unde am ajuns realmente și ce competențe dorim să posede beneficiarul educațional. Acestea sunt percepute pentru a determina performanța în viitor. O modalitate de a le stabili, este prognozarea tendințelor viitoare în mediul de afaceri din care sunt derivate acestea.

Pentru determinarea viitorului educației au fost semnate convenții și declarații, inițiate de campanii promovate de organizațiile internaționale ca ONU, UNESCO, OECD, OSCE și Consiliul European. Printre cele mai cunoscute documente internaționale pot fi menționate:

- Recomandarea privind educația pentru înțelegere internațională, cooperare, pace și educație în conexiune cu Drepturile omului și Libertățile fundamentale – Conferința generală UNESCO, Paris, 19 noiembrie 1974;
- Agenda 21, Cap. 36: Promovarea educației, a conștientizării publice și formării – Conferința ONU pe probleme de mediu și dezvoltare, Rio de Janeiro, 3-14 iunie 1992;
- Declarația Educației Globale de la Maastricht – Congresul Educației Globale, Maastricht, 15-17 noiembrie 2002;
- Decada ONU a Educației pentru dezvoltare durabilă 2005- 2014 – Planul internațional de implementare, ianuarie 2005.
- Strategia EUROPA 2020 (Bruxelles, 2010) are ca obiectiv să creeze mai multe locuri de muncă și să asigure condiții de viață mai bune. Prin acest document, Europa își propune să asigure o creștere inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii, să găsească mijloace pentru a crea noi locuri de muncă și să imprime o direcție clară societăților noastre [6, p. 3].

Concluziile Consiliului European de la Lisabona în domeniul educației și formării profesionale au subliniat necesitatea ca sistemele educaționale și de formare profesională europene să se adapteze atât la cerințele societății cunoașterii cât și la nevoile determinate de dorința de a îmbunătăți gradul și calitatea ocupării forței de muncă. Ele trebuie să ofere posibilități de educație și instruire pentru toate grupurile țintă aflate în diferite momente ale vieții: tineri, adulți, șomeri și persoane ale căror ocupații sunt afectate de competențele scăzute pe care le dețin.

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” din Republica Moldova evidențiază că educația are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Succesul individului depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări și învățare continuă,

iar sistemul educațional trebuie să ofere mediul adecvat pentru dezvoltarea acestor capacități. În contextul schimbărilor globale și al declinului demografic accentuat, învățarea pe tot parcursul vieții devine o preocupare importantă a sistemului educațional [7 , p.2].

Toate documentele menționează și accentuează importanța educației ca modalitate de abordare, înțelegere și exploatare pozitivă a problematicii lumii contemporane, în baza definirii acesteia ca practică socială, ca proces de dezvoltare individuală și colectivă ce facilitează transformarea și autotransformarea. Planurile pentru schimbările actuale comunicate de către țările UE sugerează consolidarea tendințelor deja existente în jurul reformei învățământului. Tendința este una de convergență în mod deliberat, într-un efort de a crea un spațiu european de învățământ.

Din analiza documentelor publicate la nivel național și european referitoare la dezvoltarea viitoare a învățământului emerg următoarele tendințe majore:

- promovarea interacțiunii dintre învățământ și economie pentru relevarea programelor educaționale;
- asigurarea calității prin promovarea unor principii și indicatori relevanți capabili să satisfacă cerințele moderne ale educației în conformitate cu tendințele mondiale de dezvoltare socioumană și tehnicoștiințifică;
- promovarea accesibilității beneficiarilor educației la învățământul superior, precum și a mobilității studenților/personalului academic pentru învățarea pe tot parcursul vieții;
- dispersarea programelor de învățământ superior în cicluri distincte;
- consolidarea sistemului de credite și recunoașterea studiilor între instituții, sectoare de învățământ superior și țări în procesul de transfer a beneficiarilor de educație;
- unificarea sistemelor de învățământ și adaptarea caracteristicilor de lizibilitate și comparabilitate a calificărilor din învățământul superior.

Țările-membre ale Uniunii Europene prin **Cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale** („ET 2020”) [9] acordă prioritate statelor membre să descopere și să împărtășească bune practici. Acesta oferă posibilitatea de a colecta și de a disemina cunoștințe și caută să promoveze reformele politicii educaționale la nivel național.

Cadrul se bazează pe abordarea învățării pe tot parcursul vieții. Prin urmare, vizează orice formă de educație formală, non-formală sau informală – de la învățământul pentru preșcolari la învățământul superior și formarea profesională pentru adulți.

În acest context, ET 2020 urmărește *patru obiective comune ale UE*:

- să facă din învățarea de-a lungul vieții și din *mobilitate* o realitate
- să amelioreze *calitatea și eficiența* educației și formării
- să promoveze *echitatea, coeziunea socială și cetățenia activă*
- să stimuleze creativitatea, inovarea și *spiritul antreprenorial* la toate nivelurile de educație și de formare.

Toate analizele actuale arată că viitorul va fi dominat de economiile și societățile bazate pe cunoaștere. Caracteristica societății bazate pe cunoaștere nu constă în faptul că se dispune de mari cantități de informații, ci că în cadrul ei trebuie întotdeauna să se cunoască mai mult. Cunoștința este o dezvoltare internă, o îmbogățire a existenței noastre practice, o potență a capacității operative. Prin dobândirea unor anumite competențe, care ar fi necesare mai târziu, beneficiarii sunt în mod firesc pregătiți pentru nevoile și împrejurările viitorului. Altfel, remarca J.Dewey, experiența este în întregime superfluă [1, p.111].

Educația în viitor, presupunem, că va avea loc din ce în ce mai puțin într-o sală de clasă propriu-zisă, ci mai degrabă într-una virtuală, unde profesorul va coordona activitatea de învățare de la distanță, iar elevul se va informa independent pentru a înțelege diferite concepte și noțiuni.

Se va intensifica mobilitatea academică atât a elevilor cât și profesorilor etc.

În aceeași ordine de idei, raportul UNESCO pentru secolul XXI elaborat de Comisia Internațională pentru Educație propune patru axe pentru educația viitoare. Pornind de la înțelegerea educației ca tot, ca experiență globală – în plan cognitiv, practic, personal și social – direcțiile de dezvoltare a educației au avansat [4]:

- a învăța să cunoști, care presupune însușirea instrumentelor intelectuale, cu accent pe trăirea valorilor și aplicarea informației;
- a învăța să faci, axă ce pune problema formării profesionale, adică a competențelor personale și specifice activității profesionale;
- a învăța să trăiești împreună cu alții, ceea ce presupune învățarea nonviolentei, a cooperării, a dialogului și a empatiei;
- a învăța să fii, a se determina pe sine, a fi capabil de autonomie și spirit critic.

Uniunea Europeană promovează cooperarea dintre statele membre, susține și completează acțiunea lor în anumite domenii ale educației și formării, conform principiului subsidiarității, promovând calitatea prin generarea “valorii europene adăugate”.

Aceste domenii sunt orientate în special pentru:

- promovarea mobilității studenților/elevilor și a cadrelor didactice;
- dezvoltarea cooperării dintre școli și universități;
- stimularea învățării limbilor străine;
- îmbunătățirea recunoașterii diplomelor calificărilor și competențelor în scop academic sau profesional;
- dezvoltarea învățământului deschis și la distanță.

Toate acestea justifică înarmarea omului contemporan cu o viziune prospectivă, cu capacitatea de a fi pregătit în a-și descifra și a proiecta viitorul, anticipând și planificând un viitor dezirabil în schimbul expectanțelor unui viitor haotic.

Analiza situației prezentate generalizează anumite aspecte cum ar fi:

- evaluarea tendințelor: competența de a înțelege direcțiile tendințelor, semnale slabe și metacaractere, evaluarea impactului lor probabil și efectul de a răspunde în timp util și adecvat;
- recunoașterea formelor: abilitatea de a vedea modele, mai degrabă decât factori individuali;
- sistemul de perspectivă: capacitatea de a imagina întregul sistem, mai degrabă decât componente izolate;
- anticiparea: pentru a anticipa consecințele pe termen scurt și pe termen lung, situații noi și geografice;
- instinct și logică: să se bazeze pe o combinație de instincte și logică, mai degrabă decât pur rațională de analiză [5].

Bibliografie

1. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1992.
2. Dorogan V., Todos P. Între trecut și viitor: problemele educației universitare în Republica Moldova. p.11-19. http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/14_74/MI_2008_1_pg_11_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. Chișinău: I.Ș.E. 2001, 226 p.
4. api.ning.com/files/6sST4XrxtI7Um.../FundamentelePedagogiei.doc
5. Practical Foresight!: www.shapingtomorrow.com
6. Strategia EUROPA 2020. Bruxelles, 2010. https://www.mae.ro/sites/default/files/file/Europa2021/Strategia_Europa_2020.pdf
7. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
8. <https://cttpolitech.wordpress.com/2012/09/16/educatia-trecut-prezent-viitor/>
9. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_ro

SPECIFICUL MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA PUBERTĂȚII

Liliana MATROS, master în Științe ale Educației

programul de studiu Psihopedagogia învățământului preuniversitar, UST

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Articolul tratează problema motivației pentru învățare la vârsta pubertății. În lucrare sunt definite concepte precum motivație, motiv, motivație pentru învățare în accepțiunea diverșilor cercetători; sunt scoase în evidență particularitățile motivației pentru învățare specifice vârstei preadolescenței.

Abstract. The article treats the problem of motivation for learning at the age of puberty. The paper defines concepts such as motivation, motive, and motivation for learning in the acceptance of different researchers; the particularities of learning motivation specific for pre-adolescent age- are highlighted.

Actualmente motivația este definită ca un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop. Din acest enunț se desprinde o caracteristică de bază a motivației: existența unui scop de atins [5, p. 6].

D. Sălăvăstru conchide că „motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată „motorul” personalității” [8, p. 69] .

A. Cosmovici susține că „motivația include 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. Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact cauzele interne ale comportamentului” [3, p.199].

M. Golu face următoarea distincție între motivație și motiv: „Prin termenul de motivație definim o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Așadar, prin motiv vom înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete”. Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care pot apărea. De asemenea, ele pot determina individul să urmărească un scop sau altul și să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile [6, p. 476].

Prin motivația învățării, Albu E. înțelege totalitatea mobilurilor care declanșează și dinamizează activitatea de învățare. Constituie motive ale învățării anumite trebuințe de bază de autorealizare, de afirmare prin succes școlar / parașcolar, apoi impulsul curiozității; dorința de a obține note bune pentru a satisface părinții sau pentru a fi printre premianții clasei; teama de pedeapsă sau de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale etc. Motivul este cel care activează, mobilizează și reglează conduita celor implicați în procesul de instruire; constă în stabilirea și atingerea unor scopuri, acesta fiind factorul cheie în motivația oamenilor [1, p.19].

Toți specialiștii și practicienii sunt unanim de acord asupra faptului că nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare, ci, de regulă, învățarea școlară și nonșcolară se

desfășoară sub influența și controlul unor seturi complexe de motive, ale unei ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis, care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează ori întrerupe învățarea [7, p.74].

J.M. Viau și R. Keller demonstrează cu succes faptul că motivația în context școlar este înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de condițiile în cadrul cărora se realizează învățarea și de percepțiile pe care elevul le are cu privire la o anumită activitate didactică. Motivația diferă, prin urmare, de alte stări afective precum pasiunea sau interesul pentru o activitate deoarece acestea din urmă se manifestă spontan, în timp ce motivația implică alegerea deliberată de a se angaja și de a persevera pentru a atinge un anumit scop. După cum subliniază J.M. Viau, această distincție este foarte importantă deoarece, în spațiul școlar, cadrul didactic impune adesea activități de învățare elevilor, iar motivația acestora de a le realiza nu este în mod obligatoriu însoțită și de un interes imediat sau de o pasiune intelectuală pentru acestea [apud 11, p. 10].

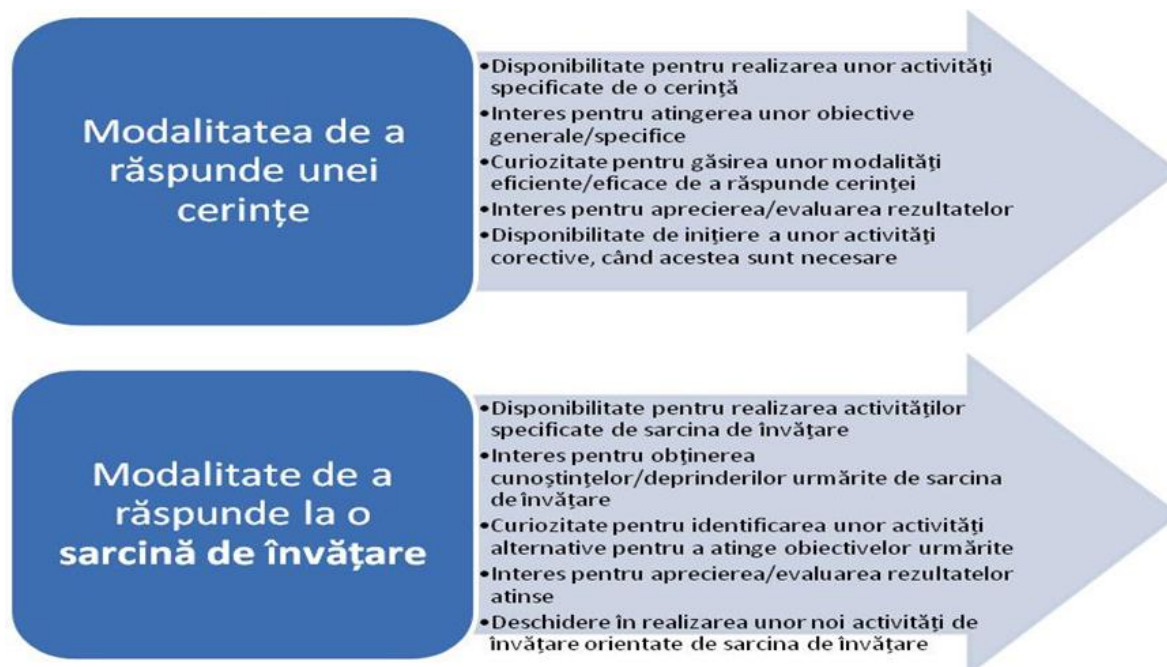


Figura 1. Caracteristici ale motivației în sens generic și în context școlar (după Șt. Popenici și C. Fartușnic)

Motivația pentru învățare se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi, deprinderi, capacități etc.

Motivația în sens generic are un vedere modalitatea de a răspunde unei cerințe oarecare, indiferent de natura, contextul sau obiectivele urmărite.

Motivația în context școlar se referă la modalitatea elevilor de a răspunde unor sarcini de învățare specifice, urmărind anumite obiective, definite în cadrul acestor sarcini. Având în vedere această distincție, cei mai relevanți factori de influență ai motivației pentru învățare sunt clasificați în trei categorii:

- ✓ individuali (capacitatea unui elev de a se automotiva),

- ✓ familiari (capacitatea membrilor familiei de a influența nivelul de motivație al unui copil),
- ✓ școlari (capacitatea persoanelor din spațiul școlar de a influența nivelul de motivație al elevilor – cadrele didactice, echipa de conducere, psihologul, consilierul sau mediatorul școlar etc.) [11, pp. 42-43].

Urmărind sugestiile lui J.M.Viau, în ceea ce privește caracteristicile individuale, cele mai importante aspecte sunt legate de:

- ✓ percepția de sine (generală, specifică);
- ✓ percepția valorii unei activități (scopuri, perspectivă de viitor);
- ✓ percepția competenței proprii în realizarea cu succes a unei activități;
- ✓ percepția controlului deținut în realizarea unei activități: atribuirea unor cauze (de exemplu, factori interni precum talentul, capacitățile intelectuale, efortul depus sau factori externi precum percepția cadrului didactic, programa școlară etc.)

Influența familiei este covârșitoare asupra interesului elevului pentru învățare, în general și pentru învățarea în context școlar, în particular. Sub această influență, un copil poate fi stimulat să-și mențină sau chiar să-și îmbunătățească rezultatele școlare, să atingă un nivel acceptat de părinți, să aprofundeze o disciplină sau să recupereze o eventuală rămânere în urmă. Părinții sau alți membri ai familiei pot constitui un factor deosebit de important de motivare însă, în egală măsură, pot să influențeze negativ deschiderea unui copil pentru studiu.

Situația socio-economică modestă a familiei poate reprezenta o barieră importantă în menținerea motivației pentru învățare, afectând negativ toate elementele motivaționale importante: de la valorizarea utilității educației până la condițiile studiu. Este vorba despre un cerc vicios al sărăciei și autoblămării, în care lipsa resurselor împiedică obținerea resurselor, amplificând descurajarea și lipsa de inițiativă. Din această perspectivă, lipsa de motivație a unor elevi este inevitabilă și de înțeles [11, p. 45].

Totuși, nu trebuie însă de ignorant faptul că o mare parte a elevilor care sunt demotivați provin din familii care nu sunt într-o situație de dezavantaj socio-economic și care oferă copiilor lor toate condițiile necesare activităților școlare. Acest lucru indică faptul că resursele sunt o condiție necesară, însă nu și suficientă pentru asigurarea motivației elevilor.

Există numeroase arii în care părinții trebuie să intervină pentru a-și ajuta copiii în situațiile în care aceștia traversează o depresiune motivațională, dar ceea ce trebuie subliniat este însă faptul că motivarea nu poate fi stimulată de fiecare dată cu ajutorul unor strategii de recompensă extrinsecă (materială, simbolică etc.). În cele mai multe situații elevii își doresc ca aceștia să le ofere o securitate afectivă, teoriile atașamentului subliniind rolul deosebit pe care îl joacă relațiile copilului cu părinții în dezvoltarea acestuia. Nevoile primare pe care părinții trebuie să le satisfacă sunt cele privind siguranța și grija, alături de cele legate de sprijin și încurajare/recunoaștere. Astfel, copiii au șansa de a-și dezvolta

fundamentul de securitate, de a-și construi o imagine pozitivă despre sine și despre ceilalți. Acest lucru presupune empatie, respect reciproc și devotament – elemente ce au nevoie de timp pentru a fi cultivate. De asemenea, implică anumite competențe din partea părinților (de comunicare, interrelaționare, negociere etc.) ce nu sunt automat dobândite prin statutul deținut [11, p. 46].

Există încă foarte mulți profesori, care au obișnuința de a impune un ritm foarte strict în învățare, de a da sarcini similare, cu termene foarte precise tuturor elevilor din clasă, așteptând un răspuns-standard din partea elevilor, aceasta fiind direcția comună în care profesorii sunt evaluați, atât de către părinții elevilor, cât și de către sistemul de învățământ: succesul la examenele sau testările naționale. Din păcate, această abordare promovează o focalizare excesivă pe ceea ce este predat/transmis elevilor.

Focalizarea efortului la clasă într-o proporție covârșitoare asupra conținuturilor reduce acest sprijin la unul de natură cognitivă și, uneori, tehnică. Se pierde astfel dimensiunea socio-afectivă și, odată cu ea, dimensiunea motivațională: devine primordial ca o lecție să asigure succesul. În felul acesta dispare șansa răspunsurilor creative (inclusiv cele greșite sau incorecte) și, odată cu ea, personalizarea învățării. A preda înseamnă din ce în ce mai mult astăzi a oferi sprijin, a media, a asista, a ghida printr-o anumită disciplină didactică [11, p. 47].

A. Băban, de asemenea, susține că 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 aceștia se includ factorii sociali și culturali, convingerile și valorile personale și factorii contextuali, specifici unei situații de învățare [2, p. 164].

Factorii sociali și culturali acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferența dintre cultura urbană și cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio-economic crescut și cea a familiilor cu statut socio-economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- ✓ valorii pe care o acordă învățării de tip școlar (pentru unii învățarea în școală este foarte importantă, pentru alții însă experiența de viață are o importanță mai mare);
- ✓ tipurilor de interacțiune pe care le încurajează în activitatea de învățare (cooperare sau competiție);
- ✓ concepțiilor despre competență (pentru unii competența se referă la dobândirea de cunoștințe aprofundate, pentru alții la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- ✓ experiențelor de învățare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației unui subiect pentru învățare este implicit. Astfel, copilul interiorizează valori și practici, care se

manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile școlare [2, p. 164].

Factorii contextuali influențează orientarea persoanei, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:

- ✓ tipul sarcinilor de învățare (sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare);
- ✓ relația de autoritate în clasă (autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare);
- ✓ utilizarea formală și informală a recompenselor (recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung);
- ✓ modalitatea de evaluare (orientarea spre competență din cadrul evaluărilor formative determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță);
- ✓ timpul acordat unei sarcini de învățare (un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva elevii);
- ✓ modalitatea de grupare a elevilor (gruparea rigidă pe abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și a motivației pentru învățare) [2, p. 164].

Convingerile și valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte, și comportamentele motivaționale, pe de altă parte.

Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:

- ✓ expectanțele legate de autoeficacitatea în sarcină (ineficiența percepută în sarcini de învățare determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini);
- ✓ teoriile proprii despre inteligență (conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare în cazul unei percepții negative despre propriile abilități intelectuale);
- ✓ tipul atribuțiilor pe care le fac elevii (atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare, demotivează persoana pentru activitățile de studiu percepute ca generatoare de eșec);
- ✓ locusul de control pentru învățare (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivați pentru învățare);
- ✓ valoarea acordată sarcinii de învățare (cu cât învățarea este mai strâns legată de scopul elevului, cu atât valoarea acesteia va fi mai mare și va crește nivelul de implicare în sarcină).

Preadolescența este un stadiu disponibil de dezvoltare cognitivă, care ajunge să se exprime la parametri maximi numai în condiții de stimulare de către mediu și educatori și a existenței motivației proprii și a implicării efective în sarcini cognitive [10, p. 198].

Transformările psihice la care este supus preadolescentul sunt generate de trebuințele pe care le resimte. După M. Zlate, elevul la această vârstă se confruntă cu o serie de nevoi sau nevoile descrise în perioadele anterioare cunosc o prefacere semnificativă: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență și nevoia modelelor. Nevoia de a ști este prezentă începând cu perioada școlarului mic; acesteia i se adaugă la pubertate nevoia de creație, care se transformă în adolescență în nevoia creației cu valoare socială [apud 10, p. 194].

Întrucât pentru majoritatea preadolescenților învățarea este preocuparea centrală și aria celor mai semnificative afirmări, motivația pentru învățare înregistrează anumite transformări.

T. Crețu afirmă că în constelația motivelor care susțin efortul pentru învățare, cele mai importante sunt interesele cognitive. Ele pot să se manifeste în raport cu disciplinele pentru care elevii au deja înclinații. Sunt selective și diferite ca intensitate, sunt conștientizate și invocate în toate tipurile de alegeri. Deși, în cea mai mare măsură, se mulțumesc cu sursele școlare obișnuite, spre finalul stadiului încep să fie folosite culegerile de texte, de probleme, etc. De asemenea, se amplifică motivația extrinsecă reprezentată de prețuirea de către societate a învățaturii, a calității de persoană cultă, de om bine informat. Rămân încă motive ale învățării recompensele materiale și dorința de a-și păstra prestigiul. Sunt puternic implicate trebuințele de autorealizare și autoafirmare.

La 12 ani poate să apară o ușoară scădere a interesului pentru învățare. Aceasta se exprimă mai accentuat la băieți și constă în neglijarea temelor, scăderea notelor, neimplicarea în desfășurarea orelor [apud 9, p. 259].

Chiar și elevii care au fost foarte buni în clasele primare și în clasa a 5-a, din dorința de a fi acceptați de grupurile informale și de a nu fi considerați tocilari, nu vor să mai fie premiați și nu mai învață cu consecvență și profunzime [10, p. 261].

Această situație revine pe un făgaș normal atunci când preadolescenții:

- ✓ încep să-și dea seama că performanțele școlare vor conta în viitor;
- ✓ au demonstrat grupurilor că sunt de-ai lor;
- ✓ îi așteaptă examene grele sau teze cu subiect unic;
- ✓ s-au maturizat ei înșiși, în ansamblu, și se gândesc mai mult la viitor;
- ✓ încep să se intensifice trebuințele de autorealizare și autoafirmare [apud 9, p. 259].

Autoarea americană P. Vail, analizând nevoile personale ale oricărui copil confruntat cu o problemă școlară, identifică o serie de aspecte extrem de interesante, relevante și pentru înțelegerea condițiilor în care motivația unui elev pentru activitățile de învățare propuse de școală pot să fie afectate în mod negativ. Cercetătoarea arată că, în primul rând, copiii au nevoie să se bucure de sentimentul de apartenență, iar cei care se confruntă cu un deficit de motivație nu fac o excepție în acest caz: ei vor avea tendința să părăsească anumite grupuri de colegi cu care împărtășeau interese comune, să întrerupă comunicarea chiar și cu cadrele

didactice cu care aveau relații strânse, să devină dezinteresați de orice comunitate de învățare sau comunitate de practici din spațiul școlar.

În egală măsură, copiii au nevoie de apropierea și autoritatea adulților, de reperele pe care aceștia le reprezintă în dezvoltarea personală. Cei care sunt lipsiți de aceste experiențe au un handicap important pentru că nu au o persoană care să le orienteze alegerile, să le sprijine atunci când își asumă anumite riscuri sau care să-i motiveze atunci când au nerealizări. Confruntarea cu sarcini școlare care depășesc cunoștințele sau abilitățile de care un elev dispune la un moment dat reprezintă un foarte bun exemplu de situație în care intervenția unui adult (profesor sau părinte) este esențială. Un exercițiu pe care nu-l poate rezolva poate să devină pentru acest copil o dovadă că nu este înțeles, o justificare pentru a renunța în a mai depune efort la o anumită disciplină, o confirmare a imaginii negative de sine sau un motiv de teamă pentru consecințele eșecului (dezamăgirea părinților sau a profesorului, obținerea unei note scăzute, reacții nepotrivite ale unor colegi etc.). În aceste condiții, un adult poate identifica și poate asista copilul să depășească aceste bariere [11, pp. 50-51].

Efectele lipsei de intervenție în cazul manifestării unui deficit de motivație în spațiul școlar încă din clasele primare afectează profund negativ evoluția școlară în nivelurile superioare de învățământ. Încrederea în sine, fiind unul dintre principalele ingrediente ale acesteia, ajunge să fie profund afectată încă din primii ani de școală, chiar dacă anumite comportamente o camuflează. Astfel, spre sfârșitul gimnaziului, elevul va căpăta o serie de „obișnuințe ale demotivării”, stereotipuri de gândire și de comportament extrem de nocive pentru performanța școlară și profesională viitoare. În lipsa unei intervenții adecvate, elevul demotivat va căuta, în cel mai bun caz, unele refugii în activitatea școlară (o disciplină, un profesor sau o activitate extracurriculară favorită, căreia să i se dedice) sau, de cele mai multe ori, va încerca să găsească un mod de a finaliza, cu o minimă implicare, un anumit nivel de învățământ. Este vorba, în ultimul caz, despre un veritabil abandon motivațional, școala devenind un loc pe care îl frecventează numai datorită presiunilor celor din jur, cu totul deconectat de nevoile și aspirațiile sale.

Trăsăturile care pot să indice un grad mai scăzut sau mai ridicat de demotivație se modifică odată cu trecerea elevului în ciclul gimnazial sau liceal, și vizează următoarele aspecte (adaptare după Rathvon):

- ✓ interpretează foarte ușor sugestiile, sfaturile sau observațiile celor din jur ca și critici;
- ✓ exprimă o sensibilitate exagerată cu privire la propriile sentimente, dar îi lipsește empatia pentru sentimentele celorlalți;
- ✓ adoptă o atitudine detașată, de nepăsare, cu privire la rezultatele școlare;
- ✓ stabilește ușor relații de prietenie cu ceilalți colegi care au rezultate slabe la învățătură sau comunică mult mai des cu aceștia în comparație cu ceilalți colegi;
- ✓ își ascunde opiniile și trăirile cu privire la experiențele școlare în discuțiile cu membrii familiei;

- ✓ etichetează profesorii ca fiind nedrepti, răi și chiar limitați;
- ✓ devine extrem de selectiv în efortul pe care îl depune, dedicându-și energia pentru una-două discipline sau activități extracurriculare și fiind total dezinteresat de celelalte;
- ✓ adesea este incapabil să își organizeze timpul și să-l facă atractiv pentru sine, declarându-se frecvent plictisit, atât la școală cât și acasă;
- ✓ deseori se plânge de faptul că alți membri ai familiei primesc mai multă atenție decât el, învinovățește ușor pe alții pentru propriile probleme, găsește „confirmări” pentru respingerea activităților școlare în orice insucces înregistrat la școală;
- ✓ are o idee foarte confuză cu privire la utilitatea absolvirii nivelului de învățământ respectiv cât și, în general, cu privire la propriul parcurs școlar și profesional viitor;
- ✓ își exprimă explicit dorința de a fi „în media clasei” și dezaprobă eforturile celor care se luptă pentru a fi printre cei mai buni din clasă [11, pp. 55-56].

Astfel, în contextul perioadei de pre-pubertate sau pubertate, elevul demotivat ajunge să se exteriorizeze din ce în ce mai puțin, hiperactivitatea fiind înlocuită adesea cu o detașare sau cu o tăcere visătoare. El devine, de asemenea, din ce în ce mai conștient de atuurile sale în „războiul” cu actorii școlii sau cu familia, fiind din ce în ce mai puțin dispus spre compromis și din ce în ce mai inflexibil în a se angaja în rezolvarea sarcinilor școlare. Problema cea mai spinoasă o constituie, paradoxal, spațiul tot mai mare pe care îl lasă curriculum-ul efortului individual, nemediat de cadrul didactic cât și faptul că numărul profesorilor cu care acesta intră în contact la școală crește. Din păcate, scade în aceeași măsură și timpul pe care aceștia îl au la dispoziție pentru a observa, analiza și remedia deficitul de motivație al unui elev. În plus, presiunile din partea părinților și familiei devin din ce în ce mai ridicate, odată cu apropierea examenelor decisive pentru continuarea studiilor, insuccesele adâncind lipsa de încredere în forțele proprii, într-un adevărat cerc vicios.

În fața acestor provocări, elevul demotivat își găsește uneori refugiul și aparenta protecție într-un grup de colegi/prieteni aflați într-o situație asemănătoare. Este o alegere la fel de nocivă ca și cea a propriei însingurări, deoarece nu numai că acești colegi nu vor face nimic pentru a-l ajuta, ci îi vor confirma și legitima percepțiile ce determină lipsa lui de motivație pentru activitățile formale de învățare. Apartenența la acest grup îl face să nege că are o problemă, dar îl și ajută să găsească noi strategii pentru a face față intervențiilor familiei sau profesorilor. Desigur, există o multitudine de cauze care pot să afecteze nivelul de motivație al unui elev, însă cunoașterea modului în care aceste cauze sunt percepute de către respectivul elev reprezintă cheia înțelegerii mecanismelor care au declanșat această stare de fapt [11, p. 57].

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare constituie două dintre dificilele probleme ale muncii educatorului. Ele se pot realiza mai bine dacă vom reuși să cunoaștem personalitatea elevului și evoluția ei, prin raportare la natura elementelor programului educațional, aflate în strânsă legătură cu planul

constelațiilor motivaționale. Avem în vedere, în mod deosebit, concentrarea atenției, întărirea feedbackului informațional, întărirea și diversificarea modelelor de acțiune, conștientizarea și justificarea consecințelor actelor comportamentale, utilizarea recompenselor și constrângerilor, stabilirea unui climat psihosocial nestresant ș.a. [7, p.75].

În concluzie, elevul preadolescent care nu este atras de o anumită disciplină școlară și care nu găsește în profesor un sprijin în menținerea pe linia de plutire a rezultatelor școlare tinde să dezvolte o întreagă paletă de sentimente sau comportamente negative. Profesorii ar trebui să încerce să afle care sunt lucrurile de care elevii sunt interesați, care sunt lucrurile care-i pasionează și să găsească modalitățile cele mai potrivite de a stimula progresul lor și de a le dezvolta o atitudine pozitivă, deschisă față de învățare și față de școală. Cu cât elevii sunt mai mult ajutați în stabilirea și realizarea scopurilor prin situațiile create de profesor în procesul de învățământ (respectând particularitățile de vârstă și individuale, profesorul fixează în mod diferențiat sarcini elevilor săi), cu atât motivele activității lor se consolidează mai ușor, devin mai eficiente.

Bibliografie

1. Albu E. Psihologia educației. Cluj-Napoca: Napoca Star, 2009.
2. Băban A. (coord.) Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, 2001.
3. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Editura Polirom, 2005.
4. Cuciureanu M. (coord.) Cultura elevilor și învățarea. București: ISE, 2014.
5. Cuciureanu M. (coord.) Motivația elevilor și învățarea. București: ISE, 2015.
6. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: România de Măine, 2000.
7. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
8. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004. 288 p.
9. Sălceanu C. Psihologia dezvoltării umane. Craiova: Sitech, 2016. 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
10. Sion G. Psihologia vârstelor. București: Editura Fundației România de Măine, 2003.
11. Popenici Ș., Fartușnic C. Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Didactica Publishing House, 2009. Disponibil la: https://www.researchgate.net/profile/Stefan_Popenici/publication/277709200_Motivatia_pentru_invatare_Motivation_for_learning/links/557070ab08ae193af41ffff8.pdf (vizitat 15.01.2018).

MANAGEMENTUL PERFORMANȚELOR - ACTIVAREA TALENTELOR ȘI CREȘTEREA CALITĂȚII ÎN CADRUL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Ecaterina MOGA, dr. în psihologie

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Educația de calitate necesită o abordare strategică a managementului performanței care ar activa talentele multiple existente în echipă și ar ajuta la procesul de dezvoltare continuă a instituției. Doar o echipă performantă de cadre didactice va reuși să investească în formarea și educarea noii generații de tineri inovatori care vor contribui la dezvoltarea societății. Un management eficient al performanțelor va conduce spre un progres semnificativ în demersul promovării excelenței la nivel instituțional.

Abstract. Quality education requires a strategic approach to performance management that would enable multiple existing talents in the team and help the institution's ongoing development process. Only a trusted team of teachers will succeed in investing in training and educating the new generation of young innovators who will contribute to the development of society. Effective performance management will lead to significant progress in promoting institutional excellence.

De fiecare dată când discutăm despre domenii de dezvoltare ne interesează strategiile de lucru, viziunea și modalitățile care ne-ar conduce la rezultate scontate ce se reflectă în calitatea prestată de instituție. Pentru o reușită instituțională fiecare cadru de conducere trebuie să-și pună foarte clar întrebarea cum aș putea obține rezultate majore cu eforturi minime. Aflându-ne în contextul social, în care educația din Republica Moldova are nevoie de o reinvenție și redinamizare, vreau să mă opresc asupra câtorva dimensiuni pe care le consider importante în aplicarea lor la nivel de instituție de învățământ.

Adevăratele echipe de succes sunt acelea care pornind de la mijloacele modeste pe care le au reușesc să atingă performanțe autentice timpului și cerințelor de perspectivă ale societății contemporane.

Managementul performanțelor este unul din domeniile cele mai importante din cadrul organizațiilor, punând accentele pe identificarea și activarea talentelor, astfel încât fiecare persoană la locul potrivit să ofere randament maxim în cadrul activității în care este antrenat. Cu alte cuvinte, persoană care se ocupă de această dimensiune ce ține de activizarea talentelor este responsabilă să eficientizeze procesul în vederea realizării rezultatelor scontate. Scopul managementului performanței rezidă în a optimiza rezultatele și nicidecum nu se reduce la a penaliza cadrul didactic sau a echipei.

Managementul performanței impune necesitatea unei gândiri strategice de dezvoltare continuă care nu se aplică o dată în an sau o dată pe semestru, dar se implementează prin idei strategice continue.

Implementarea unui sistem al managementului performanței începe cu un proces de evaluare internă a resurselor și posibilităților existente nu individual, dar colectiv. După care urmează elaborarea unui plan strategic conform viziunii existente. De obicei cercetările în domeniu demonstrează faptul că instituțiile care continuă să lucreze asupra viziunii, visând uneori global, chiar peste așteptări și care reușesc să împărtășească această viziune pe verticală și orizontală cu angajații, reușesc să se ridice la cele mai inovatorii standarde.

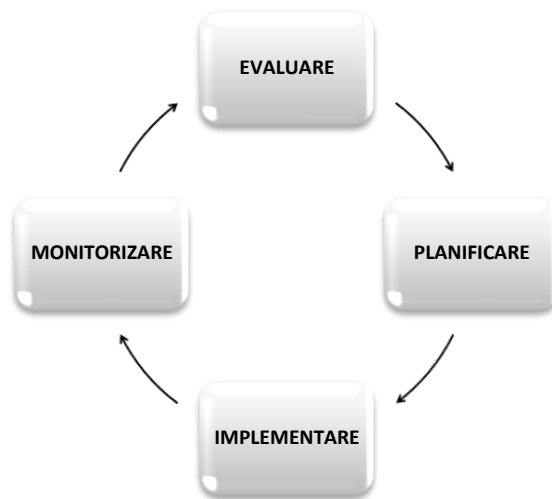


Figura 1. Sistemul managementului performanței

Implementarea strategiilor planificate racordate la viziunea și misiunea instituției trebuie să fie cunoscute de toți anagații fie didactici fie non-didactici, deoarece doar colaborând în armonie spre realizarea aceleași viziuni vom atinge performanța.

Un loc important în acest ciclu o are monitoringul care realizat corect și sistematic ajută la păstrarea direcției corecte în implementare a strategiilor, dar și admiterea flexibilității pentru atingerea scopurilor și valorificarea resurselor în vederea atingerii rezultateelor scontate.

Există câteva etape pe care trebuie să le urmărim atunci când discutăm despre managementul performanței:

1. Măsurarea performanței la nivel individual, la nivel de echipă, la nivel instituțional.

Managementul performanței nu este în sine măsurarea performanței, condiția care trebuie să o îndeplinească această funcție, pentru a face parte din categoria managementului performanței, este să se axeze pe soluții de perspectivă și nicidecum pe trecut. Este important ca atât la nivel individual cât și la nivel colectiv să fie enunțate expectanțele pe care le are instituția. De asemenea e foarte util ca persoanele cu funcție de conducere să cunoască angajații, să descopere aptitudinile lor, stilul de lucru, punctele forte pe care le au în procesul de comunicare și relaționare. În perspectivă aceste informații trebuie folosite strategic în vederea realizării obiectivelor instituției.

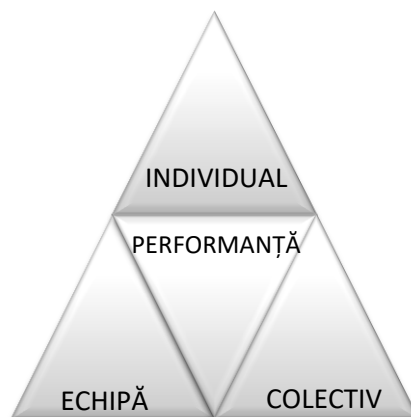


Figura 2. Transpunerea managementului performanței

Este util ca și conducător al instituției să comunici echipei despre performanțele tale și modul în care ele pot contribui la dezvoltarea organizației, în acest mod vei motiva fiecare membru al echipei să se gândească la aportul propriu pe care îl aduce în instituție. Efortul pe care îl depune, rezultatele pe care le are vor determina atitudinea de apartenență la colectiv și va eficientiza creativ implicarea.

2. Urmărirea raportului dintre efort și rezultat.

Ca și lider de echipă este important să poți cere mai mult de la subalterni, acest lucru te va proteja în ceea ce privește managementul eficienței instituției. Este foarte important să nu rămâi și să permiți ca cei din echipă să se situeze prea mult în „zona de confort”, deoarece aceasta ar contribui la plafonare și lipsa tendinței de dezvoltare. Ori o școală în care cadrele didactice stau doar în zona de confort, au tendința de a se situa la nivelul mediocrității, ceea ce ar împiedica excelarea și dezvoltarea acesteia.

O instituție de învățământ care urmărește raportul dintre efort și rezultat va avea ca și finalitate excelarea, astfel va dispune de un sistem intern care funcționează continuu și care face diferență între excelent și bun, între măreț și mediocru.

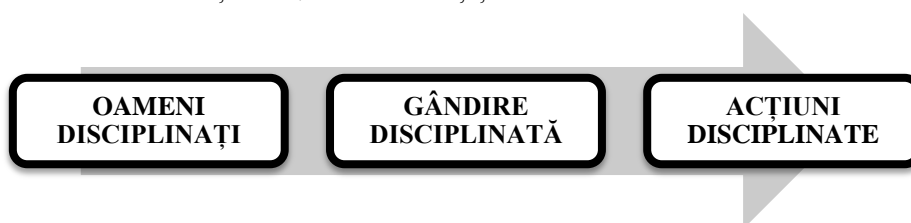


Figura 3. Traseul în eficientizarea managementului performanței

Una din importantele virtuți care ar trebui urmărite în procesul de lucru este – disciplina, aceasta se manifestă la trei nivele:

1. Oameni disciplinați
2. Gândire disciplinată
3. Acțiuni disciplinate.

Doar într-o instituție în care oamenii sunt disciplinați, gândesc disciplinat și acționează disciplinat va putea fi observată deschiderea spre schimbare progresivă și se va urmări atent raportul dintre efortul depus și rezultatele scontate.

3. Aprecierea progresului și randamentului individual și de echipă

Micile progrese trebuiesc evaluate și apreciate. Acestea ridică nivelul de motivare a angajaților și vor da plus valoare randamentului pe care îl au. În măsura în care le oferim apreciere celor din echipă, lucrăm la creșterea respectului de sine, la creșterea nivelului de încredere în sine ceea ce va propulsa în eficientizarea procesului de dezvoltare și aducerea aportului personal în excelarea instituției.

4. Identificarea traseului și domeniilor de dezvoltare personală

Convingerea mea este că o dată cu dezvoltarea cadrelor didactice crește și se dezvoltă instituția. Din moment ce investim în dezvoltarea personală a cadrului didactic, crește dorința și nivelul de dezvoltare profesională, asigurând calitatea procesului formativ-

educativ din instituție. Din moment ce cadrul didactic obține un nivel al reușitei profesionale prin dezvoltarea competențelor de pro-activitate, conducere și management personal, el poate trece cu ușurință de la dependența de cei din jur la independența sa personală, din simplul motiv că se cunoaște și-și recapătă încrederea în sine, reușind să se autoaprecieze la justa valoare și să-și traseze expectanțe veridice în raport cu potențialul propriu.

Ajutându-l pe cadrul didactic să obțină o reușită personală, el va tinde spre o reușită publică, ce ține de interdependența sa cu cei cu care interacționează. Astfel, dezvoltarea sa profesională va fi un catalizator în descoperirea semnificației sale unice, ceea ce îi va marca valoarea inedită, motivându-l în asumarea de responsabilitate în transformarea și educarea tinerii generații. Prin dezvoltarea competenței de comunicare empatică, colaborare sinergică și însușind principii în conducerea interpersonală, fiecare cadru didactic va reuși să treacă de la independență la interdependență, asigurându-și reușita publică.

Valorificându-și potențialul la maxim și investind în reînnoirea echilibrată asupra dezvoltării domeniilor fizic, psihic, intelectual și spiritual, cadrul didactic va reuși să-și mențină acea revigorare și dorință de a se autodezvolta continuu pentru a face față concurenței actuale și a da valoare și prestigiu muncii sale.

5. Constituirea bazei decizionale privitor la promovări, remunerări, demiteri

Este important să fie elaborat un sistem clar privitor la aspectele decizionale din cadrul instituției. Regulile și limitele oferă siguranță și o busolă de orientare pentru fiecare angajat.

Un manager de excelență, un profesor de excelență și o instituție de excelență vor găsi calea spre excelență, confruntându-se cu faptele dure ale realității. Atunci când faci un efort cinstit și sârguincios de a afla adevărul într-o situație anume, concluziile corecte devin evidente adesea de la sine. Este imposibil să iei decizii bune fără să nu conferi întregului proces o confruntare onestă cu realitatea.

6. Dezvoltarea continuă a instituției prin îmbunătățirea și eficientizarea managementului conducerii

Jim Collins spunea: „*Bun este dușmanul lui excelent*. Nu avem școli excelente pentru că avem școli bune. Nu avem un guvern excelent pentru că avem unul bun. Puțini oameni ajung să aibă o viață excelentă, în mare măsură pentru că e atât de ușor să te mulțumești cu o viață bună.”

Convingerea pe care o împărtășesc este că echipa managerială a unei instituții trebuie să elaboreze *concepte în vederea atingerii excelenței* în conformitate cu misiunea și viziunea instituției. Acest cadru conceptual trebuie să fie reflectat în politica instituției prin acțiuni concrete, susținute în mod constant de către conducător, în vederea asigurării calității.

Managerul școlar trebuie să tindă să obțină *rezultate excelente constate*. Existența unei echipe de asigurare internă a calității, care să realizeze diagnosticarea obiectivă a situației și

să evalueze constat rezultatele obținute, ar conduce la creșterea calității și la sporirea gradului de eficacitate profesională a specialiștilor din instituția de învățământ.

Promovarea unor concepte care să se focalizeze pe rezultatele de excelență și pe politicile de obținere a lor, conduce la existența unui mecanism funcționabil care motivează pedagogul să se perfecționeze continuu, pentru a corespunde noilor exigențe înaintate de actualitate.

O primă sarcină care mi-am pus-o ca și consultant în educație este de a motiva instituțiile în a crea o cultură în care personalul și beneficiarii să aibă ocazia extraordinară de a fi ascultați și de a face ca adevărul să fie auzit. Astfel, un manager de instituție este un lider prin întrebări, nu prin răspunsuri, angajându-se în dialog și dezbateri, dar nu în constrângeri. Instituțiile de învățământ, pentru a se racorda la cerințele actuale și pentru a face față concurenței, trebuie să-și stabilească țeluri și strategiile bazându-se pe înțelegerea a ceea ce îi pasionează cel mai mult pe cadrele didactice, pentru a excela; la ce sunt cei mai buni și ce anume îi poate determina să obțină rezultatele cele mai bune.

Harry S. Truman spunea: „Poți reuși orice în viață, numai să nu-ți pese cine culege laurii”. Pornind de la acest concept cadrele de conducere ar trebui să tindă să formeze oameni disciplinați, care vor avea o gândire disciplinată și vor întreprinde acțiuni disciplinate, ceea ce va avea ca și rezultat **excelența**. Rezultatele excelente de durată depind de clădirea unei culturi pline de oameni autodisciplinați, care întreprind acțiuni disciplinate reușind să activeze talentele printr-un management eficient al performanțelor.

Bibliografie

1. Anthony R. Cum imposibilul devine posibil. București: Vidia, 2011. 255 p.
2. Aubrey C. D. Managementul performanței. București: Polirom, 2007. 380p.
3. Charan R. Know-How. 8 abilități care-i defierențiază pe liderii de succes. București: Ed. ALL, 2008. 240 p.
4. Collins J. Excelența în afaceri. București: Curtea Veche, 2006. 332 p.
5. Covey St. R. A 8 treaptă a înțelepciunii. De la eficiență la măreție. București: Ed. ALLFA, 2006. 392 p.
6. Covey St. R. Eficienta în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: Ed. ALLFA, 2009. 320 p.
7. Dumitru I. Al. Personalitate, atitudini și valori. Timișoara, 2001. 256 p.
8. Hamel G., Prahalad C.K. Competiția pentru viitor. București, 2008. 286 p.
9. Horstman D. Managementul eficient. București: Ed. Cartea veche, 2017. 240 p.
10. Koestenbaum P. Liderul – fața acunsă a excelenței – o filozofie pentru lideri. București: Ed. Curtea veche, 2006. 408 p.

PROFILAXIA FENOMENULUI NONPARENTALITĂȚII CA STIL DE VIAȚĂ PRIN VALORIFICAREA POTENȚIALULUI EDUCATIV AL CURRICULEI ȘCOLARE

Nadejda OVCERENCO, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală,
Universitatea de Stat Tiraspol

Rezumat. Articolul abordează problematica profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare. Actualmente tinerii nu consideră parentalitatea drept izvor al împlinirii umane. Consecințele fenomenului dat asupra conștiinței și comportamentului tinerilor impun obiectivul educației pentru parentalitate cu mult timp înainte ca ei să prefere nonparentalitatea ca stil de viață. Lucrarea conține analiza potențialului educațional al curriculei școlare privind profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare. Sunt propuse modalități de valorificare a curriculei școlare. Articolul conține sugestii privind profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare.

Cuvinte-cheie: parentalitate, nonparentalitate, profilaxia nonparentalității, educație pentru parentalitate, stil de viață, potențialului educativ, curricula școlară.

Abstract. The article addresses the issue of prophylaxis of non-parenthood phenomenon as a lifestyle by capitalizing on the educational potential of the curriculum. At present, young people do not regard parenthood as the source of human fulfillment. The consequences of the phenomenon on young people's conscience and behavior impose the goal of parenthood education long before they prefer non-parenthood as a lifestyle. The paper contains an analysis of the educational potential of the curriculum regarding the prophylaxis of the phenomenon of non-parenthood as a lifestyle by making use of the educational potential of the curriculum. There are proposed ways of capitalizing on the curriculum. The article contains some suggestions for gaining efficiency in prophylaxis of non-parenthood as a lifestyle by capitalizing on the educational potential of the curriculum.

Key-words: parenthood, nonparentality, non-parental prophylaxis, education for parenthood, lifestyle, educational potential, school curriculum.

Problema profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață e determinată de criza familiei contemporane în general, și de decăderea prestigiului de a fi mamă/tată, în special. Actualmente se atestă o creștere a numărului de tineri orientați spre nonparentalitate, fiind ghidați de diferite idei consumiste, egocentriste: plăcerile iubirii ca fenomen al existenței „abstracte”; bunăstarea materială; decizia de credință etc.

Nonparentalitatea ca fenomen social este studiată sub diferite aspecte, inclusiv și cel psihopedagogic. La moment există suficiente surse bibliografice științifice și științifico-populare dedicate fenomenului respectiv.

Diferite aspecte ale nonparentalității sunt abordate în cadrul psihologiei personalității, psihologiei vârstelor, psihologiei pedagogice etc. Importanța fenomenului dat pentru împlinirea ființei umane, structura lui complexă, multitudinea modelelor culturale și individuale, la fel și cantitatea investigațiilor contemporane în acest domeniu permite identificarea fenomenului nonparentalității în calitate de realitate autonomă, fapt care necesită elaborarea unei noi paradigme, ce ar face posibilă o abordare complexă a cercetării fenomenului nonparentalității ca stil de viață.

Care argumente pot fi aduse în favoarea profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare? Profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață se impune de necesitatea deschiderii către adevăratele valori umane, examenul sever al conștiinței.

Pornind de la realitatea că parentalitatea, ca cea mai sacră manifestare a naturii umane, este în dizgrație, se impune acordarea unui sprijin, susțineri, ca tinerii să conștientizeze valoarea supremă a parentalității. Instituțiile de învățământ trebuie să-și proiecteze activitatea privind profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață, astfel ca această direcție să devină un obiectiv important al activității educative. Cercetările întreprinse și analiza curriculei școlare certifică că actualmente, obiectivul vizând profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață se realizează doar parțial în instituțiile de învățământ. Mai mult ca atât: există abordări eronate în privința necesității profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață.

Ce trebuie de făcut? Analizele trimit la sugestii de politici educaționale pentru că simpla indicare a existenței unei probleme nu este suficientă pentru rezolvarea ei. În acest context elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice ale profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare este una strict necesară. Prezenta lucrare nu face un prim pas în acest sens. Există analize în domeniul educației pentru familie, cât și în cel al educației de gen realizate în diferite țări, (Ovcarova R.V. [4], Miroiu M.[2], etc.), inclusiv și în Moldova (Cuznețov L. [3], Bodrug-Lungu V. [1], Ovcerenco N. [5] etc.).

În baza analizei literaturii de specialitate remarcăm că problema profilaxiei nonparentalității ca stil de viață privită drept proces psihopedagogic de formare integră a personalității este parțial cercetată. Cercetările tematice nu propun modalități de valorificare a potențialului educațional al curriculei școlare privind profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață.

Referindu-ne la fenomenul cercetat simțim nevoia de a concretiza conceptele de *parentalitate și nonparentalitate*. Parentalitatea reprezintă un fenomen social complex, care include două componente structurale de bază: maternitatea și paternitatea. Fenomenul dat stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene. Acesta se face prezent nu doar în familie, ci și în economie, ideologie, politică. Este incorect conceperea fenomenului parentalității drept o simplă totalitate de elemente componente. Fenomenul parentalității include în sine conceptul de maternitate și cel de paternitate. Maternitatea este o experiență personală, o stare bio-psiho-socială complexă prin care o persoană aduce pe lume un copil, manifestă față de acesta grijă, se preocupă de creșterea și educarea lui [2, p. 243].

Cât privește termenul paternitate, acesta se prezintă a fi un domeniu ascuns, despre care puțin ce cunoaștem. Un lucru este cert: nu se nasc tați, ci devin pe parcursul vieții, și nu în momentul când apare pe lume moștenitorul, ci cu mult înainte ca acesta să devină tată.

Nonparentalitatea ca stil de viață reprezintă un fenomen social complex, care include două componente structurale de bază: nonmaternitatea și nonpaternitatea. Fenomenul dat reprezintă renunțarea conștientă la parentalitate, stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene.

Elementul de bază al profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață îl constituie *înțelegerea și conștientizarea valorii supreme a parentalității, rolului parental*. Înțelegerea esenței rolului parental de către tineri nu se reduce doar la cunoașterea strictului necesar „*de ce?*” este important să devii părinte. Înțelegerea necesității de a se realiza pe viitor ca părinte și de a-și educa eficient copilul, impune tinerilor condiția de a decide benevol, și responsabil privind *fenomenul parentalității*, doar așa tinerii vor sesiza „unitatea și conexiunea dialectică a motivului și îndemnului, dreptului și obligației, necesității și dorinței” [5].

Surprinde faptul că tentativa generației în creștere de a afla care-i sensul vieții nu este susținută la modul cel mai serios de sistemul educațional. Constatăm cu regret că la acest început de secol problema profilaxiei nonparentalității ca stil de viață nu constituie un obiectiv major al instruirii formative. Acest lucru e lăsat la voia întâmplării.

Sistemul educațional existent în Republica Moldova, creează prea puține condiții pentru evitarea contaminării potențialului patern. Actualitatea acestei probleme e determinată și de faptul că atât sistemul relațiilor sociale, cât și practica educațională nu pune în valoare feminitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea cu succes a rolului matern și masculinitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea rolului patern.

Mediul educațional existent e orientat spre o educație asexuată. Fetele și băieții însușesc trăsături viciate. Calitățile altoite artificial tind să predomine asupra celor sublime, firești. Ultimele sunt umbrite de criteriul valoric denaturat din societate[5]. Rolurile pe care le exercită tinerii în societate adesea provoacă altoirea calităților nespecifice sexului, solicitând comportamente neadecvate. Această tendință impune contracararea devierilor respective. În aceasta și rezidă sarcina instituțiilor de învățământ.

Factorii biologici, psihologici și spirituali se articulează în proporții diferite, însă la fel de importanți în procesul de construcție a personalității umane. Crearea condițiilor optime întru ocrotirea potențialului parental ar facilita procesul de formare a identității sexuale în limitele normalității. Problema cuceririi identității (în baza noilor identificări împrumutate din modelele socioculturale) se impune în mod dramatic tinerilor. Imaginile familiale care reflectă rolul tradițional al femeii, complet absorbită de maternitate și munca casnică, intră în conflict cu imaginile mediatizate în care femeia apare egală cu bărbatul în relații sociale și politice.

Cercetările științifice remarcă faptul că identificarea parentală are loc în baza multiplelor modele: tradițional, egalitar sau extremist care își are amprenta expectațiilor sociale. Vom remarca, că prin egalizarea statutului social și chiar a sex-rolurilor,

actualmente tinerii și-au schimbat radical expectațiile și noțiunile privind căsătoria și parentalitatea. Însă nu toate extensiile conceptului egalitarismului de sex-rol sunt împărtășite ca „bune”. Astfel, complicându-se lucrurile la capitolul parentalitate, copiii nu mai sunt scopul fundamental în viața multor cupluri moderne [5].

Așadar, sintezele teoretice și practica educațională privind reflectarea fenomenului nonparentalității ca stil de viață ne-a întărit poziția referitor la necesitatea profilaxiei fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare, care sugerăm a fi realizată în următoarele direcții:

- 1) familiarizarea cu sistemul de cunoștințe ce țin de profilaxia nonparentalității și orientarea tinerilor spre parentalitatea firească planificată;
- 2) profilaxia nonparentalității ca stil de viață;
- 3) formarea calităților necesare pentru parentalitatea responsabilă.

Și *în final* vom remarca, că sub noțiunea de profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață prin valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare subînțelegem procesul influențelor interactiv-educaționale concentrate și orientate spre conștientizarea de către elevi a valorii supreme a parentalității, formarea la ei a comportamentului adecvat pentru includerea acestei valori în sistemul axiologic personal. Profilaxia fenomenului nonparentalității ca stil de viață exprimă valorificarea potențialului educativ al curriculei școlare, formarea tinerilor pentru parentalitatea responsabilă, dezvoltarea complexului de calitate morale necesare pentru obținerea pe viitor a eficienței parentale.

Bibliografie

1. Bodrug-Lungu V., Manana B. Educația tinerilor pentru sănătatea sexual-reproductivă integră. Chișinău: USM, 2001.
2. Dragomir O. Miroiu M. Lexicon feminist. Iași: Polirom, 2002.
3. Cuznețov L. Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie. Chișinău: UPS, 2005.
4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
5. Овчеренко Н.А. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Chișinău: UST, 2016.

SCOPUL ȘI IPOTEZA CERCETĂRII ÎN ȘTIINȚELE PEDAGOGICE

Vasile PANICO, conferențiar universitar, dr. în pedagogie

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Rezumat. Lucrarea este consacrată elucidării și descrierii raportului dintre scopul și ipoteza cercetării în științele pedagogice. Scopul cercetării reprezintă o anticipare mintală a rezultatului normativ proiectat spre care este orientată activitatea pedagogului cercetător. Ipoteza de cercetare reprezintă un prototip al viitoarei teorii, o construcție teoretică veridicitatea căreia necesită să fie demonstrată experimental.

Cuvinte-cheie: scopul și ipoteza cercetării, modele de formulare a scopului și ipotezei cercetării.

PURPOSE AND FIELD OF RESEARCH IN PEDAGOGICAL SCIENCES

Abstract. The paper is devoted to elucidating and describing the relationship between the purpose and the hypothesis of research in pedagogical sciences. The purpose of the research is an anticipation of the mentality of a designed normative result to which the activity of the researcher teacher is directed. The research hypothesis is a prototype of future theories, a theoretical construction whose veredictity must be demonstrated experimentally.

Key words: purpose and hypothesis of research, patterns of goal and research hypothesis.

Scopul de cercetare: Scopul reprezintă una din principalele caracteristici ale activității de cercetare. Prin scopul de cercetare pedagogul teoretician determină rezultatul dorit care poate fi obținut în cadrul investigației teoretice și praxiologice. Deci, scopul reprezintă o anticipare mintală a rezultatului normativ proiectat spre care este orientată activitatea pedagogului cercetător. Scopul cercetării presupune o anumită schimbare a obiectului supus investigației pentru a fi modificat în baza unor interese, motive prealabil determinate și conștientizate. Deci, la baza scopului de cercetare se află, pe de o parte, trebuințele, motivele sociale referitor la dezvoltarea științelor pedagogice, și pe de altă parte, necesitățile de îmbunătățire permanentă a practicii educaționale.

Științele educației/pedagogice realizează două funcții de bază: a) teoretică sau teoretico-științifică; b) praxiologică sau tehnico-constructivă [7]. Reieșind din cele expuse mai sus conchidem, că scopul de cercetare trebuie să fie constituit din două componente:

- a) o componentă teoretico-științifică și
- b) o altă componentă praxiologică sau tehnico-constructivă.

Prima componentă a scopului cercetării reflectă în mod obligatoriu obiectul supus investigației, iar a doua componentă nominalizează factorul sau factorii, mijloacele care nemijlocit sunt direcționați spre modificarea pozitivă a obiectului supus investigației. Scopul de cercetare reprezintă o direcție strategică de dezvoltare a obiectului supus investigației. El reprezintă o anticipare mintală a rezultatului spre care este orientată activitatea investigatorului, o închipuire, o imaginație mintală despre rezultatul final al obiectului investigat.

De regulă formularea scopului de cercetare se începe cu următoarele cuvinte-cheie: determinarea; stabilirea; evidențierea; conceptualizarea, reconceptualizarea; elucidarea; fundamentarea; identificarea; analiza; modelizarea; construirea etc. Prima componentă a

scopului de cercetare nemijlocit se referă la fundamentarea, analiza, determinarea etc. obiectului de cercetare. De regulă prima componentă a scopului de cercetare se formulează după următorul model/algoritm:

- Determinarea bazelor conceptuale...
- Stabilirea fundamentelor științifice...
- Elucidarea reciprocității/relațiilor...
- Reconceptualizarea fenomenului și determinarea structurii...
- Fundamentarea teoretică...
- Identificarea și analiza paradigmelor...
- Identificarea și fundamentarea științifică...

A doua componentă a scopului de cercetare prevede elaborarea, valorificarea, validarea experimentală a unui model, a unei strategii, a unui sistem de activități, a unui program de activități, a unor conținuturi, forme, procedee sau tehnici de educație etc.

Exemple:

- Determinarea bazelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a unui sistem de activități matematice pentru dezvoltarea capacităților logice la elevii de vârstă școlară mică
- Stabilirea fundamentelor psihopedagogice și elaborarea unei metodologii de aplicare a instruirii problematizate în dezvoltarea capacităților creative la elevii de vârstă școlară mică
- Stabilirea fundamentelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin diferențierea și individualizarea instruirii
- Identificarea, fundamentarea și verificarea experimentală a condițiilor pedagogice de formare a atitudinilor ecologice la elevii de vârstă școlară mică în cadrul activităților extradidactice

Ipotezei de cercetare: Ipoteza reprezintă o metodă fundamentală de dezvoltare a cunoștințelor științifice și componentă structurală a teoriei [6]. Ea reprezintă o presupunere despre cauzele care condiționează fenomenul corespunzător. Ipoteza se fundamentează pe un sistem de fapte științifice cunoscute cu privire la anumite legături/relații interne și care nu pot fi observate în mod direct. Științele pedagogice susțin faptul, că ipoteza de cercetare în calitate de model ideal reprezintă o construcție mentală, o schemă teoretică care reproduce sub formă ideală însușirile și relațiile obiectului supus investigației. Prin ipoteză ca metodă de cunoaștere științifică se determină legăturile de cauză și efect, esența fenomenului supus investigației [1;4].

Ipoteza reprezintă un set de cunoștințe probabile, posibile. Ea reprezintă o afirmație, un adevăr sau neadevăr care n-a fost stabilit sau demonstrat experimental [5;6]. Stabilirea adevărului reprezintă procesul cunoașterii științifice. Ipoteza reprezintă un element sau o

componentă a teoriei în dependență de gradul ei de confirmare/adeverire. În formularea ipotezei este necesar ca preventiv de studiat profund sub diverse aspecte obiectul supus investigației.

În formularea ipotezei este necesar de respectat următoarele cerințe fundamentale:

- Să se reperate pe toate faptele care nemijlocit se raportează la fenomenul supus investigației (idei, concepte pedagogice, psihologice, filosofice etc., confirmate și susținute de practica educațională).
- În ipoteză să se reflecte relațiile/raporturile necesare și stabile, caracteristice fenomenului supus examinării, care treptat în cadrul investigației teoretice și practice se transformă în legități, interrelații, axiome, principii și reguli, metode și forme de educație.
- Să posede caracter nestandard, neclar sau neevident.
- Să explice faptele cunoscute și să reflecte posibilitatea de a fi verificată experimental [3;8].

Ipoteza de cercetare reprezintă o închipuire mentală despre faptele/ideile științifice care nu-s clare sau sunt neevidente în obiectul supus investigației. Sunt cazuri când ipoteza nu cere demonstrări experimentale, totul este clar, evident, corespunzător experimentul pedagogic nu va demonstra nimic. De exemplu: Conștiința ecologică a elevilor va spori, dacă în planul de învățământ se va include un curs de educație ecologică a elevilor. Faptul este evident, nu cere studiu special de cercetare pentru a demonstra această afirmație. Ipoteză prevede ca în conținutul ei să se conțină idei discutabile, probabile, neevidente care în continuare trebuie să le susțină, demonstreze și argumenteze pedagogul cercetător.

În elaborarea ipotezei despre legăturile de cauză și efect pedagogul cercetător se fundamentează pe următoarele metode de investigație științifică: metoda deosebirilor; metoda restului și metoda schimbărilor însoțitoare [8].

Ipoteza în calitate de presupunere despre legăturile cauzabile sau relațiile, raporturile dintre anumite fenomene supuse cercetării presupune elaborarea/deducerea anumitor efecte/fenomene, dintre care unele explică fenomenele cunoscute, iar altele presupun fenomenele necunoscute. Faptul că ipoteza permite de a explica ideile științifice determinate anterior nu este suficient pentru a face concluzii finale referitor la adevărul științific, fiindcă unul și același fenomen poate fi explicat și pe alte căi, reieșind din alte repere sau baze științifice.

Iată de ce pentru soluționarea finală referitor la adevărul uneia sau altei ipoteze este necesar de a ne baza pe ea și de a presupune altele noi, fenomene necunoscute și de aplicat pe ele în activitatea educațională, prin crearea condițiilor corespunzătoare. În anumite condiții se obține un efect mai bun, mai sporit în alte condiții sau situații un alt efect/rezultat.

În fundamentarea ipotezei se aplică metoda *experimentului mintal*, care constă în construirea a astfel de îmbinări de imagini mintale care permit de a evidenția procesul educațional în formă pură, pentru a clarifica esența fenomenului educațional supus cercetării. Experimentul mintal reflectă sub formă ideală anumite proprietăți/însușiri și relații educaționale. În baza experimentului mintal pedagogul cercetător se convinge în adevărul ipotezei.

Metoda fundamentală de evaluare a ipotezei este practica educațională cu ale sale efecte secundare. În baza studiului teoretic și validării experimentale ipoteza sau unele aspecte ale ei se transformă în idei științifice: legități, concepte, principii, conținuturi, reguli, metode, tehnici și forme de educație. Ipoteza reprezintă metoda fundamentală de soluționare a problemei de cercetare. Ea realizează legătura sau relația dintre cunoștințele actuale și cele viitoare. Pe parcursul cercetării ipoteza se modifică și se concretizează. Ea trebuie să acopere toate componentele obiectului supus investigației. „Producerea adevărului științific se realizează inițial prin emiterea de ipoteze...urmează apoi verificarea experimentală și validarea, care transformă ipoteza în cunoștințe certe (obiective)” [1, p.10].

Formularea ipotezei de cercetare: În baza scopului și problemei de cercetare se formulează ipoteza. Ipoteza devalizează scopul care este constituit din două componente: a) componenta teoretico-științifică și b) componenta aplicativă. Din cele expuse mai sus reiese că și ipoteza de cercetare trebuie să reflecte în mod obligatoriu aceste două componente nominalizate. Ipoteza prevede/presupune rezultatul sau finalitatea investigației sub formă de presupuneri posibile, pe de o parte, și condiționările de obținere a adevărului, pe de altă parte. Între aceste două componente se evidențiază legăturile de cauză și efect. Cel mai frecvent ipoteza de cercetare în științele pedagogice se formulează în două modalități:

- Prin o propoziție afirmativă se reflectă rezultatul/finalitatea probabilă urmată de două-trei sau mai multe condiționări.
- Se descriu condiționările după care prin conținutul unei propoziții enunțative se reflectă rezultatul/finalitatea/adevărul probabil.

Menționăm, că condiționările ipotezei de cercetare sunt orientate spre realizarea funcției teoretice (de regulă primele două) și funcției praxiologice ale investigației (următoarele două-trei).

Exemplul 1.

Tema de cercetare: Instruirea problematizată ca factor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Variantul 1. Procesul de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică va spori, dacă:

- vor fi stabilite bazele psihopedagogice ale atitudinilor de învățare;
- vor fi determinate reperele metodologice ale instruirii problematizate;

- vor fi elucidate și respectate condițiile psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică;
- se va elabora și implementa/aplica un sistem de activități de învățare problematizate raportate la posibilitățile intelectuale ale elevilor și la factorii intelectuali ai creativității.

Variatul 2.

Ipoteza de cercetare. Dacă:

- vor fi stabilite bazele psihopedagogice ale atitudinilor de învățare;
- vor fi determinate repererele metodologice ale instruirii problematizate;
- vor fi elucidate și respectate condițiile psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică;
- se va elabora și implementa/aplica un sistem de activități de învățare problematizate raportate la posibilitățile intelectuale ale elevilor și la factorii intelectuali ai creativității;

Atunci, procesul de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică va spori.

Exemplul 2.

Tema de cercetare: Formarea atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei

Variatul 1.

Ipoteza de cercetare: Formarea atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei va spori, dacă:

- vor fi determinate fundamentele științifice ale atitudinilor morale;
- se va elabora și fundamenta teoretic și praxiologic un Model pedagogic de formare a atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei;
- se va elabora și valida experimental un program de formare a atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei.

Variatul 2.

Ipoteza de cercetare. Dacă:

- vor fi determinate fundamentele științifice ale atitudinilor morale;
- se va elabora și fundamenta teoretic și praxiologic un Model pedagogic de formare a atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei;
- se va elabora și valida experimental un program de formare a atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei.

Atunci, procesul de formare a atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică în cadrul familiei va spori.

Concluzii

Scopul de cercetare reprezintă o anticipare mintală a rezultatului normativ proiectat. Scopul se află la baza elaborării ipotezei de cercetare. Componentele ipotezei de cercetare care se confirmă în cadrul practicii educaționale se transformă în idei teoretice și recomandări metodologice de ordin pedagogic. Ipoteza ca metodă fundamentală de cercetare în științele educației permite de a determina esența fenomenelor, de a stabili și elucida relațiile de cauză și efect între variabilele câmpului educațional. Ea reprezintă un factor de bază în realizarea funcției teoretice și funcției tehnico-constructive ale pedagogiei. Ipoteza de cercetare reprezintă un prototip al viitoarei teorii cu condiția că ea se va confirma experimental. Ipoteza reprezintă o construcție teoretică veridicitatea căreia necesită să fie demonstrată experimental. Ea are menire de a realiza în mod amplu și deplin funcțiile pedagogiei ca știință: descriptivă, explicativă, prognostică și transformativă[4;7].

Ipoteza descrie componentele structurale ale obiectului de cercetare care necesită să fie modificat, explică relațiile dintre componentele obiectului și prognozează rezultatele finale, modificările obiectului supus investigației. Studiul teoretic și experimental permite de a elucida legăturile de cauză și efect dintre condițiile, metodele, conținuturile educației, pe de o parte, și rezultatele finale ale procesului educațional, pe de altă parte. Ipoteza de cercetare reprezintă traiectoria schimbării și dezvoltării obiectului care la finele investigației obține o nouă structură și conținut.

Bibliografie

1. Bulboacă S. Metodologia cercetării pedagogice. Suport de curs. Arad: Ed. Univ. „Aurel Vlaicu”, 2015.
2. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007.
3. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Chișinău: UST, 2012.
4. Trandafir A. Metodologia cercetării științifice în management. Constanța: Ed. Univ. „Spiru Haret”, 2017.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
8. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. Москва: Политиздат, 1983.

CAUZELE ȘI CONSECINȚELE CONFLICTELOR ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Elena RUSU, doctor, conferențiar universitar

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Luminița BRAICOV, profesoară, grad didactic I

Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău

Problema conflictelor în mediul educațional, actualmente a căpătat o importanță deosebită. Procesul democratizării, relațiile sociale, educaționale, politice, culturale provoacă agravarea fenomenelor de criză și extind situațiile de conflict în mediul educațional. Astfel, conflictele în mediul educațional necesită nu numai conștientizarea lor teoretică, ci și cercetarea cauzelor, consecințelor și metodelor de rezolvare.

Cauzele conflictelor în mediul educațional pot avea caracter *obiectiv* și *subiectiv*.

La **cauzele obiective** se pot atribui particularitățile organizării procesului educațional, stilul de lucru al cadrelor didactice, studiile, nivelul calificării, dezvoltarea intelectuală, diapazonul aptitudinilor și posibilităților personalității, necesitățile etc.

La **cauzele subiective** se referă particularitățile individual-psihologice, ce țin de particularitățile caracterului, pretențiile, așteptările, interesele personalității, diferențele de vârstă și sex, poziția participanților la conflict. În afară de aceasta, cauzele conflictului pot fi divergența: cunoștințelor și deprinderilor; stării emoționale și psihice; scopurilor, mijloacelor, metodelor activității; motivelor; în înțelegerea și interpretarea informației; în apreciere și autoapreciere; în urmările culturii joase a relațiilor.

Multitudinea *cauzelor conflictelor în mediul educațional*, în accepțiunea mai multor cercetători [1, 4, 5, 6], au fost grupate în:

I. Cauze generate de procesul activității în comun. În cadrul acestei grupe se evidențiază:

1. Factori ce împiedică atingerea scopurilor de bază ale activității;
2. Factori ce împiedică realizarea scopurilor secundare;
3. Divergența dintre comportamente și valorile adoptate de colectiv.

II. Cauze provocate de particularitățile psihologice și relaționale. Pe lângă simpatiile și antipatiile reciproce, acest grup include și un sistem de factori materiali, sociali, etnoculturali și de personalitate.

III. Cauze ce sunt generate de trăsăturile de personalitatea ale membrilor colectivului. În acest grup se includ doar particularități individuale (agresivitate, subapreciere, frustrare, anxietate etc.).

IV. Cauze ce țin de mediul educațional/școlar

1. Metode rigide – ele pot deveni obstacol în abordarea creativă a conflictului.
2. Ierarhia relațiilor în școală dintre profesor și elev creează distanță între ei și provoacă conflict.
3. Relațiile dintre elevi-elev și elev-profesor adesea sunt urmate de conflict pe baza valorilor, posibilităților materiale, intereselor și simpatiilor personale și antipatie.

4. Școala impune elevul să urmeze normele specifice (de exemplu, să prezinte la timp la lecții). Dacă elevul nu conștientizează necesitatea de a respecta normele și regulile, aceste norme pot aduce la conflict.

V. Cauze ale conflictelor ce țin de profesori:

- Lipsa de experiență didactică;
- Probleme de comunicare cu copiii;
- Neacceptarea exprimării unor opinii opuse, diferite de cele exprimate de profesori;
- Afirmarea deschisă a neîncrederii în forțele elevului, control excesiv;
- Probleme personale,
- Diferențe de atitudine față de elevi.

VI. Cauze ale conflictelor ce țin de elevii:

- Deosebiri și incompatibilități dintre elevii;
- Unele trăsături individuale accentuate de personalitate la elevi;
- Nevoile și interesele individuale și colective ale elevilor;
- Atitudinile, gusturile și preferințele elevilor;
- Comunicarea inadecvată sau defectuoasă cu semenii, cu colegii, cu cadrele didactice;

- Valorile și opiniile împărtășite de elevi;
- Nerespectarea normelor școlare și colective explicite sau implicite;
- Comportamente neadecvate, provocatoare;
- Antipatia, repulsia, ura, dușmănia;
- Agresivitatea, violența;
- Sentimente diferite;
- Existența grupurilor, prietenilor;
- O situație de adaptare;
- O sarcină grea, inedită;
- Resurse limitate (spațiu, logistică, materiale);
- Distribuirea unor roluri;
- Încălcarea nevoilor fundamentale ale altor elevilor: libertatea, afirmarea, succesul, cunoașterea, acțiunea;

- Interese și percepții diferite;
- Alterarea nevoilor psihologice: respectul de sine, liniștea sufletească, afecțiunea, fericirea – care pot genera conflicte între elevi;
- Stimularea inegală a elevilor în activitate;
- Supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate;
- Subiectivitate în evaluarea cunoștințelor și a comportamentelor copiilor;
- Relațiile dintre elevi: competiția din clasă, rolul grupurilor informale, manifestări agresive și de intimidare între elevi;

➤ Comunicarea redusă cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și crearea unui parteneriat pentru soluționarea tensiunilor apărute;

➤ Practicarea stilului permisiv sau a celui rigid, autocratic.

VII. Cauze ale conflictelor bazate pe stilurile aplicate:

1. *Stilul organizațional* al relațiilor (în particularitățile de personalitate, starea situativ - psihică: neîncrederea, oboseala, excitației ridicate, conflictul interpersonal);

2. *Premisele caracterologice* (calitățile caracterului, care predispun spre ciocnire, simțul apatiei, egoismul, rezistență, cupiditate, neatenția față de oameni, tendința de a domina cu orice preț, exprimare exagerată a opiniilor, tendința de a spune dreptatea față în față, tendința spre independență, aprecierea neadecvată a posibilităților și capacităților personale);

Mai mulți cercetători ca V. Ambroci [1], P. Bazu [2], C. Dascălu și C. Diaconu [4], T. Drăghicioiu [5], C. Gherman [6] tratează conflictul în mediul educațional prin șase **modalități de manifestare**:

1. Evitarea conflictului vs. implicare excesivă în conflict;
2. Manifestarea în mod dur vs. blând;
3. Manifestarea în mod rigid vs. flexibil;
4. Manifestarea în mod intelectual vs. emoțional.
5. Exagerare vs. minimalizare;
6. Dezvăluire obligatorie – tănuire obligatorie

Uneori conflictele în mediul educațional iau naștere din năzuința pedagogului de a-și afirma poziția pedagogică, de asemenea din protestul elevului împotriva unei sancționări nedrepte, din evaluarea neobiectivă a unei din faptele sau a activitățile sale. Reacționând corect la comportamentul elevului, cadrul didactic devine stăpân pe situație, instaurând astfel regula și disciplina. Graba în aprecierea situațiilor conduce la comiterea greșelilor, provoacă indignarea elevilor, generează conflicte [7, p. 34].

Consecințele conflictelor. De obicei, conflictele în mediul educațional nu apar brusc, ele înregistrează o evoluție în timp, care marchează o acumulare treptată a stărilor tensionale. În dinamica lor, conflictele în mediul educațional parcurg mai multe *stadii*:

- *Starea latentă a conflictului.* În acest stadiu există condițiile declanșării conflictului, fără însă ca acestea să fie sesizate. Caracterul limitat al resurselor, dorința de autonomie, neconcordanța dintre scopurile personale și cele ale instituției, inacceptarea normelor, controlului, starea de declin a școlii sunt cauze care pot influența instalarea conflictului latent.

- *Conștientizarea conflictului.* Atunci când conflictul este cunoscut, înțeles și recunoscut de către cei implicați în conflict sau de către alți elevi din afara grupurilor sau persoanelor implicate. Scopurile divergente nu generează conflictul decât în momentul în care această divergență este sesizată. Conflictul conștientizat este încă într-o fază incipientă, când părțile nu au reacționat încă afectiv. Mai întâi apare sentimentul de opresiune;

amenințările sunt percepute, dar ele nu sunt considerate ca fiind suficient de importante pentru a li se acorda atenție. Odată focalizată atenția asupra acestor stări, situația conflictuală este resimțită, recunoscută și începe să-i preocupe pe toți cei implicați în conflict. Conflictul conștientizat nu devine întotdeauna conflict resimțit.

- *Acutizarea stării conflictuale* constă în accentuarea stării tensionale. Conflictul este inevitabil, dar el nu a fost încă declanșat.

- *Declanșarea conflictului*. În acest stadiu, conflictul se manifestă fățiș și devine vizibil chiar și pentru cei neimplicați direct în conflict.

Desigur, această succesiune a stadiilor ciclului conflictual are doar un caracter teoretic – metodologic, în realitate, conflictul în mediul educațional este un proces cu o dinamică complexă și care poate evolua în forme extrem de diversificate. Este posibil, ca în unele cazuri, conflictul din mediul educațional să se stingă înainte de a atinge ultimul stadiu al modelului prezentat. De asemenea, este posibil că nu toate părțile aflate în conflict să se găsească concomitent în aceeași stare conflictuală.

În privința consecințelor conflictelor din mediul educațional, trebuie făcută distincția între *consecințe pozitive* și *consecințe negative*, *consecințe funcționale* și *disfuncționale*.

Există o serie de **consecințe negative**, între care:

➤ produc emoții și sentimente negative: furie, anxietate, teamă, suferință și agresiune; resentimente, tristețe, stres; singurătate;

➤ confuzie afectivă și cognitivă;

➤ îmbolnăviri psihice și organice;

➤ pot distruge coeziunea și identitatea grupului;

➤ risipă de timp;

➤ scade implicarea în activitate;

➤ diminuează sentimentul de încredere în sine;

➤ polarizează pozițiile și duce la formarea de coaliții;

➤ implică dileme morale;

➤ dificultăți în luarea deciziilor

➤ privarea de libertate, etc.

Conflictul în mediul educațional nu presupune în mod obligatoriu aspecte negative: tensiune, ceartă. El presupune și o serie de **consecințe pozitive**:

➤ crește motivația pentru schimbare, combat stagnarea;

➤ îmbunătățește identificarea problemelor și a soluțiilor;

➤ crește coeziunea unui grup după soluționarea comună a conflictelor;

➤ crește capacitatea de adaptare la realitate;

➤ oferă o oportunitate de cunoaștere și dezvoltare personală;

➤ dezvoltă creativitatea;

➤ consolidează încrederea în sine și stima de sine;

➤ crește calitatea deciziilor;

- eficientizează activitatea;
- încurajează intercunoașterea etc.

În timp ce *conflictele funcționale* sunt motivante și generatoare de idei, favorabile creativității și schimbării, conflictele disfuncționale conduc la o irosire de energie, de timp, greu de cuantificat cu exactitate.

Consecințele *conflictelor disfuncționale* în mediul educațional constau în: animozități, resentimente, teamă, insatisfacții, frustrare, absenteism, stres, randament scăzut și adesea abandonarea școlii.

Conflicte în mediul educațional sunt inevitabile, de aceea este o greșală să fie evitate. Ele nu trebuie ignorate pentru că ar atrage nemulțumiri ascunse, frustrări care vor ieși la iveală mai devreme sau mai târziu. Lipsa conflictului este suspectă, o școală, clasă în care nimeni nu-și exprimă satisfacții sau nemulțumiri este una sortită eșecului cauzat de lipsa de implicare a elevilor, indiferența, acceptarea mediocrității, lipsa unor aspirații.

Conflictul întărește relațiile intergrupale și motivează grupul/clasa în adoptarea unor soluții constructive care să salveze coeziunea grupului în fața unor amenințări din exterior. Prin evidențierea motivelor frustrărilor, a nemulțumirilor sau a lipsei de comunicare, se promovează conștiința de sine a grupului/clasei și se caută soluții de acomodare cu valorile generale ale școlii. La nivel individual, conflictul stimulează autocunoașterea și capacitatea de înțelegere și acceptare a resorturilor motivaționale ale celorlalți, dezvoltând spiritul de toleranță.

Conflictul stimulează și evoluția personală. Cadrele didactice, manageri școlari ajung să cunoască mai bine grupul/clasa din subordine și problemele care au stat la baza conflictului.

Bibliografie

1. Ambroci V. Rolul managementului școlar în profilaxia și soluționarea conflictelor pedagogice. Chișinău, 2000.
2. Bazu P. Negocierea conflictelor într-o instituție de învățământ, Craiova: Ed. Vladimed-Rovimed, 2010.
3. Cornelius H., Fair S. Știința rezolvării conflictelor. București: Ed. Științifică și Tehnică, 1996.
4. Dascălu C., Diaconu C. Negociere conflictelor în școală. Craiova: Ed. Vladimed - Rovimed, 2010.
5. Drăghicioiu T. Conflictul în organizația școlară. Prahova: C.J.A.P., 2008.
6. Gherman C. Medierea conflictelor în școală. Craiova: Ed. Vladimed-Rovimed, 2010.
7. Patrașcu D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău, 2015.
8. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Iași: Ed. Polirom, 2004.

VALOAREA ȘI INTERFERENȚELE MODERNE A TEORIEI LUI JEAN PIAGET ASUPRA DEZVOLTĂRII OPERAȚIILOR GÂNDIRII LA COPII

Elena RUSU, dr., conf. univ., UST

Lidia NICOLAU, dr., conf. univ.

Renumitul savant elvețian Jean Piaget (1896-1980) a fost unul din cei care sa preocupat în mod special de studierea gândirii și în deosebi a gândirii la copii. Teoria lui Jean Piaget asupra dezvoltării gândirii este cunoscută și sub denumirea de „*teoria cognitiv-constructivistă*”. J. Piaget a revoluționat studiul asupra formării gândirii și a inteligenței la vârsta copilăriei. Realizând observații repetate asupra copiilor, inclusiv asupra celor trei copii ai săi, acesta a descoperit erori în raționamentele pe care le făceau. Astfel a ajuns la concluzia că sistemele logice coerente stau la baza gândirii copiilor.

Funcția de bază a gândirii, adică *adaptarea*, poate fi definită ca un echilibru între *asimilarea* și *acomodare*, sau ca un echilibru între subiect și obiect. Astfel, J. Piaget a descris referitor la aceasta 3 ipoteze [5, p. 53]:

I. **Prima ipoteză** remarcă că gândirea este pur și simplu *o oglindă a logicii*. Fiecare nivel al gândirii structurează excitațiile primite de la mediu așa cum el le dictează o cunoaștere dată de-a gata o dată pentru totdeauna. Din cele două aspecte ale adaptării: asimilare și acomodare, ipoteza îl reține numai pe cel din urmă. *Gândirea înseamnă o acomodare la mediul extern*.

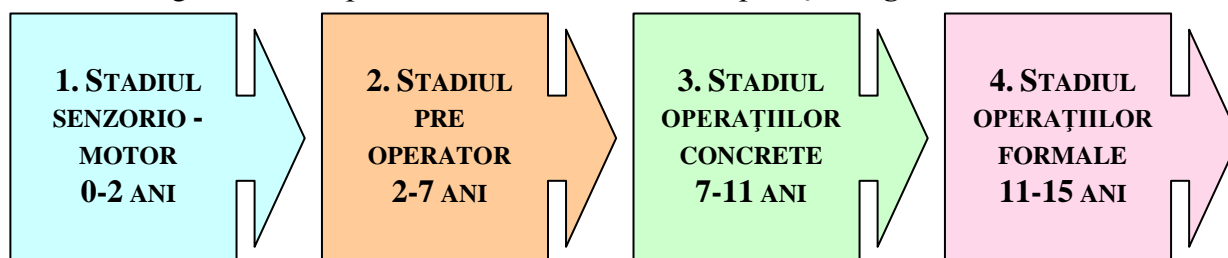
II. **A doua ipoteză** spune că gândirea *e determinată de structuri interne date*. Ea structurează mediul potrivit unei cunoașteri care este dată nu din afară, ci din interiorul ei.

III. **A treia ipoteză** consideră că *între organism și mediu există interacțiuni de natură să confunde asimilarea cu acomodarea*, astfel încât subiectul și realitatea exterioară să formeze un ciclu unic.

Structurile gândirii nu sunt date și nici formate o dată pentru totdeauna, dimpotrivă, ele apar și se consolidează treptat, evoluând de la forme relativ simple la forme extrem de complexe.

Caracterul evolutiv al structurilor gândirii este bine ilustrat de concepția dezvoltării stadiale a gândirii formulate de Jean Piaget. Trecerea de la stadiul *senzorio-motor* la cel al *gândirii preoperaționale*, apoi la stadiul *operațiilor concrete* și în final la cel al *gândirii formale* pune în evidență fără nici un dubiu evoluția permanentă a structurilor cognitive, capacitatea lor de a se restructura și remodela conform solicitărilor [6, p. 63].

Jean Piaget a stabilit *patru stadii în dezvoltarea operațiilor gândirii*:



1. Stadiul senzori - motor (0-2 ani) - presupune o serie de achiziții esențiale pentru geneza gândirii: *schema obiectului permanent, constantele formei, mărimii și culorii, schema cauzalității obiective, schema anticipativă a transformărilor spațio-temporale*. Acum apar pentru prima dată germenii reversibilității (mergând prin casă copilul este capabil să revină la locul inițial). Așa cum indică denumirea sa, acest stadiu corespunde dezvoltării și coordonării capacităților senzoriale și motorii ale copiilor. Principalul „instrument” psihic al adaptării la realitate este schema senzori-motorie, în timp ce principala „achiziție” este permanența obiectului. Gândirea care începe să se manifeste cu evidență în conduitele copilului spre sfârșitul primului an de viață, are la bază mobilizarea schemelor senzori-motorii și coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. Spre exemplu, copilul care, pentru a-și apropia un obiect la care nu ajunge, după câteva tentative nereușite, va găsi soluția trăgând suportul pe care stă obiectul – act inteligent, clar sistematizat. Această gândire rămâne însă legată de acțiunea efectivă a copilului, fiind pur *practică*. La sfârșitul celui de al doilea an, o dată cu maturizarea reprezentării ca proces psihic începe să se manifeste posibilitatea combinării mintale a schemelor. Apar forme ale inteligenței simbolice.

2. Stadiul preoperator (2-7 ani) - are drept caracteristică principală *dezvoltarea schemelor și structurilor verbale ale limbajului*. Pentru a ajunge la *operație mintală* (acțiune interiorizată, reversibilă și structurată) este necesar pentru copil să poată și să învețe să exprime o *realitate semnificativă* (obiect, persoană, situație etc.) cu ajutorul unui *substitut evocator* (semnificantul: cuvânt, desen, comportament, imagine mintală). Tocmai acest lucru se întâmplă în perioada în care jocul simbolic, desenul și mai ales limbajul apar și se consolidează ca principal „material” al construcției psihice cognitive. Caracterul predominant intuitiv al cunoașterii face ca, la această vârstă copilul să rămână prizonierul propriului punct de vedere (egocentrism) și plastic exprimat, *să gândească ceea ce vede*. Abia începând din stadiul următor se poate produce inversarea, semn al apariției structurilor logice: să vadă ceea ce gândește (exemplu: pus în fața evaluării egalității unui kilogram de cuie, comparativ cu unul de pene, copilul „furat” de aparență - diferență de mărime dintre cele două – va opta pentru al doilea, nesusizând și chiar neacceptând egalitatea pe care i-o arată cântarul).

3. Stadiul operațiilor concrete (7-11 ani) se caracterizează prin *aparitia și intrarea în funcțiune a structurii operatorii propriu-zise*, cu proprietățile sale specifice: *reversibilitatea, tranzitivitatea, asociativitatea*. Operația cognitivă se aplică cu precădere asupra obiectelor sau imaginilor lor, caracterizându-se prin realizarea raporturilor de identitate, compunere, tranzitivitate, prin conservarea ansamblului, pe realizarea unor „grupări” bazate pe decenterări imediate. Principalele operații ale acestui stadiu sunt: *serierea, clasificarea, numerație în plan conceptual, organizarea noțiunilor în ansambluri flexibile* grație achiziției reversibilității, structuri operatorii pe clase și pe relații (reversibilitatea prin reciprocitate).

Operațiile concrete constituie un procedeu de sistematizare doar a fenomenelor existente la un moment dat. Copilul poate sistematiza sau asimila lucrurile pe care le întâlnește, dar nu este capabil să aibă de-a face cu ceea ce nu se află nemijlocit în fața lui sau cu ceea ce nu i-a fost dat în experiența anterioară. Astfel, el nu poate ieși din limitele informației care i se dă pentru a descrie sistematic tot ceea ce se produce [5, p. 78]

Pornind de la ipoteza că raporturile intuitive ale unui sistem considerat sunt la un moment dat „grupate”, J. Piaget s-a întrebat după ce criteriu intern va recunoaște gruparea. Răspunsul era evident, acolo unde există „grupare” există conservarea întregului afirmată ca o certitudine a gândirii sale. Pentru a pătrunde adevărata natura psihologică a grupării trebuie înțeles faptul că toate aceste transformări solidare sunt, în realitate, expresia unui același act total, act de decentrare completă a gândirii. Trăsătura proprie schemei senzorio-motorii (percepția), simbolului preconceptual și chiar configurației intuitive, constă în a fi întotdeauna centrată pe o stare particulară a obiectului, și dintr-un punct de vedere particular al subiectului. Deci ea atestă întotdeauna o *asimilare egocentrică la subiect*. Trăsătura proprie echilibrului mobil ce caracterizează gruparea este, dimpotrivă, faptul că decentrarea devine brusc sistematică, atingându-și limita: gândirea nu mai depinde în acest caz de stările particulare ale obiectului și nu mai pornește dintr-un punct de vedere particular al subiectului. Gruparea realizează astfel, pentru prima dată, echilibrul între asimilarea lucrurilor la acțiunea subiectului și acomodarea schemelor subiective la modificările lucrurilor. Acest echilibru explică reversibilitatea, termen final al anticipărilor și reconstituirilor senzorio-motorii și mentale, și cu ele compunerea reversibilă, caracteristică grupării [6. p. 82]

Reversibilitatea este capacitatea gândirii de a executa aceeași acțiune în două sensuri de parcurs. Altfel spus, ea constă în apariția și integrarea în aceeași unitate funcțională a traiectoriei inverse a transformării de la situația B la situația inițială A. *Reversibilitatea prin inversiune unde se înlocuiește adunarea cu scăderea, înmulțirea cu împărțirea, analiza cu sinteza, în mod simultan*. Aceasta face posibilă înțelegerea conservării sau a invarianței cantității, materiei sau masei. Reversibilitatea prin reciprocitate presupune A este egal cu B, precum și B este egal cu A. La nivelul gândirii operatorii, după vârsta de 7 ani, reversibilitatea devine completă sub ambele forme [8, p. 51].

O transformare operatorie nu se efectuează decât prin raportarea la un invariant. Dacă ne interesează unul dintre cele mai bune criterii de operativitate ale copilului atunci îl putem recunoaște în procesul de conservare a invarianțelor dincolo de transformările aparente. Construirea invarianțelor în cadrul unui sistem de transformări este evaluat pornind de la faimoasele probe piagetiene de conservare: conservarea cantităților discontinue ca în proba jetoanelor, și a cantității continue – substanță solidă și lichidă, lungime, greutate, volum [2, p. 67].

Copilul în stadiul preoperator este prizonier al percepției sale deformate, crezând că transformarea alterează toate proprietățile obiectului, pentru că el nu concepe că măcar o

proprietate rămâne invariantă în aceasta transformare. Numai invarianta permite întoarcerea la punctul de pornire și anularea deformării printr-o acțiune inversă (reversibilitatea). El nu se poate decentra, adică să-și schimbe punctul de vedere pentru a coordona alte diferite puncte de vedere. Dimpotrivă, raționamentul copilului mai mare este corect pentru că el admite existența unui invariant, permițând întoarcerea la starea inițială și poate lua simultan în considerație cele două dimensiuni care se compensează (decentrarea). Conservarea cantităților de lichide poate să se producă ceva mai devreme decât a celei de solide, în timp ce conservarea lungimilor ține tot de cantitățile continue.

Deci, *stadiul operator marchează preponderența aspectului operativ al gândirii asupra aspectului figurativ, decentrarea gândirii copilului permițând coordonarea reversibilă a acțiunii interiorizate și constituirea sistemelor operatorii de transformări ca invariant.* La sfârșitul acestui stadiu, gândirea ajunge la un palier de echilibru între asimilare și acomodare. Copilul a trecut de la absența logicii la logică, prin intermediul unei prelogici. Această logică care s-a aplicat realului în cursul acestei lungi perioade, se va putea aplica domeniului posibilului, evoluând în adolescență spre o logică formală [5, p. 76].

Ceea ce diferențiază acest prim stadiu logic de următorul este faptul că operațiile mintale rămân dependente și limitate de conținutul pe care îl pot prelucra: materialul concret. De aici și caracterul categorial concret (noțional) al gândirii.

4. Stadiul operațiilor formale (11–15 ani) se caracterizează prin *comutarea structurii operatorii pe un suport intern (limbajul intern)*, pe un sistem coerent de semne și simboluri, detașate de obiectele și imaginile concrete. Gândirea dovedește dimensiunea proiectivității și ipoteticității. Progresul operaționalității gândirii este evident, raționamentul se desprinde de materialul concret, putându-se axa pe abstracțiuni. Pe lângă operarea nuanțată cu clase de obiecte și cu relațiile dintre ele (stadiul anterior), se naște acum posibilitatea *operațiilor cu operații*. Aceste achiziții permit câștigarea dimensiunii ipotetico – deductive a gândirii, ceea ce are ca urmare investigarea raportului între planurile gnoseologice. Drumul gândirii de la posibil către real este deschis, realul fiind una din variante, dar nu singura. [5 p. 85]

Modelul piagetian a primit numeroase confirmări, rămânând punct obligatoriu în intersecția teoriilor despre dezvoltarea gândirii la copii. La fiecare nivel al dezvoltării psihice a copilului există o *vârstă tipologie a gândirii* și o plasare de *nivel operativ* foarte divers. În mod natural, în perioada *senzorio-motorie*, copilul este obiect al unor influențe sociale multiple: cele mai mari plăceri pe care le cunoaște frageda sa experiență, începând cu hrana și terminând cu căldura afecțiunilor de care este înconjurat, îi sunt oferite de-a gata. Sugarul, văzut din exterior, se află în centrul unei multitudini de relații ce anunță semnele, valorile și regulile vieții sociale de mai târziu.

Capacitățile de asimilare proprii gândirii intuitive nu sunt același lucru cu ceea ce vor deveni ele la nivel operatoriu. Gândirea intuitivă atestă întotdeauna un egocentrism deformant, este centrată pe un raport dat, este procesuală și nu atinge din realitate decât

aparența ei perceptivă, adică ea este la dispoziția influențelor experienței imediate, pe care le copiază și le imită, în loc să le corecteze [7, p. 123].

Oricât de dependent este copilul față de influențele sociale, el le asimilează în felul lui, reducându-le la punctul său de vedere, și, deci, deformându-le fără să știe deoarece nu distinge acest punct de vedere. El este egocentric, prin inconștiența subiectivității sale, pe plan social cât și pe plan fizic. Acest egocentrism rezultă din nediferențierea dintre ego și alter îl expune pe subiect tuturor sugestiilor și constrângerilor exercitate de cei din jur, cărora li se va acomoda fără critică, tocmai pentru că nu este conștient de caracterul personal al punctului său de vedere. De aceea, în cursul dezvoltării, apogeul egocentrismului coincide cu apogeul presiunii exemplelor și opiniilor celor din jur. La nivelele preoperatorii, care durează de la apariția limbajului până la aproximativ 7-8 ani, structurile proprii gândirii în curs de apariție exclud formarea raporturilor sociale de cooperare, singurele ce ar putea atrage constituirea unei logici. Deci copilul nu este încă obiectul unei socializări a gândirii care să-i poate modifica profund mecanismul.

Tocmai la nivelele construirii grupărilor de operații concrete și, în special, formale, se pune problema rolurilor respective ale schimbului social și ale structurilor individuale în dezvoltarea gândirii. Pe măsură ce intuițiile se articulează termină prin a se grupa în mod operatoriu, copilul devine din ce în ce mai apt pentru cooperare, raport social diferit de constrângere, prin faptul că presupune o reciprocitate între indivizii ce știu să-și diferențieze punctele de vedere.

Cooperarea este punctul de plecare al unei serii de conduite importante pentru constituirea și dezvoltarea logicii. Logica comportă reguli sau norme comune, ea este o morală a gândirii impusă și sancționată de alții, care îl determină pe copil să evite contradicția în raport cu ceilalți.

Gruparea este o formă de echilibru a acțiunilor interindividuale cât și a celor individuale, regăsindu-și astfel sensul chiar în sânul vieții sociale. În esență, ea constă într-o eliberare de percepțiile și intuițiile spontane ale individului de punctul de vedere egocentric, pentru a construi un sistem de coordonare a punctelor de vedere, și deci, de cooperare a mai multor indivizi.

Schimbul constant de idei cu alți copii permite decentrarea și asigură posibilitatea de a coordona interior raporturile provenind din puncte de vedere diferite. Conceptele nu și-ar putea păstra sensul lor permanent și definiția lor, fără cooperare. Astfel, însăși reversibilitatea gândirii este legată de o conservare colectivă, în afara căreia gândirea individuală n-ar dispune decât de o mobilitate mult mai restrânsă.

Schimbul intelectual între copii și copiii-maturi poate fi comparat cu o partidă de șah, care continuă fără întrerupere și în care fiecare acțiune efectuată asupra unui punct antrenează o serie de acțiuni echivalente sau complementare din partea partenerilor. Legile grupării asigură reciprocitatea jucătorilor și coerența jocului lor. Mai exact, fiecare grupare interioară copiilor este un sistem de operații, iar cooperarea constituie sistemul de operații

efectuate în comun, adică co-operație în sens propriu. Aceste legi reprezintă legile echilibrului care este atins atunci când, pe de o parte, societatea nu mai exercită constrângeri deformante asupra individului, ci însuflețește și întreține liberul joc al activităților lui mentale, și, pe de altă parte, jocul gândirii fiecăruia nu mai deformează gândirea altora și nici lucrurile, ci respectă reciprocitatea între diversele activități. Acest tip de echilibru, definit astfel, relevă faptul că activitatea operatorie internă și cooperarea exterioară nu sunt decât două aspecte complementare ale aceluiași ansamblu, deoarece echilibrul uneia depinde de echilibrul celeilalte [7, p. 32].

Opera lui Jean Piaget este foarte valoroasă atât prin deschiderile sale teoretice, cât și prin implicațiile practice și aportul la dezvoltarea procesului educațional. Îi este recunoscută și admirabila contribuție la formularea unei vaste și extrem de importante teorii asupra dezvoltării intelectuale și în special a gândirii copilului. În sfârșit, sunt maximal valorizate *axiomele sistemului piagetian*:

➤ conceperea gândirii ca rezultat al interiorizării acțiunilor afective și de factură culturală;

➤ postularea mecanismului adaptării cu cele două fațete ale lui – asimilarea și acomodarea – ca invarianți funcționali și nu structurali, mecanism esențial în relația dintre subiect și obiect, considerarea echilibrării progresive și dinamice ca principiu ce asigură trecerea de la o stare la alta, de la o structură cognitivă la alta, prin modificarea și complicarea permanentă a interacțiunilor dintre asimilare și acomodare;

➤ stadializarea dezvoltării psihice a copilului, gândirea infantilă dezvoltându-se prin înlănțuirea de acțiuni sau operații ce efectuează deplasări sau transformări;

Bibliografie

1. Claparède E. Psihologia copilului și psihologia experimentală. București: E.D.P., 2003.
2. Dumitru I. A. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara, 2001.
3. Kulcsar T. Repere psihogenetice în cunoașterea inteligenței. București: E.D.P., 2009.
4. Marcus S. Moduri de gândire. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1997.
5. Piaget J. Psihologia copilului. București: E.D.P., 2000.
6. Piaget J. Psihologia inteligenței. București, E.D.P., 2004.
7. Piaget, J. Psihologie și pedagogie. București, E.D.P., 2002.
8. Piaget J. Structurile matematice și structurile operatorii ale inteligenței. Învățământul matematic în lumea contemporană. București: E.D.P., 2001.
9. Șchiopu U. Dezvoltarea operativității gândirii copilului. București: Ed. Științifică, 1994.

PRINCIPII ȘI FUNCȚII ALE MANAGEMENTULUI ÎN CONDUCEREA UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Carolina SARMANIUC, masterandă

Management educațional, UST

Rezumat. În articol se analizează rolul managementului școlar în conducerea eficientă a instituției de învățământ. Se prezintă principiile conducerii de calitate, apanaj al Conducătorului Lider și funcțiile conducerii la nivelul resurselor specifice sistemului educațional.

Abstract. The article analyzes the role of school management in the efficient leading of the educational institution. It presents the principles of quality leadership, appanage of the Leader manager, and the functions of leadership at the level of resources specific to the educational system.

Fiind o caracteristică a oricărei activități organizate, procesul de conducere are unele principii și funcții comune, indiferent de domeniul condus. În ceea ce privește funcțiile, fie că este vorba de economie sau de finanțe, de învățământ sau de cultură, de sănătate sau de armată, conducerea implică exercitarea unor funcții cum sunt: diagnoza, prevederea, decizia, planificarea, organizarea, coordonarea, controlul, îndrumarea, reglarea, evaluarea, care se vor repeta în fiecare ciclu al procesului de conducere.

Din acest punct de vedere conducătorii trebuie să aibă o pregătire managerială comună, fără de care nu-și pot îndeplini în mod corespunzător rolul de lideri într-un anumit domeniu de activitate, dar și o pregătire specifică domeniului condus care le permite să adapteze în mod adecvat principiile generale și funcțiile comune în domeniul particular în care își desfășoară activitatea.

Un conducător din învățământ trebuie să stăpânească și să utilizeze cu suplețe mecanismele factorilor motivaționali mai mult decât colegii lui din alte domenii, deoarece în orice activitate educativă se obțin rezultate mai bune atunci când conducătorii, educatorii și educații cooperează, nu doar din obligație, ci și din convingere, conștientizând necesitatea și utilitatea acestei cooperări.

În învățământ, arta conducerii prevalează adesea față de știința conducerii, personalitatea conducătorului și exemplul lui personal având un rol esențial în realizarea obiectivelor sistemului sau ale instituției la un nivel cât mai înalt. Artă de a lucra cu oamenii se constituie într-o dimensiune distinctă a conducătorului modern din învățământ [3, p. 87].

Pentru a lucra cu cadrele didactice conducătorii din învățământ au nevoie de cunoștințe speciale din domeniul educației adulților, unde rezultatele cercetării științifice și ale practicii însăși nu sunt la fel de relevante ca în cazul pedagogiei și al psihologiei școlare. Este și aici o zonă „fierbinte” a conducerii învățământului și cu deosebire a conducătorilor la diferite niveluri, deoarece succesul lor depinde de capacitatea de a-i orienta, organiza, îndruma și motiva pe colaboratori și subordonați pentru realizarea optimă a obiectivelor programelor de formare sau de perfecționare.

Conducerea unităților de învățământ constituie, deci, o activitate complexă care vizează o seamă de domenii cum ar fi procesul de învățământ în ansamblu, activitatea

didactică, educativă, perfecționarea pregătirii personalului didactic și administrativ, activitatea economico-financiară și gospodărească, relația școală-familie, școală-comunitate.

Managerul, ca și echipa de conducere a unei instituții de învățământ, planifică și organizează munca personalului (didactic și administrativ), activitatea elevilor, adoptă decizii și controlează îndeplinirea lor. Toate acestea se învață treptat pe parcursul exercitării atribuțiilor funcției de conducător, însă eficiența lor practică depinde azi, tot mai mult, de capacitatea conducătorilor de a motiva atât personalul didactic și administrativ, cât și elevii pentru o participare conștientă și responsabilă a lor la bunul mers al școlii. În procesul de conducere managerul le explică atât colaboratorilor, cât și subalternilor importanța unei decizii, scopul acțiunilor care-l solicită. El desfășoară o activitate de clarificare, de organizare și convingere, de motivare. Pe parcursul desfășurării activității de aplicare a deciziilor, managerul din învățământ formulează, aprobă sau critică activitatea unor colective sau persoane, stabilește moduri de acțiune practică.

Prin întreaga sa activitate de argumentare și convingere, managerul din învățământ trebuie să armonizeze interesele individuale și colective cu cele ale instituției școlare, să atenueze neînțelegerile și conflictele, să stimuleze spiritul de inițiativă, ambiția de a situa unitatea la cote valorice cât mai ridicate.

Condițiile de muncă și climatul psihologic dintr-o unitate de învățământ joacă, de asemenea, un rol important în dezvoltarea unui potențial motivațional ridicat, asigurând o stare de spirit tonică, buna dispoziție necesară unei munci eficiente, de înalt randament și, totodată, făcută de plăcere, cu satisfacții individuale și colective [3].

Recunoașterea muncii bine făcute sau sprijinul acordat, fără ostentație, atunci când un educator întâmpină greutăți în munca sa, contribuie la creșterea încrederii în forțele proprii și în forța modelatoare a educației. Dincolo de calitățile profesionale și organizatorice, de experiența practică în învățământ și în conducerea acestuia, de stăpânirea temeinică a legislației școlare și atribuțiilor ce-i revin conducătorului oricărei unități de învățământ i se cer și calități de lider, de animator al colectivului pe care-l conduce, de pedagog social. Este o problemă care merită multă atenție atât din partea investigatorilor, cât și din partea celor care selecționează și pregătesc manageri din învățământul de toate gradele.

Deși problemele specifice de conducere n-au ocupat întotdeauna același loc și nu s-au bucurat de același interes din partea teoreticienilor ca în zilele noastre ele nu au lipsit din preocupările marilor gânditori ai pedagogiei.

Astfel, Vasile V. Popescu într-o lucrare consacrată științei conducerii învățământului menționează: „Istoria pedagogiei consemnează, în mod firesc, problemele de educație, de școală și de gândire pedagogică, inclusiv de conducere a procesului de instruire aparținând epocilor premergătoare lui Comenius. Desigur, conducerea ca proces a existat din cele mai vechi timpuri” [5].

În continuare vom prezenta principiile conducerii de calitate, apanaj al Conducătorului Lider (după John Moxwell) [5, p.29]:

- *Influența*, definiție a conducerii. Conducerea trebuie acceptată ca abilitate de a obține discipoli, deci ca influență. Dezvoltarea abilității de a conduce înseamnă lărgirea nivelului de influență. Alături de comunicare și recunoaștere, influența este una dintre cele trei componente ale triumghiului puterii. Sporirea influenței duce la creșterea potențialului de conducere. Trebuie să ne întrebăm permanent nu numai dacă influențăm pe cineva, dar și care este sensul/felul influenței pe care o exercităm, pentru ca „cea mai bună investiție pentru viitor este o influență corectă în prezent”.
- *Prioritățile*, cheia către arta conducerii. Succesul poate fi definit ca „realizare progresivă” a unui scop prestabilit”. Se concluzionează clar că disciplina stabilirii priorităților și capacitatea de a munci cu un scop propus sunt esențiale pentru succesul unui lider.

În concluzie vom menționa următoarele. Nu contează cât de asiduu lucrezi; contează cât de inteligent ești, de ce calități dispui, pentru a te manifesta și a fi pe bună dreptate un manager de succes.

Prin procesul funcțiilor conducerii la nivelul resurselor specifice sistemului educațional, pedagogia modernă identifică pentru managementul formării și perfecționării profesionale următoarele *funcții* [3]:

1. *Funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ* angajează valorificarea eficientă a resurselor umane, materiale, informaționale prin „reflecția” asupra acțiunii viitoare (planificarea), cu scop progresiv (strategic) și ameliorativ (tactic), precum și prin crearea unor structuri și instrumente decizionale care facilitează conexiunile intercomportamentale.[4, p.29]
2. *Funcția de orientare metodologică a procesului de învățământ* vizează evaluarea și, pe baza acesteia, evoluția calității spre nivelul maxim al dimensiunii operaționale a sistemului și procesului de învățământ, vizează perfecționarea cadrelor didactice, realizată la nivel micro- și macrostructural, precum și cercetarea pedagogică consacrată optimizării continue a activității instructiv-educative.
3. *Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ* – normativitatea managementului educațional este concretizată printr-un ansamblu de principii necesare pentru eficientizarea socială a activității de formare-dezvoltare personală a personalității la toate nivelurile ierarhice ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Specifice sunt:

- principiul conducerii strategice globale a sistemului și procesului de învățământ;
- principiul conducerii eficiente a sistemului și procesului de învățământ, prin acțiuni de informare-evaluare-comunicare managerială;
- principiul conducerii ierarhice a sistemului (vizează interdependența funcțiilor și structurilor asumate la nivel social și evidențiază prioritatea funcțiilor manageriale în raport cu structurile manageriale);

- principiul conducerii complexe a sistemului și procesului de învățământ (evidențiază caracterul unitar al conducerii manageriale).

Prin funcțiile enunțate managementul educațional dobândește atributele managementului calității, și anume:

- Planificarea calității* – funcția de planificare se constituie din procesul care definesc principalele obiective în domeniul calității, resursele și mijloacele necesare realizării acestora.
- Ținerea acestuia sub control* – activitățile de supraveghere a desfășurării procesului și de evaluarea rezultatelor în domeniul calității în scopul eliminării eventualelor deficiențe și prevenirii apariției acestora. Prin supravegherea calității se înțelege monitorizarea și verificarea continuă a stării unei entități pentru a constata modul în care cerințele specificate sunt satisfăcute.
- Îmbunătățirea ei continuă* – activitățile desfășurate în vederea îmbunătățirii performanțelor tuturor proceselor și rezultatelor acestor procese, pentru a asigura o satisfacere mai bună a nevoilor subalternilor în condiții de eficiență. Funcția urmărește obținerea unui nivel al calității superior celui planificat [1, p.82].

În concluzie vom remarca următoarele: un management al calității devine instrument științific generator de viitor, performanță și eficiență, o treaptă metodologică necesară pentru realizarea eficienței în activitatea de formare și dezvoltare a personalității umane.

Dezvoltarea calităților managerului de succes produce efecte favorabile, în sensul că mărește prevenirea și micșorează dezorganizarea.

Bibliografie

1. Chirică S. Management educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. p. 116.
2. Gândea R., Gândea O. Comunicarea managerială. București: Editura Expert, 1996. 488 p.
3. Paraschivescu A.O. Managementul calității. București: Editura Tehnores, 2006.
4. Petrescu P. Managementul educațional. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002.
5. Popescu D. Arta de a comunica. București: Editura Economică, 1998. 280 p.

CUNOȘTIȚE ȘI METACUNOȘTIȚE ALE AUTOCUNOAȘTERII

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.

Catedra PPG, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract. Complexitatea procesului metacognitiv este susținută de natura componentelor sale. Studiile legate de personalitate, precum și teoriile acestui concept esențial în ceea ce privește cunoașterea și definirea omului sunt diverse. Psihologia a făcut mai multe încercări de a identifica „esența personalității, originalitatea și unicitatea acesteia”. Aici nu se va face nici-o încercare cu privire la identificarea acestor studii și teorii legate de personalitățile umane, în schimb se vor observa doar elementele esențiale pentru a explica conceptul de personalitate, un concept esențial al problemei abordate.

KNOWLEDGE AND METAKNOWLEDGE OF SELF-AWARENESS

Abstract. The complexity of the metacognitive process is sustained by the nature of its components. The studies related to personality, as well as the theories of this essential concept regarding the knowledge and definition of the human are various. The psychology has made several attempts of identifying “the personality’s essence, its originality and uniqueness”. No attempt will be made here concerning the identification of these studies and theories related to human personalities, instead only the essential elements will be observed in order to explain the personality concept, an essential concept of the approached problem.

Este evident faptul că, din momentul în care are conștiința propriei existențe, omul primește permanent semnale în legătură cu propriile acțiuni, propriile gânduri, sentimente, posibilități, cu propriul mod de a fi. Viața și activitatea desfășurată alături de ceilalți îi dau posibilitatea de a se compara cu ei, de a-și stabili locul, ierarhia proprie în rândul colectivității din care face parte. Familia reprezintă primul mediu educativ al copilului, care are o contribuție importantă la formarea imaginii de sine a copilului, în crearea premiselor autocunoașterii acestuia. În cadrul familiei, copilul este apreciat, este judecat, încurajat, corectat, criticat, pedepsit. Totalitatea acestor acțiuni ale părinților și membrilor familiei sunt menite să creeze bazele necesare formării personalității copilului. Grație lor, copilul începe să-și formeze o *image de și despre sine*.

Posibilitatea autocunoașterii apare mai târziu, în etapele următoare ale evoluției copilului, în urma lărgirii contactelor sociale ale acestuia și a diversificării activităților sale. Realitatea externă oferă omului diverse posibilități pentru cunoașterea de sine. Dintre sursele autocunoașterii, acad. V. Pavelcu, enumeră: informația științifică despre om, arta literară și acțiunea asupra naturii, societății și asupra noastră [9]. Pentru A. Barna, autocunoașterea valorifică rezultatele concrete oferite de:

- acțiuni (în această categorie, autorul citat include învățătura, munca productivă, activitatea autogospodărească, obștească, activitatea cultural-sportivă);
- relațiile cu oamenii (respectiv cu părinții, profesorii, colegii, prietenii, alte persoane);
- informația științifică (sunt integrate aici cunoștințele achiziționate în activitățile desfășurate în școală, din emisiunile TV și Radio, din presă, din literatura științifică, adică toate cunoștințele însușite în urma acțiunii conjugate a celor trei forme ale educației: formală, nonformală, informală) [1].

Odată cu rapiditatea comunicării, a tehnologiilor avansate, a eficienței mass-mediei și, implicit, odată cu accesul rapid la o vastă rețea de informare, importanța învățării unor strategii cum ar fi *planificarea, organizarea, stabilirea de priorități*, precum și utilizarea în mod flexibil a strategiilor, a devenit mai mult ca evidentă. Toate aceste strategii și procese sunt circumscrise așa numitelor *funcții executive* [5].

Funcțiile executive coordonează intervenția proceselor implicate în sarcinile pe care le are de soluționat studentul la un moment dat. Ele asigură nu doar menținerea activată a unor cunoștințe necesare soluționării sarcinii curente, ci și găsirea de soluții flexibile, prin inhibarea unor răspunsuri habituale, stereotipe. Prin coordonarea flexibilă a acțiunilor mentale, funcțiile executive supervizează comportamentul de învățare asigurându-i coerență și flexibilitate. În consecință, funcțiile executive intervin atât în controlul activării unor cunoștințe din memoria de lungă durată, cât și în monitorizarea strategiilor de învățare necesare pentru a rezolva o sarcină școlară curentă.

La rândul ei memoria de lucru ca funcție executivă are rol decisiv în analiza și manipularea informației, dar și în planificarea acțiunilor proxime. Aceste operații reclamă o menținere în stare activată a informației concomitent cu operarea asupra ei. Conform modelelor prezentate anterior, cercetările asupra memoriei sugerează faptul că volumul (capacitatea) poate fi expandată prin organizarea informațiilor relaționate în unități cu sens sau chunks-uri [5].

Prin antrenamentul constituirii de chunks-uri, experții pot stoca la un moment dat un volum de informație expandat (inclusiv date senzoriale), procesând astfel o cantitate mai mare de informație, comparativ cu novicii sau cu persoanele neantrenate. Ca atare, cantitatea de informație care poate fi menținută în formă accesibilă la nivelul memoriei, în vederea soluționării unei sarcini actuale, nu este constrânsă de o capacitate fixă.

Funcțiile executive reprezintă un concept umbrelă ce descrie coordonarea ierarhic superioară a unei serii de procese cognitive utilizate în reglarea și orientarea comportamentului înspre scop, în situații noi sau dificile. Având un rol crucial în planificare, în rezolvarea de probleme, în inițierea unor activități, în estimare, funcțiile executive sunt componente cognitive ce permit găsirea de soluții flexibile, inhibarea unor răspunsuri habituale prin amânarea gratificării, ajustarea la schimbarea regulilor etc.

Selectarea strategiilor de învățare și adaptarea lor în funcție de situație este *mediată* de *cunoștințele metacognitive* [6]. Pe baza demersurilor metacognitive elevul/studentul expert reflectează asupra celor mai eficiente strategii de studiu și reușește să aleagă răspunsurile cele mai potrivite la o problemă dată.

Astfel de demersuri metacognitive au rol important, de pildă în redactarea unui referat sau în rezolvarea unei probleme de analiză matematică. Ambele situații impun, pe de o parte, planificarea pașilor necesari pentru soluționarea sarcinii, iar pe de alta, monitorizarea execuției fiecărui pas. De exemplu, pentru a rezolva o problemă complexă elevul/studentul expert recurge la o serie de *strategii metacognitive importante*: identifică problema,

definește problema, își reprezintă datele problemei, planifică pașii pe care urmează să-i parcurgă, formulează anumite strategii rezolutive, alocă resursele atenționale în direcția parcurgerii pașilor planificați, monitorizează rezolvarea și evaluează rezultatul. Toate aceste acțiuni metacognitive nu sunt desfășurate pe baza unei succesiuni prestabilite, *ci cunosc o dinamică permanentă* [11].

Cunoștințele metacognitive sunt reflecții cu privire la funcționarea propriilor procese cognitive și acțiuni utilizate în soluționarea unei sarcini.

Planificarea se referă la activități ca stabilirea scopurilor pentru învățare, scanarea unui text înainte de citire și realizarea de analize în ceea ce privește sarcina dată [10].

Controlul presupune implementarea comportamentelor menite să facă față dificultăților din timpul monitorizării.

Prin faptul că integrează atât *auto-evaluarea metacognitivă* (ce implică abilitatea de autoapreciere a propriilor cogniții), cât și *managementul metacognitiv* (respectiv abilitatea de management a propriilor demersuri cognitive) unii autori echivalează conceptul de „funcționare executivă”, utilizat în studiile de neuropsihologie cu cel de metacogniție, utilizat de către psihologia cognitivă și psihologia școlară.

Ca urmare, *metacogniția* este dependentă de *funcțiile executive*, respectiv de mecanismele de monitorizare și control necesare producerii unei acțiuni voluntare.

Procesele *executive* sunt asimilate adesea unor subprocesse ale metacogniției. Ele intervin:

- (a) în coordonarea deciziilor pe parcursul procesului rezolutiv;
- (b) în subordonarea și integrarea strategiilor de ordin inferior în strategii de ordin superior;
- (c) în alocarea de resurse atenționale;
- (d) în monitorizarea procesului rezolutiv etc.

Funcțiile executive (*FE*) realizează adecvarea spontană a proceselor de control la modificările procesării de informație care survin pe parcursul rezolvării unei sarcini [10].

În mod gradual, studentul își dezvoltă *capacitatea de a segrega între strategiile adecvate anumitor sarcini*.

Rafinamentul proceselor executive și al strategiilor îl determină pe student *să înțeleagă utilitatea mei gândiri de tip strategic*.

Cercetătorii susțin ca deși metacogniția face parte din tematica psihologiei educației din anii '70, ea *încă nu are o definiție unică și clară*. Însă lucrurile par a fi mai limpezi în ceea ce privește structura metacogniției. După Flavell, *metacogniția îmbracă forma experiențelor metacognitive, cea a cunoștințelor metacognitive, a obiectivelor sau scopurilor și cea a activităților sau strategiilor* [3].

1. *Experiența metacognitivă* se referă la sentimentele conștiente din timpul unei activități pe care le avem despre propria noastră cogniție.
2. *Cunoștințele metacognitive* cuprind credințele și cunoștințele noastre despre ce factori

sau variabile afectează rezultatele acțiunilor cognitive și pot fi grupate în trei categorii: cele care țin *de persoană, de sarcină și de strategie* [4].

- Categoria *persoană* se referă la tot ceea ce o persoană crede despre natura sa și a celor din jur ca agenți cognitivi, ca indivizi care gândesc sau învață. Se referă de asemenea conștientizarea propriilor abilități.
- Categoria *sarcină* cuprinde toate informațiile privind ceea ce are individul de făcut, privind managementul rezolvării problemei și gradul de probabilitate al succesului în finalizarea sarcinii. Oamenii învață cum afectează natura informațiilor primite modul în care un individ le utilizează.
- Variabila *strategie* se referă la identificarea obiectivelor și subobiectivelor și la selectarea proceselor cognitive necesare îndeplinirii lor, a strategiilor care vor fi probabil eficiente pentru atingerea scopurilor în anumite condiții cognitive.

De cele mai multe ori, cunoștințele metacognitive vizează interacțiuni sau combinații ale factorilor prezentați mai sus.

Cercetările suscitade de modelul lui Flavell asupra metacogniției au dezvăluit existența a *două dimensiuni ale metacogniției*: cunoștințe despre cogniție și reglarea [8].

1. Dimensiunea *Cunoștințe despre cogniție*

Cunoștințele despre cogniție pot fi grupate în trei factori:

- cunoștințe *declarative* („a ști că”)
- cunoștințe *procedurale* („a ști cum”, unde putem încadra și strategiile de învățare)
- cunoștințe *condiționale* (a ști unde, când și de ce o persoană folosește o anumită strategie).

Pornind de la cercetările ce vizează explorarea proceselor metacognitive care apar în situații de învățare controlate, pentru anumite tipuri de activități de învățare, se pot identifica și trei tipuri de *monitorizare prospectivă*, adică a performanței viitoare:

1. *judecăți privind ușurința învățării* (Ease of Learning - EOL),
2. *judecăți privind învățarea* (Judgement of Learning - JOL) și
3. *sentimentul că știi ceva* (Feeling of Knowing - FOK).

Judecățile privind ușurința învățării se referă la o evaluare, tăcută de elev/student înainte de activitate, cu privire la ușurința sau dificultatea învățării din activitatea care urmează. Spre exemplu, cineva care învață vocabularul limbii engleze va prezice că a învăța că „house” înseamnă „casă” ar fi mai ușor decât să învețe că „box” înseamnă „cutie”. Aceste previziuni au tendința de a corela moderat cu rezultatele reale.

Un al doilea tip de monitorizare este evaluat printr-o judecată de învățare (JOL), care apare în timpul sau imediat după studiu privind reamintirea viitoare privind probabilitatea ca un element să fie reamintit în mod corect la un viitor test. De obicei, aceste predicții sunt mult mai precise decât cele judecățile privind ușurința învățării.

Al treilea tip de monitorizare este evaluată prin sentimentul cunoașterii care se referă la evaluarea probabilității de a recunoaște în viitor informațiile care au fost uitate la o primă încercare. Cercetările au demonstrat că există o tendință de supraevaluare a încrederii în sine privind acest aspect al monitorizării [7].

Schraw și Moshman susțin că cele două dimensiuni, cunoștințele cognitive și reglarea cognitivă sunt integrate în *teorii metacognitive*. Există trei tipuri de astfel de teorii, pe care indivizii și le pot construi pentru a-și sistematiza cunoștințele cognitive și a-și planifica activitățile cognitive.

Teoriile tacite sunt construite fără conștientizarea explicită a experiențelor metacognitive, din experiențele personale sau interacțiunile cu colegii. Aceste teorii pot fi dificil de schimbat tocmai pentru că sunt implicite.

Teoriile informale sunt caracterizate ca fiind „fragmentare”, adică, indivizii pot fi conștienți de unele aspecte ale unei teorii, dar nu dispun de o structură explicită pentru organizarea convingerilor lor despre cunoaștere.

De-a lungul timpului, este de așteptat ca aceste teorii informale să devină mai sofisticate și formalizate. În cele din urmă, *teoriile formale* sunt foarte sistematizate și structurate. Aceste teorii sunt rare și pentru că ele sunt explicite, sunt supuse unor evaluări mai riguroase [11].

Așa cum a reieșit și din definițiile prezentate, *metacogniția reprezintă un proces complex, multidimensional*.

Prezentăm câteva dintre rolurile cele mai importante ale metacogniției [4]:

- Influențează învățarea, dar, la rândul ei, este construită în/prin învățare;
- Este importantă în procesul de învățare, pentru că se focalizează pe procesualitate, pe construcție, pe operații, mai mult decât pe produse; vizează, mai ales, „cum se învață” decât „ce se învață”/”ce s-a învățat”;
- Permite formarea comportamentelor investigative, asimilarea strategiilor de cunoaștere;
- Facilitează formarea/dezvoltarea comportamentelor rezolutive;
- Permite dezvoltarea comportamentelor decizionale;
- Duce la formarea comportamentelor investigative;
- Permite anticiparea, prevederea, găsirea și reprezentarea mentală a unor soluții, a unor căi de evitare a dificultăților, de organizare, de rezolvare, de reglare;
- Permite subiectului să analizeze experiența anterioară, în raport cu noua sarcină, pe care el o reține, o explorează sau o ignoră;
- Permite să prelucreze activ experiența anterioară, pentru a o modifica, reconstrui sau utiliza pentru noua schemă, extinderea noii cunoașteri, a noii înțelegeri, interpretări;
- Conduce la self-management, respectiv la conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor și

strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control și apreciere, de reglare a activității cognitive;

- Influențează direct structura motivațională a învățării, motivarea pentru învățare și progres;
- Influențează nivelul expectanțelor [4].

Bibliografie

1. Barna A. Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. Brown A., Palincsar A. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser Hillsdale*. HJ: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 393-451.
3. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmen inquiry. *Americam Psychologist*, 1979. nr. 34.
4. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Mayer R. E. Memory and Information Processes. In: Weiner I. B. (ed.) *Handbook of Psychology*. New York, NY: John Wiley și Sons, 2003.
6. McCormick J. Metacognition and learning. In: W. M Reynolds, G.E. Miller, I. B. Weiner (eds.) *Handbook of Psychology*. Vol. 7. Educational Psychology. New York, NY: John Wiley și Sons, 2003. p. 79-103.
7. Nelson T. O. *Metacognition: Core readings*. Allyn & Bacon, 1992.
8. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitice instruction*, 1990. nr. 1, p. 15-51.
9. Pvelcu. V. *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura Științifică, 1970.
10. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 2006. nr. 36 (1-2), p. 111-139.
11. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories. In: *Education Psychology Review*, 1995. nr.7 (14), p. 351-371.

FORMAREA COMPETENȚEI PSIHOSOCIALE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ – FACTOR AL AUTOREALIZĂRII DE SUCCES

Ana TINTIUC, doctorandă

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul abordează esența autorealizării și rolul acesteia în formarea competenței psihosociale în viața unui om în societatea contemporană. Competența psihosocială presupune un tip de comportament care conduce la succes social, iar conceptul definește modele de comportament social care construiesc un om competent din punct de vedere social, fiind capabil să producă efectele dorite asupra celorlalți. Competența psihosocială, cu excepția comportamentului prosocial, presupune erudiția, înțelegerea, lipsa anxietății, care formează competența și determină performanța.

Cuvinte cheie: competență psihosocială, autorealizare, competență, creativitate.

FORMATION OF PSYCHOSOCIAL COMPETENCE IN CONTEMPORARY SOCIETY - A FACTOR OF SUCCESSFUL SELF-REALIZATION

Abstract. The article deals with the essence of self-realization and its role in the formation of psychosocial competence in a person's life in modern society. Psychosocial competence supposes a type of behaviour that leads to social success and the concept defines models of social behaviour that build up competent person from social point of view, being able to produce wanted effects on the others. Psychosocial competence except social behaviour involves erudition, understanding, lack of anxiety, that form up the competence and determine the performance.

Keywords: psychosocial competence, self-realization, competence, creativity.

Autorealizarea presupune dezvoltarea potențialului, talentelor și perspectiveilor personalității. În prezent, se extinde spectrul modelelor pe care se construiesc strategiile vieții. O trăsătură importantă a societății contemporane reprezintă schimbarea normelor sociale și a idealurilor morale, criza valorilor, modelele de comportament spre care tind tinerii, problemele de înțelegere și comunicare. Transformările rapide care au loc în viața socială, economică și culturală, impun schimbări și în mediul educațional, generând *modificări în conștiința și comportamentul personalității*.

Dovada autorealizării de succes pot fi rezultatele înalte în sfera profesională, sentimentul de mulțumire față de profesia aleasă, participarea în activitatea publică, creația ș.a. Cu toate acestea în calea autorealizării pot fi confruntate mai multe obstacole. Omul poate avea capacități extraordinare, să posede cunoștințe vaste, însă să nu realizeze aceste oportunități niciodată, din cauza *neformării depline a competențelor psihosociale*. În plus, necompetența psihosocială deseori influențează nu numai viața individului aparte, dar frânează transformările în mai multe sfere – economie, politică, cultură, știință și relații interetnice.

Pe baza aportului umanist al lui A. Maslow, care consideră fiecare persoană ca pe un subiect al propriei sale vieți, capabilă de alegere și de inițiativă, în funcție de locul pe care îl are în societate, considerăm că orice om este capabil să-și dezvolte resursele proprii și, deci, bunăstarea sa, cu suportul psihosocial adecvat din partea celorlalți. Asigurarea bunăstării

psihosociale a tinerilor înseamnă, deci, *o investiție cheie în capitalul uman*, care întărește toate celelalte procese pentru dezvoltarea și stabilitatea societăților [9, p.3].

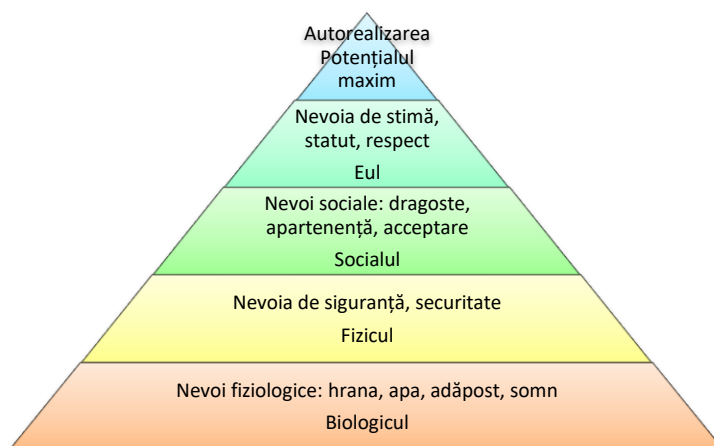


Figura 1. Ierarhia nevoilor lui Maslow

Cele 5 categorii de nevoi ierarhizate se caracterizează prin următoarele:

Nevoile fiziologice – alimentație, adăpost, îmbrăcăminte, etc.

Nevoile de securitate – de siguranță a locului de activitate, de protecție contra vătămărilor fizice sau presiunilor psihologice, altor pericole potențiale.

Nevoile sociale de integrare în grup – presupun acceptarea de către individ, a schemei de organizare a funcționării grupului, afecțiune, prietenie, simțul apartenenței la această comunitate.

Nevoile de stimă – acestea cuprind conștiința valorii și importanței proprii în raport cu celelalte persoane.

Nevoile de autorealizare - constituie treapta supremă a nevoilor umane, satisfacerea acestor nevoi semnificând crearea condițiilor necesare fiecărui individ de a-și valorifica integral potențialul, de a-și manifesta plenar talentul și capacitățile.

Potrivit conceptului lui Maslow, oamenii ce se autoactualizează sunt axați pe rezolvarea anumitor probleme, au dorință intensă de a-și manifesta capacitățile, percep eficient realitatea și îi acceptă pe ceilalți așa cum sunt [1, p. 21-22].

Nevoile fundamentale ale bunăstării psihosociale a omului se împart în trei dimensiuni specifice, *interdependente* și, totuși, *distincte* în modul lor de a fi satisfăcute:

- în câmpul psihologic, nevoile individuale: dezvoltarea personală, afirmarea identității, recunoașterea personală;
- în câmpul sociologic, nevoile sociale: grupuri de apartenență, recunoașterea socială;
- în câmpul spiritual, nevoile existențiale: religie, credință, sensul vieții.

Dezvoltarea psihosocială a omului se realizează prin stimularea acestei capacități de a se autorealiza ținând cont de trei nevoi fundamentale: *individuale, sociale și existențiale*. Aceste nevoi, numite „invizibile”, trebuie să fie alimentate permanent, ca și nevoile materiale de hrană și adăpost [9, p. 2-3].

Epoca spre care se îndreaptă societatea contemporană este una a schimbărilor profunde desfășurate la intervale scurte de timp. Aceste schimbări se referă la: identificarea

conținutului informațional valoric, modificarea reprezentărilor psihosociale asupra realității interne și externe, formarea și refacerea unor percepții asupra mediului social, interacțiunile sociale, relațiile în grup, atitudinile și comportamentele noi, toate acestea sunt utile pentru înțelegerea fundamentală a omului. Schimbările din domeniul vieții sociale și culturale solicită tinerilor comportamente performante în toate domeniile și la toate nivelurile de organizare a societății contemporane. Aceste comportamente de succes au ca fundament însușirea și *dezvoltarea competenței psihosociale*.

Competența reprezintă arta de a ști să faci bine un lucru. Din perspectivă psihosocială, ea este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune.

Competența ce are semnificația de standard de performanță în mediul social denotă o serie de caracteristici:

- ✓ este considerat cu adevărat competent cel care, într-un domeniu dat, se poate confrunta eficient cu o situație neprevăzută;
- ✓ o competență este întotdeauna unică și este specifică numai unui individ. Este inseparabilă de personalitate și de istoricul lui;
- ✓ e greu de știut din ce este alcătuită competența unui individ. O competență *nu se vede* niciodată, se observă doar efectul ei;
- ✓ accentul se pune nu pe deținerea de cunoștințe, pe arta de a ști să faci, pe tehnici etc., cât și pe capacitatea de a le mobiliza și a le combina pentru a răspunde unei situații mereu noi [11, p. 17].

Pentru a face față schimbărilor sociale, educația trebuie să asigure trecerea de la cunoștințele științifice transmise la competențe demonstrate în practică. Alături de cunoștințele obținute trebuie puse în valoare calitățile unice pe care le poate avea un tânăr și care îi permit să se adapteze ușor situațiilor noi din mediul social.

În acest context problema competenței include un diapazon larg al vieții umane și sociale, ceea ce permite identificarea componentelor acestui fenomen. Pot fi evidențiate următoarele componente precum comunicativă, practic-operatorie, cognitivă ș.a. Trebuie de remarcat, că punctul de pornire în aceste procese este personalitatea omului, care constituie „o cărămidă” în construcția structurilor ierarhice.

În societatea contemporană tehnogenă domină știința și tehnologia, care necesită inovații permanente. Cu toate acestea fluxurile de inovații cresc continuu, însă mulți oameni nu doresc să le accepte. În legătură cu aceasta o mare importanță are capacitatea omului de a primi/accepta inovațiile și de a le admite și utiliza în viața sa. Educația contemporană este orientată preponderent spre asimilarea unor anumite fapte și argumente, propunând un sistem de cunoștințe, care contribuie la formarea propriei imagini despre lume, însă multe posibilități, legate de implementarea practică, rămân nerealizate. Aceasta conduce la faptul, că omul, care se consideră competent social, în realitate nu este așa, căci el se poate aprecia

neadecvat în anumite situații și nu e capabil în măsură deplină să conștientizeze și să accepte afirmații argumentate științifice.

Competența psihosocială presupune un tip de comportament ce conduce la performanță socială. Competența psihosocială înseamnă și disponibilitatea liceenilor de a se adapta la o situație nouă. Importantă devine capacitatea de a mobiliza resursele disponibile pentru a face față unor situații originale. Competențele pot fi identificate și dezvoltate. Se poate învăța mai mult într-un anumit domeniu și prin experiență și aplicare se deprind abilități, e posibil de a educa atitudinile pentru a ajunge la rezultatele dorite.

În noile condiții competența psihosocială necesită omului gândire flexibilă și are un caracter creativ. Utilizarea mecanică a unui singur criteriu de cunoaștere pentru aprecierea aspectelor competenței psihosociale deseori este insuficientă.

Necompetența psihosocială se va manifesta în incapacitatea omului de a-și găsi locul său în diverse structuri obștești, de a prognoza activ rezultatele includerii sale în ele. Devine clar faptul, că anume necompetența psihosocială va sta la baza neadaptării omului, incapacității sale de a-și realiza propriile posibilități și aptitudini.

Competența psihosocială se distinge referindu-se la mai multe sfere de activitate umană. Se pot evidenția următoarele forme de necompetență în sfera socială de organizare a societății: ecologică, economică, politică, culturală ș.a. Dacă ne referim la aceste sfere se poate vorbi de necompetență la nivel de individ, grupuri sociale și societate. De exemplu, „necompetența ecologică se poate manifesta la nivel de individ (poluarea mediului înconjurător, defrișarea necontrolată a pădurilor, utilizarea excesivă a apei potabile de către locuitorii orașelor mari), la nivel de grupuri sociale (întreprinderi, ce poluează mediul, companiile auto ș.a.), de asemenea și la nivel de stat (proiecte de stat grandioase ce țin de schimbarea cardinală a climei ș.a.) Necompetența în sfera socială de organizare a societății de asemenea se poate manifesta la diferite nivele” [20]. În plus, necompetența socială, manifestată de puterea de stat, limitează realizarea multor oameni și ca reacție de răspuns poate provoca agresivitate sau indiferență.

Realitatea actuală pune în fața noastră probleme, care nu pot fi soluționate fără un nivel înalt de competență. De exemplu, situația ecologică ce se agravează tot mai mult necesită o amplificare imediată a competenței psihosociale cât a individului aparte, atât și a grupurilor sociale, de asemenea și a societății în întregime. Apar probleme complexe de formare a conștiinței ecologice, de educare a unei noi atitudini față de natură, perfectarea dreptului ecologic, elaborarea unui sistem de măsuri pentru a preveni iminența catastrofei ecologice ș.a. Nu poate rămâne neobservată încălzirea globală a climei, dezastrele ecologice ce au loc tot mai des cu un număr tot mai mare de victime. Toate acestea pot fi privite ca o provocare a competenței întregii societăți. În această situație s-au format două puncte de vedere referitor la viitorul ecologic al umanității: optimist și pesimist [22]. Iresponsabilitatea oamenilor pentru planetă, pentru casa lor pământescă, este rezultatul ignoranței și necunoașterii.

O mare daună poate aduce *necompetența socială* în sfera muncii. Omul se poate include în acele sfere ale muncii, în care îi este dificil să se adapteze din cauza lipsei deprinderilor corespunzătoare, posibilităților fizice, caracteristicilor psihologice ș.a. Însă includerea în structurile de muncă străine dereglează caracterul formelor de activitate anterioare, devalorifică deprinderile și cunoștințele formate anterior, formează dezamăgirea în profesie, și deseori în viață.

Din cele expuse nu e greu să concludem, că necompetența socială se află la baza *celor mai grave probleme ale societății noastre*. Cu toate acestea, există o atitudine destul de tolerantă față de necompetență, ce deschide oportunități vaste pentru utilizarea diferitor tehnologii sociale în interese egoiste. Necompetența în societate este cauzată de asemenea de lipsa de responsabilitate clar determinată pentru deciziile luate, mecanismul de reacție inversă operativă dintre oameni și putere.

Este cert cunoscut, că în condițiile trecerii de la societatea industrială la cea informațională *în formarea competenței psihosociale* a societății un rol decisiv o au știința, *educația și cultura*. Însă ele rămân nesolicitate, ceea ce face ca domeniile științei, industriei să rămână în urmă, conduce la decăderea prestigiului științei, muncii intelectuale, plecarea tinerilor specialiști din țară ș.a. ce relatează despre lipsa strategiei de dezvoltare a societății. Spre regret, progresul nu găsește întotdeauna un răspuns pozitiv din partea societății: lipsa dorinței de a face schimbări, schimbarea realității în care ne aflăm, cauzată de teama de necunoscut, de asemenea reprezintă un simptom al lipsei competențelor sau neformarea lor suficientă. Evidențiem faptul, că criteriile de competență psihosocială sunt legate tot mai mult de aprecierea proceselor în societate din perspectiva creării condițiilor pentru autorealizare și satisfacerea nevoilor umane. În această legătură formată, este actuală adresarea la „barometrii” sociali ai satisfacției față de viață, indexul dezvoltării potențialului uman ș.a. [21].

Este important de remarcat faptul, că în condițiile societății informaționale ridicarea nivelului de competență psihosocială se bazează pe abilitatea de a găsi informația necesară și corectă și a o folosi pentru a realiza o anumită sarcină concretă.

Necompetența în sfera culturală conduce la slăbirea legăturii oamenilor cu spațiul cultural mondial, bazarea pe interese politice de moment limitate, ca rezultat suferă capacitatea omului să comunice cu alți oameni, compătimirea, mila, nu se dezvoltă abilitatea de a înțelege alte persoane. Din esența omului multidimensională și multiaspectuală se dovedesc a fi necesare și întrebate numai instinctele primitive de bază. De fapt, are loc schimbarea competenței psihosociale vaste și revenirea la omul unidimensional, dar la un nou nivel.

Autorealizarea adevărată, competența, de obicei se obțin pe bază de creativitate. Creatorul atinge un asemenea nivel de competență, care nu este accesibil omului obișnuit. E bine cunoscut, că societatea contemporană se află într-o stare acută de concurență. Lipsa unui număr suficient de creatori se manifestă prin faptul, că în societatea noastră la cele mai

diverse nivele predomină cei care își îndeplinesc obligațiile. Dominarea lor pe toate pozițiile conduce la faptul, că în societate sunt puțin solicitate inițiativele sociale, creativitatea socială, iar omul e pasiv și nu e orientat spre inovație, ce provoacă stagnare. Ca rezultat, în societate domină tendința de supunere, obligație, lipsa de originalitate în gândire. Anume persoanele creative ar fi în stare să scoată din impas societatea contemporană. Garanția pe creativitate, însă trebuie făcută la nivel de conducere de stat, politică, economie, cultură [19]. Grijile, necazurile, pierderile, sau durerile sunt probleme care afectează persoanele, fiind considerate probleme individuale. Atunci când acestea deranjează un grup de persoane, o comunitate sau societatea, ele se transformă în probleme sociale. De fapt, problemele individuale și sociale sunt interdependente [13, p. 7].

Desemnăm pentru problema socială o condiție indezirabilă, despre care oamenii cred că trebuie corectată [15]. Potrivit Dicționarului Oxford [16] o problemă socială reprezintă: a) orice aspect social, care necesită modificare sau dezvoltare, printr-o anumită formă de inginerie socială, b) o dificultate în formarea sau menținerea relațiilor bazate pe interacțiune.

Problemele sociale ale secolului XXI au un caracter global, depășesc contextele înguste naționale, etnice, culturale, profesionale. Ele sunt consecințe ale globalizării și ștergerii hotarelor, evenimentele locale fiind generate de cadrul internațional și influența factorilor macrostructurali asupra experiențelor comunitare, chiar individuale [13, p. 7].

University Libraries, University of Maryland a listat 122 de probleme sociale ale secolului XXI, care constituie frecvent subiecte ale dezbaterilor și știrilor în mass-media. Potrivit filozofilor de la Universitatea Stanford, John Perry și Ken Taylor și experților căror ei s-au adresat - Brian Leiter, Jenann Ismael și Martha Nussbaum, folosindu-se totodată și analiza a 200 de texte filosofice, a fost constituit topul celor 10 probleme ale secolului XXI [18]. Numărul problemelor, care sunt adevărate provocări pentru societate, crește vertiginos. Acestea, după cum s-a menționat mai sus, pot fi provocări din partea naturii, ignorarea cărora conduc la catastrofa ecologică. Astfel de provocări sunt deseori stimulate și de mediul intern al societății din cauza nesatisfacerii nevoilor vitale de bază ale omului, ce se exprimă în formă de tensionări sociale, tendințe distructive în creștere. Soluțiile necompetente ale problemelor prezintă un pericol grav pentru societate și provoacă tendințe negative, ce afectează un număr mare de oameni.

Toate cele relatate mai sus demonstrează, că ridicarea nivelului de competență a societății poate avea loc prin amplificarea rolului de realizare a omului, capabil să schimbe societatea, ce i-ar permite să se ridice la un nou nivel în soluționarea celor mai diverse probleme.

Societatea are nevoie de oameni, capabili să-și dezvăluie potențialul și să găsească noi perspective. Însă, ca un om talentat să-și poată ocupa locul său potrivit în societate, este necesar, în primul rând, de a căuta și forma creatori prin formarea competențelor psihosociale întregii societăți, și îndeosebi tinerilor, ce va deschide calea unor personalități

noi și neordine. Talentele sunt importante pentru înaintarea în diferite sfere: educație, cultură, știință, sănătate, politică ș.a.

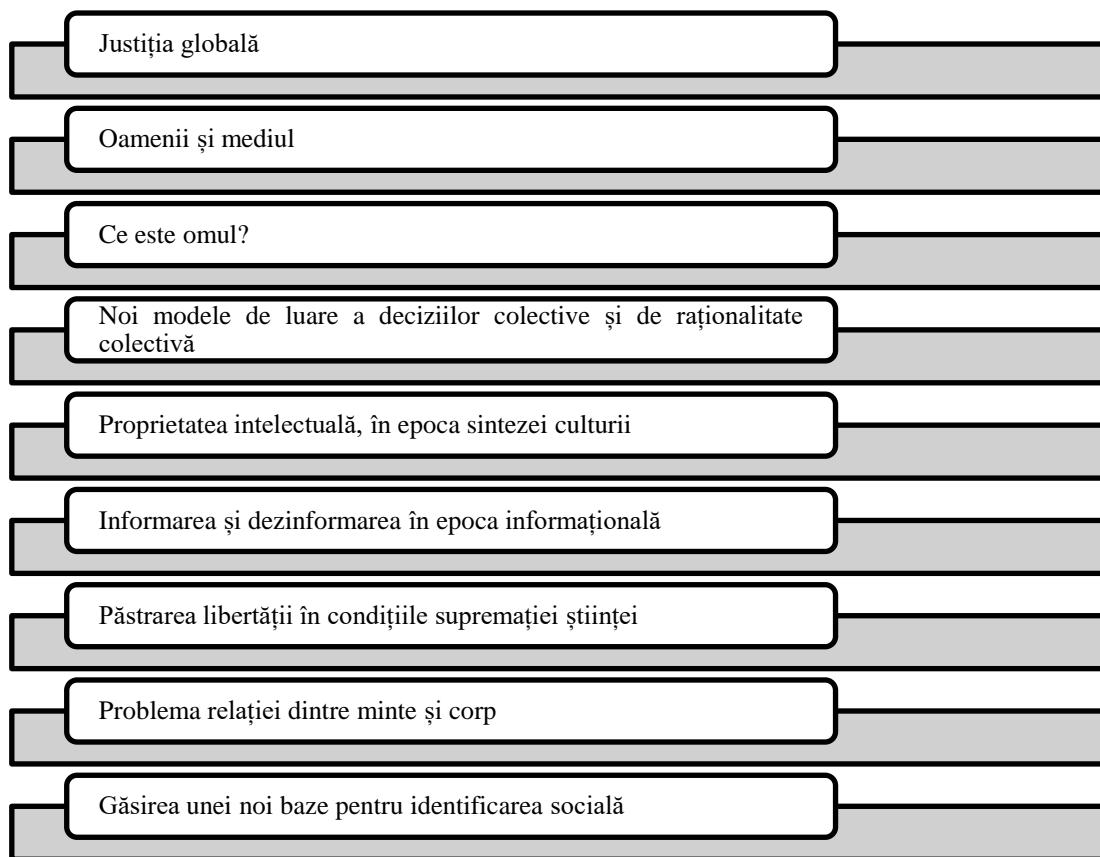


Figura 2. Topul problemelor sociale ale secolului XXI

Cercetătorul J.-M. Dutrénit menționează importanța competențelor psihosociale pentru toate vârstele, argumentând rolul lor pentru procesul de integrare și socializare. Competența psihosocială este capacitatea individului de a stabili relații pozitive reciproce cu partenerii în următoarele șapte domenii ale vieții cotidiene: al sănătății, al vieții de familie, de formare, serviciu, în domeniul finanțelor, de petrecere a timpului liber, preferințelor, accentuând factorii de succes cum ar fi motivația, anticiparea, imaginea de sine pozitivă, responsabilitatea, stăpânirea spațiului și utilizarea cunoștințelor [4].

Toleranța, pro-socializarea, cooperarea cu alții, acceptarea diversității, și alte probleme pulsionate de umanizarea contextului social, sunt teme centrale, cercetate în raport cu abordările mai vechi din psihologia socială, dar și prin prisma schimbărilor sociale din noul mileniu. Supraviețuirea în condițiile globalizării constă și în ajutorul oferit altuia, chiar dacă acesta nu e alături [8], angajarea în comportamente altruiste, manifestare de compasiune [6].

Competența psihosocială cu siguranță este considerată unul dintre factorii comportamentului prosocial, prezența căreia mărește frecvența unui astfel de comportament [10, p. 445]. Termenul de comportament prosocial figurează în „Dicționarul de Psihologie socială” având sensul larg de comportament orientat spre valorile sociale. P. Golu afirmă că, comportamentul prosocial este o categorie largă, care include atât conduita de ajutorare, cât

și altruismul. El este comportamentul rezultat din procesul societății și al învățării sociale [3, p. 138].

Ca urmare, comportamentele negative față de alții, cum ar fi violența, înșelăciunea, furtul și agresiunea, sunt neobișnuite, provocatoare de dezamăgire, neașteptate din punct de vedere social. Bineînțeles, acest lucru nu înseamnă că oamenii sunt întotdeauna prietenoși, predispuși spre intrajutorare, situațiile sociale catastrofale pot genera și comportamente negative. Dar motivația umană fundamentală a preocupării de altul demonstrează că ostilitatea și violența sunt mai degrabă o excepție, decât o regulă a comportamentului uman [17].

Omul contemporan pune preț înalt pe relațiile sociale, pe echipă, deoarece ele condiționează situația socială în care pot fi realizate obiectivele personale, asimilată informația necesară, căpătat ajutorul așteptat. Suntem influențați chiar în cazul când nu e prezentă fizic nici o persoană, ne ghidăm de produsul activității altuia, de experiențele acumulate în comunicare cu alții. Una din descoperirile importante ale psihologiei sociale a constat în identificarea forței situației sociale, care contează mai mult decât caracteristicile individuale ale persoanelor, determinând comportamente, uneori indezirabile (experimentul Milgram) [13, p. 10].

Omul aflându-se într-un anumit mediu, depinde totalmente de influența lui. În anul 1971, Philip George Zimbardo, un renumit psiholog social american, a adunat o grupă de studenți absolut sănătoși, i-a pus într-o încăpere care imita închisoarea și le-a spus, că în următoarele două săptămâni o parte din ei vor juca rolul de deținuți, iar altă parte – de paznici. După o zi de experiment a început revolta. Paznicii au început să înjosească deținuții și peste șase zile experimentul a fost oprit. Zimbardo explică, că noi devenim ceea, în dependență ce rol jucăm sau ocupăm în mediul înconjurător [5].

Un alt experiment demonstrează cum ne influențează oamenii pe care niciodată nu i-am văzut. Profesorul Nicholas Christakis de la Universitatea din Harvard a calculat, că dacă un om din mediul apropiat are o deprindere rea, spre exemplu a început să fumeze, șansele de a începe să fumeze a unei alte persoane din același mediu cresc până la 61%. Iar dacă cineva din contra s-a debarasat de deprinderea urâtă, atunci probabilitatea unei alte persoane de a se debarasa, de asemenea se egalează cu 67%. Dacă sunteți fericit, atunci numărul prietenilor voștri fericiți se mărește cu 15%, iar numărul prietenilor lor fericiți – cu 10%, numărul prietenilor fericiți ai prietenilor – cu 6%.

Ce factori influențează fericirea? Rezultatele cercetărilor au oferit o asemenea consecutivitate: pe primul loc se află relațiile sociale, pe locul doi – activitatea fizică, pe locul trei – învățarea și formarea deprinderilor, pe locul patru – informarea și observarea, pe locul cinci – oferirea și ajutorul reciproc. Reiese, că relațiile sociale bune în primul rând aduc bucurie și influențează bunăstarea și fericirea, mai mult decât resursele financiare.

Astăzi noi încercăm să schimbăm totul ce ne înconjoară: liderii politici, băncile, legile, impozitele, cu excepția unui singur lucru – să ne schimbăm pe noi înșine, șabloanele

gândirii noastre și valorile pe care le avem. Dar! Dacă chiar a fost înțeleasă importanța cooperării și unirii cu ceilalți, nu va fi ușor de realizat, din cauza egoismului. Noi nu putem nici degetul să mișcăm, fără a primi încurajarea celor din jur! Și numai dacă în societate vor fi importante astfel de valori precum: unirea și cooperarea, participarea reciprocă, sprijinul, atunci vom fi în stare să avem grijă de toți. Atunci noi vom putea revedea valorile noastre mai vechi și vom fi în stare să facem primul pas ca să ne ridicăm deasupra egoismului și să ne apropiem de unirea cu ceilalți oameni. În condițiile societății în plină schimbare devin tot mai valoroase capacitatea tinerilor de a relaționa, de a coopera și de a se ajuta reciproc, sunt absolut necesare echilibrul emoțional și gestionarea corectă a propriilor emoții, cât și înțelegerea celorlalți, empatia. [14, p. 156].

Comportament prosocial este caracterizat prin „...orientarea spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane fără așteptarea unei recompense externe [12, p.30]. „Psihologia socială ia în considerare sau delimitează comportamentul social ca totalitatea faptelor, actelor, relațiilor motorii, verbale, afective prin care persoana răspunde solicitărilor sociale venite din situația socială în care acționează un actor social” [2, p. 29]. Cel care depune eforturi în viața sa și de fiecare dată alege cel mai bun mediu, este demn de laudă. Dar nu pentru gândurile și faptele sale bune, ce apar forțat fără nici o implicare și alegere din partea sa, dar pentru străduința de a alege de fiecare dată un mediu bun, ce ar duce la apariția unor astfel de gânduri și fapte.

„Viața cotidiană este o rețea densă de relații și activități, de situații și evenimente. Omul, prins în împletitura lor, are prilejul să-și arate diversele lui fațete – bune sau rele – să-și pună în evidență abilitățile, să-și dezvăluie motivațiile, atitudinile, preferințele și aspirațiile, conlucrând sau competiționând cu semenii săi. Tot ceea ce întreprinde el lasă urme în social și în propria personalitate, induce schimbări, care, cumulate, se repercutează asupra vieții cotidiene, înfrumusețând-o sau alterând-o. El se consumă ca o torță și renaște în alte ipostaze, inițiind noi cicluri de schimbări.” [7, p.7].

Astfel, esența autorealizării și rolul ei în formarea competenței psihosociale în viața omului în societatea contemporană este determinată de prezența unor probleme concrete, actuale pentru societatea dată și e direcționată spre căutarea operativă a căilor de depășire a riscurilor în creștere, ce se dezvăluie prin oportunitățile oferite nu numai de a menține nivelul de viață optim, dar, mai întâi de toate, dezvoltarea multilaterală și multispectuală a personalității.

Bibliografie

1. Bodean I., Olteanu R. Silistraru N. (coord.) Motivația în procesul educațional. Chișinău: UST, 2011. 60 p.
2. Causchi M. Turculeț T. Stimularea comportamentului prosocial. p. 29-37. În: Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane prezentate la sesiunea științifică anuală 2001. Vol. 8. Cluj-Napoca: Ed. Argonaut, 2001. 124 p.

3. Chelcea S., Golu M. Dicționar de psihologie socială. București: EȘE, 1981. 256 p.
4. Dutrénit J.M. La Compétence sociale. Diagnostic et développement. Paris: L'Harmattan, 1997. 239 p.
5. Experiment social <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B8%D0%BC%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%BE,%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BF> (accesat 17.07.2019).
6. Goetz J. L., Keltner D., Simon-Thomas E. Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. In: Psychological Bulletin, 2010. 136 (3), p. 351–374.
7. Golu P. Golu F. Dimensiuni aplicative ale psihologiei sociale. București: Editura Universitară, 2012. 330 p. ISBN 978-606-591-452-0.
8. Krebs D. L. Morality: An evolutionary account. In: Perspectives on Psychological Science, 2008. 3(3), p. 149–172.
9. Meuwly M., Heiniger J.-P. Să râdem, să alergăm, să ne mișcăm, pentru a crește mai bine împreună. Jocuri cu scop psihosocial. Lausanne: Terre des hommes, 2007.
10. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996. 478 p.
11. Rey R. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis, 2012. 176 p.
12. Reykowski J. apud Mariana Causchi. Turculeț Tania. Stimularea comportamentului prosocial. p. 29-37. În: Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane prezentate la sesiunea științifică anuală 2001. Vol. 8 C.-N.: Argonaut, 2001, 124 p.
13. Rusnac S., Bâtcă L., Khory J., Melentieva A., Musienko N., Strogotean S., Zmuncila L. Psihologia socială despre problemele secolului XXI. În: Cercetări și studii. p. 6-31.
14. Silistraru N., Rusu E. Necesitatea cunoașterii profilului de inteligență emoțională al studenților pedagogi. p. 155-160. În: „Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și artă teatrală”, conf. intern. șt.-practică, 20-21 oct. 2011. Chișinău: Univ. Slavonă, 2012. 380 p. ISBN 98-9975-4315-1-4.
15. Social problem. <http://www.yourdictionary.com/social-problem> (accesat 17.07.2019).
16. Social problem. https://en.oxforddictionaries.com/definition/social_problem (accesat 17.07.2019).
17. Stangor Ch. Principle of social psychology. N.Y.: Flat World Knowledge, 2012. 390 p.
18. Top Ten philosophical issues of the 21st Century. <https://neouto.wordpress.com/2010/01/21/top-ten-philosophical-issues-of-the-21st-century/> (accesat 10.07.2019)
19. Зобова Р.А., Козлова А.А. Актуальные проблемы исследования социального здоровья. Опыт социолого-философского анализа. ч. I, СПб.: Химиздат, 2004.
20. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2009.
21. Кукушина В.С. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М.: ИКЦ Март, 2008.
22. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Первое сентября, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТАНЦАМИ

Диана АНТОЧ, др. конф.

Кафедра психопедагогики и дошкольного образования, ТГУ

Оксана СЕМЕНОВА, хореограф, ТЛ "М. Витязул", Кишинев

Rezumat. În articolul dat este prezentat un studiu teoretico-experimental în vederea stabilirii particularităților dezvoltării și manifestării al caracterului adolescenților antrenați în activitatea de dans în cadrul lecțiilor de coreografie din clasele cu profil coreografic. În cercetare sunt examinate varii poziții cu referire la abordări teoretico-științifice în determinarea conceptuală a caracterului care constituie trăsătura fundamentală a personalității și se manifestă prin varii acțiuni, comportamente, poziții, motivația subiectului. În studiul sunt expuse rezultatele experimentale actuale ale specificului caracterului adolescenților antrenați în dans. Relevanța cercetării se constată prin utilitatea informațiilor obținute pentru psihologi școlari, cadrele didactice, părinții; posibilă utilizarea activității de dans pentru formarea caracterului și a personalității copilului, determinarea pregătirii psihologice a copiilor, adolescenților pentru cerințele societății contemporane.

Cuvinte cheie: personaj, adolescenți, personalitate, activitate de dans.

Abstract. The given article presents a theoretical and experimental study in order to establish the particularities of the development and manifestation of the character of the adolescents involved in the dance activity within the choreography lessons. The research examines various positions with reference to theoretical-scientific approaches in the conceptual determination of the character that constitutes the fundamental trait of personality and manifests through various actions, behaviors, positions, motivation of the subject. The study presents the current experimental results of the specific character of adolescents involved in dance. The relevance of the research is ascertained by usefulness of the information obtained for school psychologists, teachers, parents; and it is possible to use the dance activity to form the character and personality of the child, to determine the psychological maturity of children, adolescents for the demands of the contemporary society.

Key-words: character, adolescents, personality, dance activity.

Введение. Проблема психологического проявления личности подростка зависит от множества внутренних и внешних факторов, включительно и от особенностей реализующейся деятельности (спорт, танцы, артмоделирование и т.д.). Любая деятельность накладывает в своем роде определенный отпечаток на характер личности, который впоследствии отражается в поведении подростка и обеспечивает тем самым реализацию его возрастного и личностного потенциала. Изучение характера детей подросткового возраста, а также его особенностей является предметом многочисленных исследований зарубежных психологов и психологов Республики Молдова (З.Фрейд, Л. С. Выготский, Д.Б.Эльконин, Б.В.Зейгарник, А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, Л.А.Венгер, Н.Г.Салмина, Е.Е.Кравцова, Е.О.Смирнова, Н.И.Гуткина, А.Керн, С.Штребел, А. Volboceanu, L.Pavlenko, O.Paladi и др.).

Большой интерес представляют работы С.Л.Рубинштейна, посвященные процессу формирования характера личности в онтогенезе [7]. С его точки зрения, значительность характера определяется набором целей, ценностей, выражаемых в отношениях личности к той или иной части объективного мира, людям или самому

себе. Эти показатели позволяют определить характер как систему отношений личности к окружающей реальности, к действующим в ней лицам и к самому себе. Данный подход позволяет понять структуру характера, как совокупность тех или иных черт, а также последовательность их формирования в онтогенезе.

И.Кон, изучая подростковый возраст, подчеркивал, что подростки переживают кризис, проявляющийся в характере и поведении: бессмысленное противодействие чему-либо или кому либо, немотивированное противостояние (часто родителям и учителям) и т.д. По мнению И.Кона задача близких, взрослых и психологов однозначна – необходимо включиться в проблемы подростка и постараться облегчить его жизнь в этот период [4].

Научно-теоретической базой исследования являлись положения об объективных закономерностях психического развития личности ребенка, раскрытые Л.С.Выготским в теории культурно-исторического развития психики; научно-методологические исследования, разработанные в педагогической психологии и психологии развития детей (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.Трофайлэ и др.); концепции личности и особенностей ее становления (Б.Г.Ананьева, А.Ф.Лазурского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе и др.); различные научные подходы к изучению и определению поведения, специфики и типологии поведения как организованной психической деятельности (Н.А.Бернштейна и П.К.Анохина и др.); динамику этого поля, образуемую чувствами; идеи относительно специфики подростков (В.Н.Куницына, Л.С.Выгодский, Ж.Пиаже, Б. Эльконин); подходы относительно понимания характера как обладающего рядом достоинств (Е.Торндайк, А.Бандура, У.Толлиан, Э.Фромм, А.Г.Ананьев и др.).

Научно-теоретический обзор литературы. Изучение характера человека с точки зрения психологического подхода раскрывается в работах Платона, Гиппократ и Теофраста. Первая типология характера, основанная на этических принципах, была предложена еще Платоном. Также, наиболее известной стала типология Гиппократ. Со временем в психологии стали выделять два направления в изучении характера.

Для первого направления характерны доминирующие обусловленности характера человека его индивидуальными характеристиками. Изначально ими считались особенности мозга, что наиболее ярко представлено во френологических картах Ф. Галля, где перечислялись 27 способностей человека, напрямую связанные с особенностями строения головного мозга.

В дальнейшем, благодаря работам Э. Кречмера и У. Шелдона дихотомия «мозг – характер» уступает место дихотомии «тело – характер», ставшим в последующем устойчивой, и как следствие была признана доминирующая связь физического и психического. Еще в 1928 г. К. Юнг подчеркивал, что «характер – это устойчивая форма человеческого бытия, причем форма как физического, так и душевного рода... В действительности взаимное проникновение телесных и душевных признаков столь

глубоко, что по свойствам тела мы не только можем сделать... выводы о качествах души, но и по душевным особенностям мы можем судить о соответствующих телесных формах» [цит. 3].

В рамках этого направления типы характера напрямую связывались с типами темперамента, а последние с конституциональными типами. Это – типологии характеров Гиппократов, Ф. Галля, Ф. Джордано, Э. Кречмера, У. Шелдона, К. Юнга модели К. Леонгарда, П. Б. Ганнушкина и А. Личко. В качестве общего знаменателя для названных типологий, а также типологий психоаналитического толка выступает мотивационный аспект личности вне любых этических либо моральных оценок. В этих типологиях, прежде всего, подчеркивается значение наследственной, природной, соматической либо психодинамической, т. е. энергезирующей составляющей. Ее природа может быть обусловлена либо конституциональными, темпераментальными особенностями, либо наследственной составляющей «Эго».

В рамках культурно-антропологического направления разрабатываются понятия социального и индивидуального характера. Первым кто попытался отличить эти понятия между собой, был Эрих Фромм. Индивидуальный характер человека, писал он, «это то, благодаря чему, люди, принадлежащие одной и той же культуре, отличаются друг от друга» [цит. 3]. Для чего нужен человеку характер? Отвечая на этот вопрос, Э. Фромм подчеркивает, что сообразно своему характеру человек, во-первых, достигает определенного уровня соответствия между внутренней и внешней ситуациями, во-вторых, характер выполняет функцию отбора идей и ценностей, а в-третьих, характер составляет основу для приспособления человека к обществу [3].

Процесс становления индивидуального характера человека – это процесс столкновения индивидуальных переживаний человека, переживаний, обусловленных культурой с индивидуальными свойствами человека, его конституциональными, нейродинамическими и психодинамическими особенностями. Нельзя не согласиться с Э. Фроммом, который отмечал, что «для двух людей среда никогда не бывает одной и той же, ибо особенности конституции заставляют их более или менее различно воспринимать одну и ту же среду» [цит. 3].

Наличие у человека характера предполагает наличие чего-то очень значимого в жизни, от чего зависят мотивы, цели поступков, задачи, которые он ставит, направленность его личности, тип выбранной деятельности и т.д. «Характер выражается в направленности личности, ее установках и значимых отношениях, которые регулируют и контролируют все проявления человека, – отмечал С. Л. Рубинштейн [8].

Б. Г. Ананьев полагает, что первыми в процессе характерообразования возникают отношения личности к другим людям, которые, закрепляясь в жизнедеятельности, превращаются в наиболее общие и первичные черты, так называемые коммуникативные черты характера [1]. Действительно, человек

становится субъектом отношений, по мере того как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны других людей. Переход этих отношений в интраиндивидуальные связи является необходимым условием формирования личности и ее характера.

Как считает К. Леонгард, характер индивида – это то, что определяет его поступки, а не произвольные реакции на поступающие стимулы извне или различные обстоятельства. Поступок – это такое действие, которое подлежит общественной, моральной или юридической оценке. Поступки для характера являются значимым показателем, так как отражают в себе направленность и волю человека [5].

Организация типологии человеческих характеров исходили и исходят из ряда общих идей, основными из которых являются: характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении остальной его жизни проявляет себя как более или менее устойчивый; те сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. Они образуют четко различимые типы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

При различных подходах к определению личности и особенностей ее развития, разрабатываемых в психологической науке (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова и другие), наиболее интересная формулировка была дана А.Н. Леонтьевым, показавшим, что личность представляет особое системное и потому «сверхчувственное» качество, приобретаемое индивидом в многообразных социальных отношениях, в которые он вступает своей деятельностью, становясь личностью, развиваясь как личность. И хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами, которые составляют предпосылки формирования личности, как и внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида [цит. б], в контексте задач воспитания возможно рассматривать развитие личности как процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека.

Подростковый возраст – время, когда психика полностью меняется; это период, когда ребёнок постепенно трансформируется во взрослого человека. Имеющие место в подростковом возрасте изменения последовательно охватывают четыре сферы развития: тело (Личко А. Е., 1985; Кле М., 1991; Кон И. С, 1989), мышление (Божович Л. И., 1968, 1978, 1979; Валлон А., 2001; Пиаже Ж., 1969, 1986; Gesell А., 1956), социальную жизнь (Андреева Г. М., 1980, 1994; Эльконин Д. Б., 1969, 1989; Давыдов В. В., 1978, 1989; Петровский А. В., 1987) и самосознание (Кон И. С, 1980; Эриксон

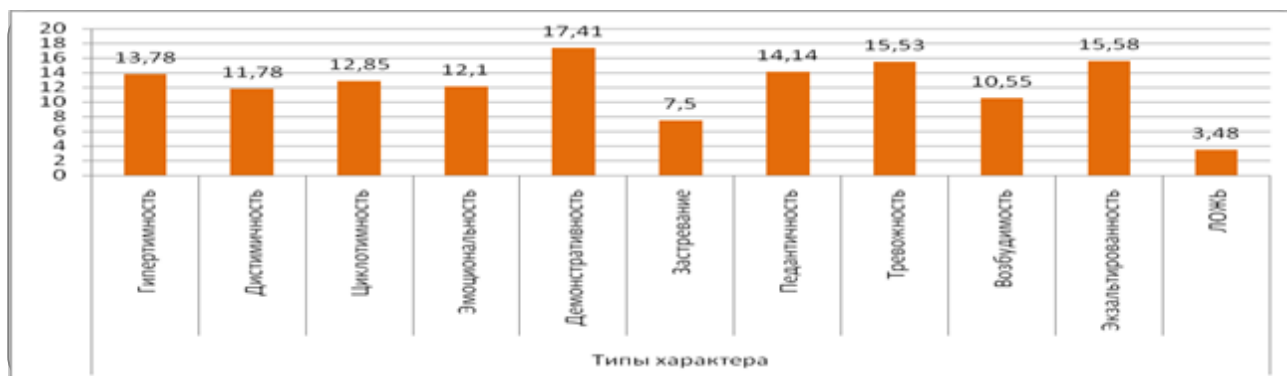
Э., 1996). Всякий раз эти изменения представляют собой психологические приобретения, которые отражают содержание данного момента развития [2].

Подростковый возраст - это период возрастного кризиса, смысл которого заключается в удовлетворении подростком потребности в самопознании и самоутверждении через борьбу за независимость в относительно безопасных условиях, не приобретающий крайние формы. При этом кризисные симптомы - это эпизодические явления, интенсивность и способы выражения которых различаются. Особенности проявления и течения подросткового кризиса определяются конкретными социальными условиями, положением подростка в мире взрослых.

Методология исследования. В качестве испытуемых выступали школьники в количестве 108 человек в возрасте от 12 до 15 лет одного из лицеев г.Кишинэу, среди них: 56 подростков, занимающиеся танцами (профиль «Хореография»), 52 подростка из обычных классов. Больше внимание уделялось исследованию психологических особенностей акцентуации характера подростков с 6 по 9 класс.

Для изучения акцентуации характера нами использовался опросник Шмишека «Акцентуации характера». Опросники раздавались персонально каждому подростку. Все дети проявляли интерес и положительные эмоции при заполнении анкет.

Результаты экспериментального исследования. При обработке данных из опросников нами были получены следующие результаты у подростков, занимающихся танцами.



Изображение 1. Средние показатели типов характера у танцующих детей по Шмишеку (стандартизированные баллы)

Анализ изображения 1 позволяет нам выделить наиболее высокие показатели у танцующих детей такого типа характера как демонстративность (17,41 баллов) и экзальтированность (15,58 баллов) – что указывает больше на аффективную демонстративность, проявляющуюся на уровне эмоций, это может быть связано с темпераментом данных подростков; тревожность (15,53 баллов) – может быть интерпретировано наличием некоторого страха перед ответственностью во время группового выступления или в паре, так как в случае ошибки одного участника весь коллектив или пара получают низкие места. Особенно это сказывается при первичных выступлениях. Более опытные танцоры могут подавить свои страхи и тревогу.

Педантичность (14,14 баллов) – указывает на то, что подросткам трудно переключаться с одной эмоции на другую, особенно это сказывается при подготовке к выступлениям (соревнованиям, конкурсам, концертам). Танцующие дети быстрее приучаются к четкому выполнению поставленных задач: изучение новых танцевальных движений, отработка техники, соблюдение линий и направлений движения по площадке. Они более дисциплинированы и организованы и в повседневной жизни. Но в данном случае мы не можем говорить, исходя из наблюдений, что подростки склонны четко оформлять свои мысли — это является характеристикой крайнего педантизма. Наиболее низкие показатели выявлены по такому типу характера как застревание (7,5 баллов), возбудимость (10,5 баллов), что характеризует их не как злопамятных, долго помнящих обиды, либо сердящихся и обидчивых. Терпимость, умение слышать и слушать, постановка общих целей и их достижение через труд – качества необходимые танцору. Танцующие подростки не одержимы одной идеей. Они более гибкие, разносторонние, их можно охарактеризовать как устремленных, но не «упертых в одно». В эмоциональном отношении танцующие дети не ригидны, они не проявляют агрессию.



Изображение 2. Средние показатели типов характера у танцующих детей (девочки/мальчики) по Шмишеку (стандартизированные баллы)

Анализ средних показателей типов характера у танцующих детей по половому различию (девочки/мальчики) по опроснику Шмишека (изображение 2) позволяет нам констатировать, что самые высокие показатели по типу характера как у девочек (18,7 баллов), так и у мальчиков (15,92 балла) были выявлены по демонстративности, с основными признаками характера - выраженным эгоцентризмом, стремлением быть в центре внимания. Такие акцентуации характера специфичны для людей из артистической среды. Если у личности с такой акцентуацией нет способностей, тогда она, чтобы выделиться, может привлекать внимание антисоциальными поступками, безусловно, это не является характеристикой данных детей.

Продолжая изучать обработанные данные, можно выделить такой тип характера как экзальтированность, более выраженный у танцующих девочек (17,7 баллов) и менее – у мальчиков (13,15 баллов). Данный тип можно охарактеризовать склонностью к аффективной экзальтации, что близко к демонстративности (характер), здесь присутствуют те же проявления, но на уровне эмоций (темперамент).

Следующим наиболее выраженным типом характера у танцующих детей выступает тревожность, которая опять проявляется большим показателем у девочек (17,4 баллов) и меньшим у мальчиков (13,38 баллов). Это характерно для личности недооценивающей себя, преуменьшающей свои способности, особенно в свете ответственности и возможных неудач. Они не могут контролировать свои страхи и тревогу, что объяснимо спецификой танцев (частные публичные выступления, конкурсы и т.д.).

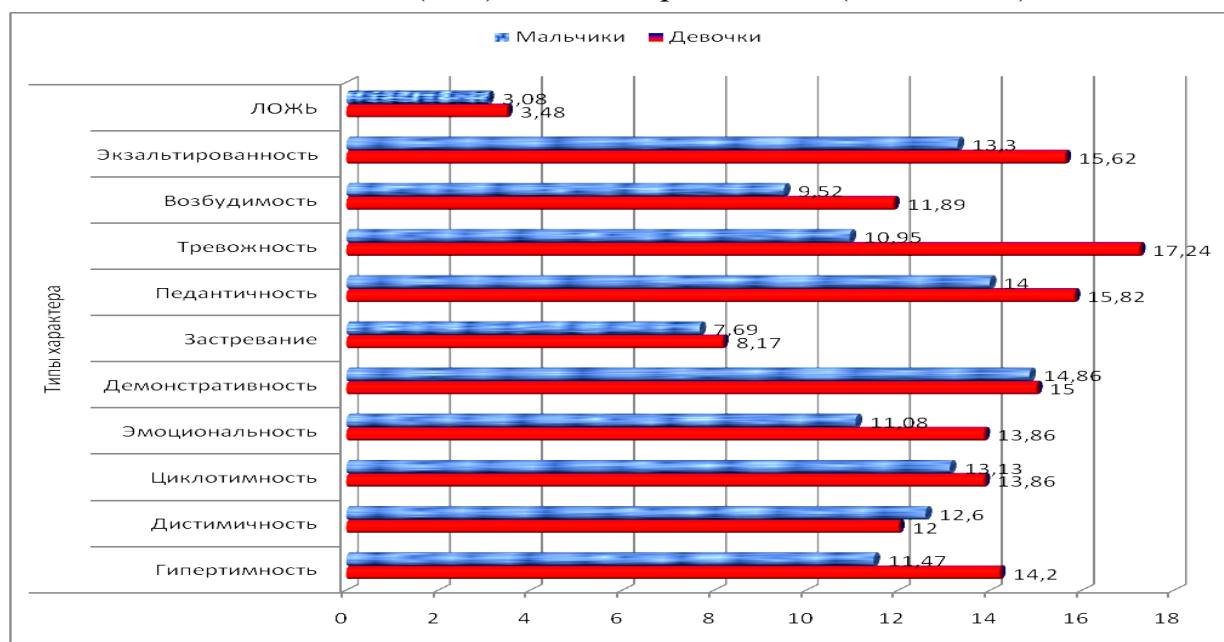


Изображение 3. Средние показатели типов характера у нетанцующих детей по Шмишеку (стандартизированные баллы)

Изучение средних показателей типов характера у нетанцующих детей по опроснику Шмишека (изображение 3) позволяет нам выделить *педантичность*, составившей 15,17 баллов, что позволяет охарактеризовать характер личности как ригидный, ребенку трудно переключаться с одной эмоции на другую. На более позднем, взрослом этапе подростки предпочитают, чтобы все было на своих местах. Идея порядка и аккуратности становится главным смыслом жизни. У подростков могут быть периоды злобно-тоскливого настроения, все их раздражает. Чуть ниже по сравнению с педантизмом, но также высокий показатель, соответствует демонстративному типу характера. Относительно близкие друг к другу выявлены показатели экзальтированного (14,59 баллов) и тревожного (14,46) типа характера. Самые низкие показатели зарегистрированы у застревающего типа характера (7,96 баллов).

Изучение средних показателей типов характера у нетанцующих детей по половому признаку (девочки/мальчики) по опроснику Шмишека (изображение 4) позволяет нам констатировать наиболее высокие показатели у девочек с таким типом характера как тревожность (17,24 баллов); педантичность (15,82 баллов) – которая отсутствует у танцующих детей при изучении с точки зрения половых различий;

экзальтированность (15,62 баллов). У нетанцующих мальчиков наиболее высокие показатели зарегистрированы по такому типу характера как демонстративность – 14,86 баллов; педантичность (14,0) и экзальтированность (13,3 баллов).



Изображение 4. Средние показатели типов характера у нетанцующих детей (девочки/мальчики) по Шмишеку (стандартизированные баллы)

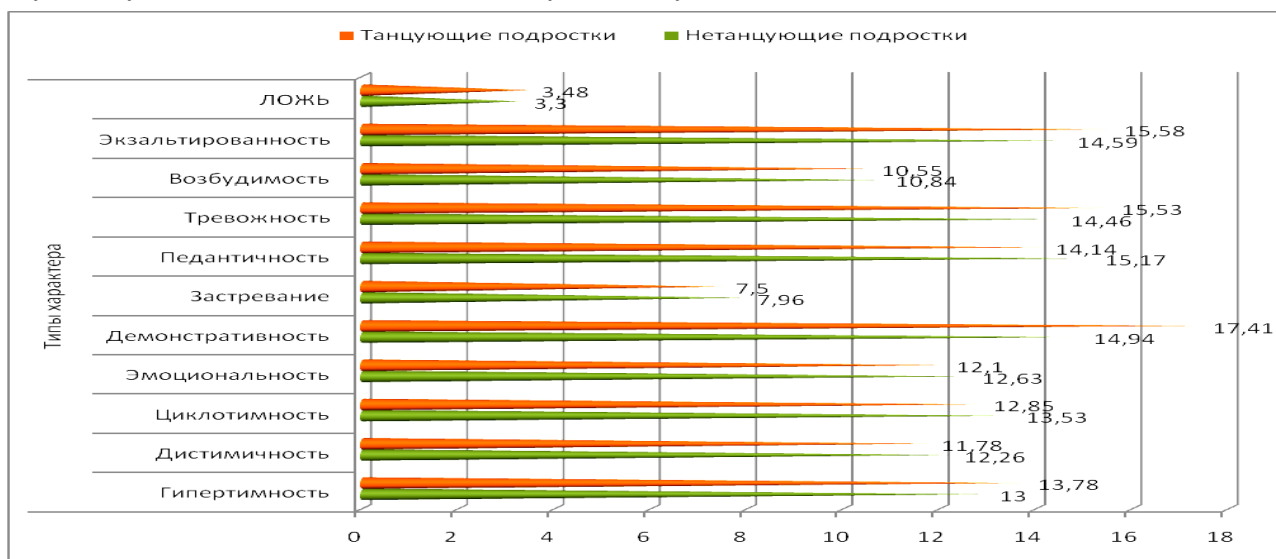
Самые низкие показатели получены по застревающему типу характера у девочек (8,17 баллов) и мальчиков (7,69 баллов), что не указывает нам на злопамятность, обиду и т.п., что нередко может привести на этой почве к навязчивым идеям, одержимостью одной идеей.

Анализируя средние показатели типов характера у танцующих детей по опроснику Шмишека (изображение 5), мы отмечаем доминирование демонстративности (17,41 баллов), тогда как у нетанцующих подростков наибольшее количество баллов набрал педантичный тип характера (15,17 баллов). Далее следует у танцующих детей экзальтированный тип характера (15,58 баллов) и тревожный (15,53 баллов), а вот у нетанцующих подростков – на одинаковой параллели находится демонстративность (14,94 баллов), экзальтированность (14,59 баллов), тревожность (14,46 баллов).

Далее наиболее одинаковые показатели с незначимой разницей в сотых баллах можно выделить гипертимность – 13,78 баллов – у танцующих детей и 13,0 баллов у нетанцующих; циклотимность – 12,85 баллов – у танцующих детей и 13,53 баллов у нетанцующих детей; эмоциональность - у танцующих детей – 12,1 баллов и у нетанцующих детей – 12,63 баллов; дистимичность составила у танцующих детей – 11,78 баллов и у нетанцующих детей – 12,26 баллов.

Самые низкие показатели были зарегистрированы у возбудимого типа характера и таким образом составили у танцующих подростков – 10,55 баллов и у нетанцующих

детей – 10,84 баллов; и наиболее низкие результаты занял застреваемый тип характер – у танцующих детей – 7,5 баллов и у нетанцующих детей – 7,96 баллов.



Изображение 5. Средние показатели типов характера у танцующих и нетанцующих детей по опроснику Шмишека (стандартизированные баллы)

Выводы: в исследовании выявлено, что подростки-танцоры по сравнению со сверстниками, незанимающимися танцами, проявляют большую подверженность чувствам, более впечатлительны, обладают широкой палитрой чувств, у них ярче выражено стремление постоянно отслеживать свои эмоции и чувства, проявлять свой характер для достижения поставленных задач и, несмотря на это, их поведение экспрессивно.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания школьников. Москва: Педагогика, 1999. 134 с.
2. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. Учеб. пособие. СПб: «Речь», 2004. 256 с.
3. Каланча А. Психология личности. Кишинев: Центральная Типография, 2006. 208 с.
4. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. (пер. Е. В. Лещинская) Р.н/Д.: Феникс, 2000. 544 с.
6. Психология современного подростка. Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. М.: Педагогика, 1989. т 1. 488 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. М.: Педагогика, 1989. т 2. 328 с.

Didactica Învățământului Primar și Preșcolar

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Valentina FLUIERAR, asistent universitar

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. Societatea contemporană înaintea exigențe axate cu predilecție pe dezvoltarea capacităților creative a tinerei generații în mod sistematic, permanent. Se pune problema integrității sociale a elevilor de vârstă școlară mică, care să poată acționa în mediul caracterizat prin fluctuații, într-un mod individual să schimbe acest mediu, să creeze ceva nou în funcție de propria sa cunoaștere. Un astfel de context solicită sistemului educațional actual să faciliteze cunoașterea elevului mic cuplată cu căutarea, selectarea, tratarea critică a informațiilor, reformularea, analiza, clasificarea, evaluarea produselor activității proprii, formularea de ipoteze, desprinderea concluziilor, descoperirea, procesarea datelor, efectuarea generalizărilor etc.

Cuvinte-cheie: creativitate, capacități creative, elevi de vârstă școlară mică.

Abstracts. The contemporary society advances demands focused on developing the creative capacities of the young generation in a systematic, permanent way. It raises the question of the social integrity of the students of small school age, who can act in the environment characterized by fluctuations, in an individual way to change this environment, to create something new according to his own knowledge. Such a context requires the current educational system to facilitate the knowledge of the young student coupled with the search, selection, critical treatment of information, reformulation, analysis, classification, evaluation of the products of his activity, formulation of hypotheses, detachment of conclusions, discovery, processing of date, making generalizations etc.

Keywords: creativity, creative abilities, pupils of young school age.

Creativitatea este un fenomen unic cu caracter complex, interdisciplinar și multidimensional. Ea angajează întreaga personalitate să iasă independent din limitele informației asimilate, setului standard de cunoștințe, deprinderi și abilități, să facă alegeri și decizii în mod independent. Creativitatea permite explorarea semnificației proprii vieții și a lumii din jur, obținerea împlinirii spirituale, rezolvarea problemelor neobișnuite care necesită soluții holistice.

Actul creativității reprezintă o explorare a noilor semnificații cu valoare de contexte vechi și noi și constă în operarea cu reprezentări deja existente și semnificațiile lor asociate în manieră continuă, imaginația intervenind în vederea acordării noilor înțelesuri. „Psihicul oferă un înțeles unui obiect sau stimul real sau imaginar, iar conștiința folosește creierul pentru a face o reprezentare a înțelesului mental” [2, p. 52].

Aceste deziderate au fost justificate de experiența marilor savanți care au cercetat creativitatea. Studiul aprofundat al creativității aparține savanților: J.P. Guilford, G.W. Allport, I.A. Taylor, A. Osborn, E.P. Torrance, J. Piaget, A.N. Leontiev, A.R. Luria, V.S. Muhina, L.S. Vîgotski, Al. Roșca, M. Roco, L. Țopa, M. Bejat etc.

Mecanismele creativității nu au fost încă elucidate complet, după cum nici de o metodologie concretă de stimulare a creativității nu poate fi vorba deși, abordată din varii perspective, poate fi considerată expresie înaltă a personalității privită fie ca obiect al

educației, fie ca proces al valorificării potențialului creator, fie ca produs cu implicații în dezvoltarea societății.

J.P. Guilford, definește creativitatea drept „operație intelectuală care antrenează abilitățile de gândire divergentă, redefinire și transformare, puse în mișcare de sensibilitatea la probleme” [3, p. 108]. Un aspect crucial în stabilirea modelului bifactorial al creativității se axează pe două categorii de factori: vectorii, care desemnează stările și dispozitivele energetice care incită la acțiune și raportare preferențială (trebuințele, motivele, scopurile, înclinațiile, aspirațiile, convingerile și atitudinile caracteriale); operațiile și sistemele operatorii de orice fel (aptitudinile, sistemele operatorii deschise de tip euristic, formulele logice noi, procedeele imaginației). Într-o asemenea perspectivă, creativitatea trebuie înțeleasă drept rezultat al interacțiunii optime dintre atitudinile creative ale individului și aptitudinile sale situate la nivel înalt.

O dimensiune esențială a creativității este considerată gândirea divergentă, exprimată prin realizarea unui produs mental obținut pe căi diferite de cele sugerate de elementele situației. Ea reprezintă aptitudinea intelectuală de generare creativă, cu fluentă și viteză, a unor soluții multiple, originale, neobișnuite, diverse și elaborate la o problemă stabilită. Conform constatărilor lui J.P. Guilford, gândirea divergentă se manifestă „prin căutarea de soluții într-un larg evantai de direcții, majoritatea fiind altele decât cele obișnuite, prin abordarea unei probleme din diverse perspective, prin flexibilitate în schimbarea metodelor, punctelor de referință etc.” [3, p. 108]. Autorul a evidențiat caracteristicile gândirii divergente: fluentă, flexibilitate, originalitate și elaborare. Gândirea divergentă este exemplificată de bogăția ideilor și originalitatea acestora.

Gândirea convergentă are rol de facilitare și elaborare a unor sisteme și teorii globale asupra unor domenii ale realității și se manifestă prin tendința de reducere și comprimare într-un produs final unitar a unei diversități de date inițiale. Ea vizează aptitudinea intelectuală de a evalua în mod logic idei și soluții, de a critica și a opta pentru soluția cea mai avantajoasă a unei probleme date, dintr-o varietate de soluții. Gândirea convergentă este raționamentul analitic, riguros determinat, reprezentând cea mai bună soluție potențială. Caracterul tipului dat de gândire tinde să reducă necunoscutul la cunoscut și este utilizat după evaluarea unui set de idei, informații sau alternative.

Nivelul de dezvoltare a gândirii convergente a elevilor de vârstă școlară mică se evidențiază prin:

- capacitatea de a găsi denumirea unificatoare adecvată a unor imagini după calități senzoriale (formă, culoare);
- capacitatea de a compara dintr-un număr mic de structuri semantice un număr mare de cuvinte (cuvintele să fie distribuite în fraze în așa mod, încât fiecare cuvânt să figureze o dată) și capacitatea de a clasifica o mulțime întinsă de imagini într-un număr mic de grupe;
- capacitatea de a obține serii logice din elemente (obiecte, imagini, cuvinte date haotic);

- capacitatea de a forma concepte prin sesizarea însușirilor comune mai multor cazuri individuale;
- capacitatea de previziune și de formulare a unor concluzii perfect determinate din informația dată;
- capacitatea de a da o apreciere globală unei situații, unui eveniment, de a-i desprinde semnificația în contextul celorlalte (proverbe, zicători, aforisme).

Despre prezența creativității putem judeca după produsul creativ. Produsele creative sunt diverse: invenții tehnice, stiluri noi de artă, idei noi în știință etc. Cu referire la crearea produsului creativ, C. Rogers evidențiază „influența, pe de o parte a unicității omului și, pe de altă parte, a oamenilor din jur, împrejurările vieții, evenimentele curente” [5, p. 78]. Mai mulți savanți, printre care se numără M. Csikszentmichalyi, D. Simonton, E.P. Torrance, H.J. Walberg propun pentru recunoașterea produsului creativ elaborarea unor criterii:

- combinarea elementelor, care nu au fost combinate anterior (E.P. Torrance atenționează că în cazul combinării nestandarde apare pericolul comutării sau eronării sensului conceptelor);
- plenitudinea importanței (S. Mednick constată că cu cât mai mult rezultatele corespund cu cerințele, cu atât produsul este mai creativ).

Aceste criterii permit delimitarea formelor creative productive și celor neproductive. Operația principală în derularea produsului creativ, după S. Mednick, este operația de comparare, iar conform opiniei lui J.E. Davidson – insightul selectiv. În termeni de abilități de perspectivă J.E. Davidson propune: codificarea selectivă, prin care informațiile relevante dintr-un context dat sunt trecute din informații irelevante; combinația selectivă, prin care informațiile relevante sunt combinate într-un mod inedit și productiv; comparația selectivă, prin care informațiile noi sunt legate într-un mod inedit cu informațiile vechi.

Un șir de autori străini evidențiază criterii cu valoare de cerințe în evidențierea produsului creativ: să producă impresie și să fie generalizat (D. Perkins, A. Taylor); să fie economice (F. Barron, D. Perkins, D. Simonton); să determine schimbări ireversibile în experiența umană (D.H. Fieldman, H. Gardner, D. Simonton, A. Taylor); să conțină reprezentări sau transformări neobișnuite (F. Barron, H.E. Gruber, A. Taylor); să constituie un sistem valoros și folositor pentru o anumită sferă (T. Amabile, B.A. Hennessey, A. Taylor, E.P. Torrance).

Există și criterii de determinare a produsului creativ în domeniul cunoștințelor teoretice și la rezolvarea problemelor:

- să fie sensibil la lacunele în cunoștințele existente (H.E. Gruber, E.P. Torrance);
- să treacă granițele interdisciplinare (A. Taylor);
- să fie neașteptat și să răspundă la sarcina înaintată (T. Amabile, B.A. Hennessey, D. Simonton);
- să fie complex și să reprezinte o sinteză a cunoștințelor care au granițe cu alte domenii (A. Taylor, E.P. Torrance, B.A. Hennessey).

Conform constatărilor lui I.A. Taylor, creativitatea are cinci niveluri: expresivă – exprimă idei nelimitate, în general primitive, care apar fără beneficiul oricărei orientări, legi fizice sau alte restricții; tehnică – folosește reguli și legi fizice pentru restrângerea gândirii, cu puțină spontaneitate expresivă; inventivă – exprimă capacitatea de a combina creativ conceptele tehnice existente, folosind soluții de proiectare anterioară pentru a crea designuri noi; inovatoare – presupune îndepărtarea de la modelele de gândire existente; emergentă – implică respingerea legilor, principiilor și constrângerilor fizice actuale și formarea teoriilor complet noi despre modul în care funcționează lumea.

La nivelul învățământului primar, exersarea spiritului creativ este necesar pentru a-l face pe elev să înțeleagă creativitatea umană, rolul acesteia în dezvoltarea personală, funcționarea proceselor creative, motivația proprie de a trece de limitele standardizate, bucuria de a funcționa în prezența adevăratei libertăți cu asumarea responsabilităților reale. Vârsta școlară mică este cea mai prielnică pentru perceperea limbajului artistic al operelor literare, deoarece elevii de 7-10 ani demonstrează o imaginație foarte bogată. Pentru copiii de această vârstă „scânteia este un puișor de flacără”, „gâzele sunt picături cu inimă”, „stropii de ploaie de pe geam sunt lacrimi” [4, p.185], învățătorul având rolul de a dezvolta în continuare capacitățile lor creative.

Pentru elevii claselor primare se identifică următoarele metode de cercetare a creativității: „analiza bibliografică, analiza produselor activității, observația, studiul de caz, convorbirea, lucrul în grup, investigarea statistică, istoriometria, testul, experimentul, modelarea” [1, p. 343]. Ca tehnici de stimulare a creativității elevilor mici li se propun: inventarul de atribute, încrucișare forțată, analiza, matricea descoperirilor, tehnica catalogului, extensia limitelor metodologice.

Pentru dezvoltarea creativității elevilor din clasa I este binevenită efectuarea lucrărilor de creație. Copiii învață să compună povești și povestioare pe o temă dată, conform unui model literar, după un tablou, iar când elevii cunosc deja toate literele și posedă deprinderi de citire conștientă, cursivă, se organizează și alte activități interesante: spre exemplu, se expune un tablou, care reprezintă un peisaj, însoțit de un text-ghicitoare:

Cu sprâncene de poiene,
Cu codițe de mlădițe
Și cu flori la cingătoare
A sosit în toată țara
Ghici ce este?

Copiii ghicesc și răspund, de obicei, oral printr-o povestioară de tipul: Tu ești, mândra, dulce primăvară. Noi te așteptăm cu nerăbdare să vii cu poala plină de gingași ghiocei și să slobozi din nou pe cer doritul soare, care să ne mângâie frunțile cu razele-i fermecătoare. Pe măsură ce subiectul „creațiilor” se complică, elevii sunt solicitați insistent să utilizeze un limbaj mai bogat, mai colorat. Se știe că în procesul lecturii copiii însușesc multe expresii plastice, iar această achiziție prețioasă a elevilor poate fi cu succes valorificată în timpul

jocurilor didactice. Astfel, organizând jocul „Alo, alo!”, putem propune copiilor să improvizeze o conversație telefonică cu bunicii, verișoara, prietena, prietenul, colegul din școala vecină etc., în cadrul căreia să le povestească o întâmplare interesantă, utilizând expresii plastice.

Cu deosebită plăcere se încadrează copiii în jocul „Cine e mai isteț”. Învățătorul compune o ghicitoare proprie despre arici (vulpe, pisică, șoricel, vițeluș, bufniță, balenă etc.) cerând copiilor să alcătuiască și ei o ghicitoare despre un obiect din aceeași categorie sau grupare. Iată câteva ghicitori compuse de copii: O mămăliguță aurie toată noaptea te mângâie. Ghici ce e? (luna). /Un tractoraș micuț lasă brazde colorate peste o câmpie albă. Ghici ce e? (creionul, carioca). /O fată supărată stă cu pletele în apă. Ghici ce e? (salcia).

Putem apela și la jocul inversat „Ghici ce sau cine poate fi”: Frumos ca luna unei nopți de vară. Albă ca spuma laptelui. Albaștri ca două viorele. Negru ca tăciunele.

E eficient și jocul „În trei imagini”, prin care propunem elevilor să formeze câte trei comparații pentru obiectele sau fenomenele propuse: Luna – ca un cercel de aur, ca o minge de aur, ca o mămăligă galbenă. Frunza – ca o săbiuță, ca o inimioară verde, ca o palmă de copil. Zăpada – ca o cuvertură argintie, ca o mare de lapte, ca un văl de pânză albă.

Dezvoltarea creativității la elevii de vârstă școlară mică validează actul, ideea sau produsul noutății și adecvării sale și presupune manifestarea unor așa calități ale personalității ca productivitatea, originalitatea gândirii, ingeniozitatea, abilitatea de a vedea problema, intuiția, viteza reacțiilor mentale, capacitatea de a ghici sau a înțelege, introspecția etc. În rezultatul activităților cu caracter creativ, la elevii mici se formează trăsături de personalitate asociate cu un nivel superior al creativității: perseverența, voința, tenacitatea, deschiderea la experiență, care este în corelație cu flexibilitatea, lipsirea de prejudecăți, nevoia de schimbare.

Bibliografie

1. Bontaș I. Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. București: All Educational, 1998. 376 p.
2. Goswami A. Creativitate cuantică. București: For You, 2017. 264 p.
3. Stoica-Constantin A. Creativitatea pentru studenți și profesori. Iași: Institutul European, 2004. 247 p.
4. Șerdean I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2008. 213 p.
5. Ильин И.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: Санкт-Петербург, 2009. 448 с.

ASPECTE METODOLOGICE DE STUDIERE A POVEȘTILOR IN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI, dr. ped., conf univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În clasele primare *poveștile* reprezintă conținuturile cele mai interesante pentru elevi. Se studiază povești culte, cât și populare. Prin intermediul poveștilor dezvoltăm elevilor abilitatea de a povesti, le cultivăm valorile morale și copilul învață strategii de viață, descoperă consecințele unor fapte și atitudini și își însușește comportamente sociale pozitive.

Cuvinte-cheie: poveste, coordonate ale poveștii, lectura explicativă, personaje pozitive, personaje negative.

Summary. In primary classes, stories are the most interesting content for pupils. Worship stories are studied as well as popular. Through stories we develop the students' ability to tell stories, cultivate their moral values and the child learns life strategies, discovers the consequences of facts and attitudes and learns positive social behaviours.

Keywords: story, story coordinates, explanatory reading, positive characters, negative characters.

Poveștile au un rol important în educația copiilor, contribuind la stimularea creativității, la dezvoltarea vocabularului, la însușirea unor principii morale esențiale în educație.

Cea mai importantă contribuție pe care o au poveștile asupra personalității elevilor este reprezentată de capacitatea de a construi caractere puternice, deoarece îi învață ce înseamnă curajul, forța și înțelepciunea, le arată ca binele învinge răul.

A spune povești este o activitate orală, *poveștile* fiind concepute pentru a fi ascultate. Într-o poveste, evenimentele au loc la intervale de timp diferite și alcătuiesc o secvență temporală, iar, sub aspect tematic, există un factor central de interes (de obicei, rezolvarea unei probleme), care trece prin anumite schimbări de-a lungul poveștii. Limbajul poveștilor implică șablonul: predictibilitate – surpriză sau repetiție – schimbare, repetarea unor cuvinte sau structuri fiind foarte utilă pentru ca elevii să învețe noi elemente de limbă.

Poveștile ca și basmele, sunt de origine populară în care, elementele realului se îmbină cu cele fantastice. Între basme și poveste nu există deosebiri esențiale. În primele domină fantasticul, pe când în celelalte el ocupă un loc secundar sau este înlocuit uneori, cu elemente din recuzita superstițiilor. Deosebirile nefiind totdeauna clare, i-au determinat pe unii creatori de basme să-și denumească producțiile drept povești [6, p.60].

Conform DEX-lui *povestea* este o specie a epicii (populare) în proză, care relatează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare în luptă cu personaje nefaste și în care binele triumfă.

Coordonate ale poveștii [6, p.58]:

- 1) *atemporalitatea* – se exprimă prin formula introductivă: „A fost odată ca niciodată....
- 2) *spațiul* poate fi „tărâmul celălalt”, tărâmul de dincolo, etc.
- 3) *visul* constituie unul dintre mijloacele de realizare a dorințelor eroului, alături de elementul fantastic al planului epic.

4) *metamorfozarea* este una dintre multiplele posibilități de întrupări succesive; mâncând jar, calul slab și răpciugos devine frumos și gata să-și slujească stăpânul; o fată de împărat se transformă în broască râioasă, iar peste noapte se metamorfozează într-o zână încântătoare.

Cerințe față de selecția poveștilor sunt: să aibă personaje interesante cu care elevii să empatizeze; personajele să participe la activități care să poată fi pe înțelesul copiilor; intriga să fie clară; povestea să aibă un final neașteptat.

Prin intermediul poveștilor dezvoltăm elevilor abilitatea de a reține sensul unei părți mai extinse de discurs vorbit. Ascultând o poveste, elevii practică ascultarea întru perceperea înțelesului global: ei pot fi ajutați să fie atenți la detalii, dacă ascultă povestea în mai multe rânduri. În cazul în care povestea este însoțită de imagini (pe care elevii le au în față), învățătorul o va citi, acordându-le suficient timp să privească imaginile [2, p.28-29].

Poveștile pot fi socotite drept adevărate bijuterii educative, având o compoziție simplă, acțiune concentrată și o profundă învățătură morală.

Opere scrise special pentru copii, ca, de exemplu: “Ursul păcălit de vulpe”, “Povestea porcului”, “Capra cu trei iezi”, “Punguța cu doi bani”, “Fata babei și a moșneagului” etc.

Metoda de bază pentru studierea poveștii o reprezintă lectura explicativă, care este, de fapt, un fel deosebit de analiză literară a textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată la nivelul capacităților lor intelectuale, este un act de cunoaștere, realizat prin intermediul muncii cu cartea.

Etapale lecturii explicative în studierea poveștii [5]:

- *integrarea textului în unitatea de învățare* (de regulă, textele suport sunt grupate într-o unitate de învățare după tematica pe care o abordează);
- *motivarea elevilor pentru citirea și cunoașterea textului* (prezentarea unor informații despre autor și opera lui, despre evenimente/personaje etc.);
- *familiarizarea elevilor cu textul* (citirea individuală, în gând);
- *explicarea cuvintelor și expresiilor* (elevii pot lucra cu dicționare); folosirea cuvintelor și a expresiilor în structuri noi (nu este suficientă explicația; pentru a ne asigura că elevii și-au însușit cele explicate, solicităm formularea de enunțuri sau mici texte);
- *întrebări pentru verificarea înțelegerii textului* (sunt adresate de învățător sau chiar de elevi, unul altuia);
- *citirea în lanț a textului* (acest exercițiu permite exersarea citirii cu voce tare pentru un număr mare de elevi: fiecare elev citește 2-3 propoziții, într-o ordine stabilită anterior);
- *citirea textului pe fragmente logice* (delimitarea fragmentelor conform unor criterii stabilite);
- *formularea ideilor principale*;
- *povestirea textului urmărindu-se permanent*: succesiunea logică a ideilor; formularea unor enunțuri corecte sub aspect logic și morfologic; folosirea unui lexic corespunzător;

exprimarea fluentă, expresivă, cu intonație și ritm adecvat;

- *citirea model a textului de către învățător* (sau de către un elev care stăpânește bine tehnica citirii);
- *citirea după model* (învățătorul va aprecia progresul fiecărui elev);
- *citirea selectivă* (pe baza unor cerințe formulate de învățător/elevi);
- *exerciții de cultivare a limbii române literare* (în funcție de conținutul vizat pentru ora/orele respective sau de particularitățile textului).

Alte etape eficiente în studierea poveștilor sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1.

Etape metodologice ale studierii poveștii în clasele primare

Etape	Acțiuni
1. Conversația introductivă	<ul style="list-style-type: none">• citate, imagini, denumiri cunoscute;
2. Lectura integrată	<ul style="list-style-type: none">• citirea textului de elevi în glas/ învățător (nu se formulează întrebări);• citirea combinată etc.
3. Explicarea cuvintelor necunoscute/ expresii noi	<ul style="list-style-type: none">• arhaisme, expresii populare, regionalisme;
4. Citirea pe fragmente	<ul style="list-style-type: none">• personaje: reale, oameni, animale, fantastice;• acțiune: reale, ireale;• limbajul personajelor: limba populară;
5. Alcătuirea planului de idei	<ul style="list-style-type: none">• nu e obligatoriu, uneori facem planul de idei la un fragment;
6. Redarea conținutului	<ul style="list-style-type: none">• pe larg, amănunțit, cu cuvinte din poveste;• redarea creatoare;
7. Conversația de generalizare	<ul style="list-style-type: none">• specia literară: poveste;• formulele specifice: inițiale, mediane, finale;• personaje;
8. Caracterizarea personajului	<ul style="list-style-type: none">• personaje reale/fantastice• personaje pozitive/negative
9. Lectura finală	<ul style="list-style-type: none">• mesajul textului/ ideea

Tot aceleași povești se repetă și elevul nu dorește să le asculte. Se necesită transformarea poveștii într-o scenă. Se scot la imprimantă personajele principale, iar apoi le colorează și le decupează. Apoi se așează într-un cadru potrivit, mediu potrivit. Cu această scenetă în față, elevii spun întreaga poveste împreună.

Fiecare își alege unul sau două personaje și astfel dau viață întregii povești. Intonația și onomatopeele se transformă în joc, într-o adevărată piesă de teatru. Se folosește recuzita, se utilizează la maxim mimica și se aduce în poveste și ceva muzică și cântece, dacă se poate.

Evident că și copilului îi va plăcea să fie chiar el personajul poveștii. Îi putem oferi puteri supraomenești sau să îl trimitem într-o aventură pe lună. Va fi captivat complet.

Personajele sunt, în majoritate, investite cu puteri supranaturale. Ele sunt grupate în două categorii: unele reprezintă forțele binelui și altele forțele răului. Ca în cazul poveștilor populare - finalul reprezintă concluzia sau morala. Fiind dotate cu însușiri excepționale, personajele sunt personificări ale bunătății, ale dreptății ori ale frumuseții, curajului, vitejiei sau altele, simbolul răutății, al lașității, al urâteniei [6, p. 60].

Personajele negative sunt de obicei fantastice (zmei, balauri, zgrițuroaice, vrăjitoare, strigoi, draci), dar și reale (mama vitregă, surorile și frații invidioși, spânul etc.) – cu chip de monstru, animal sau om. Personajele negative sunt dominate de ură împotriva oamenilor, de viclenie, de lașitate, lăcomie, cruzime. Deși au o forță fizică extraordinară, personajele fantastice (zmei, balauri, zgrițuroaice, zmeoaice, muma Pădurii) sunt vulnerabile, nu dispun de inteligență, perspicacitate, calități indispensabile în confruntare cu dușmanul, de aceea sunt învinse de eroii pozitivi mai slabi, dar cu mai multă minte [ibidem, p. 53].

Deseori personajul pozitiv (eroul;voinicul; Făt-Frumos) are următoarele caracteristici:

- este înzestrat cu toate darurile; frumusețe fizică și morala, istețime etc.;
- apare într-un șir de aventuri care îl inițiază în existență;
- respectă un cod al onoarei de la care nu se abate;
- dimensiunea voinicului se suprapune pe conceptul despre putere și inteligență;
- este un om dispus oricând să-și pună în joc faima pentru un scop nobil;
- nu pretinde vreo recompensă;
- nu este în slujba nimănui sau la ordinele cuiva, acționând în spiritul valorilor absolute de bine, adevăr, dreptate.
- vitalitatea lui este peste măsura răutății dușmanului, fiind învingător, prin inteligență, al forțelor fizice;
- trece drept invincibil, invulnerabil la loviturile sorții potrivnice și ale dușmanului (în final), dar pe parcurs are momente când este învins,vulnerabil, suportă loviturile, are însă tăria de a se regăsi știind să-și facă aliați;
- eroul pozitiv nu mai este judecat după morala obișnuită (ci din punctul de vedere al extraordinarului, al nemaipomenitului, al lipsei de măsură);
- iese din dimensiunile umanului (din momentul când trece în aventură); originea sa ține de extreme: (1) ori este fiu de rege (împărat); (2) ori de origine obscură sau foarte umila;
- înzestrat cu haruri supranaturale: poate regenera, aduce vindecarea, înțelepciunea, dreptate pentru cei oprimați, se poate metamorfoza;
- drumul său este un drum al inițierii, marcat de încercări care îi structurează și îi confirmă valoarea pentru cei care l-au trimis în căutarea aventurii etc.;

- la capătul aventurii sale aspira la un deznodământ fericit: să reintre cât mai repede în rândul lumii; vrea" să fie fericit până la sfârșitul zilelor sale".
- vrea ceva modest: o soție, mulți copii, adică bogăția și pacea ideala a căminului.

Aliații eroului pozitiv:

- personaje specifice basmului, care evidențiază sociabilitatea eroului, receptivitatea și relațiile sale cu lumea;
- sunt prietenii de drum etc.

Totodată, este bine să îi cerem părerea despre poveste – dacă nu o spune elevul direct. Este bine ca el să fie implicat, să găsească alte rezolvări la situații, să continue povestea așa cum ar vedea-o el. E o cale bună de a-i dezvolta imaginația și a-i stimula abilitățile de povestitor și capacitatea de a fi coerent în expunerea unor idei, lucruri care îi vor folosi în viața adultă.

Prin intermediul poveștilor, elevul descoperă lumea și se poate plasa în situații de viață în afara contextului familial. Prin lupta dintre bine și rău și situațiile conflictuale întâlnite, copilul învață strategii de viață, descoperă consecințele unor fapte și atitudini și își însușește comportamente sociale pozitive. Fără a fi obligat să treacă printr-o experiență negativă, elevul poate învăța astfel să descopere lumea din jur, oamenii și modul în care aceștia acționează în diferite situații de viață. Multe dintre poveștile pentru copii semnaleză la nivel metaforic lupta dintre bine și rău, identifică principalele tipologii comportamentale, precum și modul în care anumite situații concrete de viață își pot găsi rezolvarea.

Bibliografie

1. Curriculum național: învățământul primar. Ch., 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018.
3. Eva M. Literatura pentru copii și tineri. Ediția a 2– a revăzută și adăugită. Târgu – Mureș: Editura Universității “Petru Maior”, 2006. 178 p.
4. Marin M. Didactica lecturii. Ch: Cartier, 2013.
5. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.
6. Szekely E. M. Literatura pentru copii și tineri. Ediția a 2– a revăzută și adăugită. Târgu – Mureș: Editura Universității “Petru Maior”, 2006. 178 p.

VALORIFICAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE ÎN DEZVOLTAREA ATENȚIEI COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Olga MASLACOVA, master în Științe ale Educației

Programul de studiu Psihologia socială și a familiei, UST

Rezumat. Articolul tratează problema valorificării parteneriatului realizat între instituția de învățământ preșcolar și familie în vederea dezvoltării eficiente a atenției copiilor de vârstă preșcolară mare. În lucrare sunt analizate concepte precum: atenție, parteneriat educațional, cooperare grădiniță-familie; este prezentat proiectul de parteneriat educațional grădiniță-familie axat pe optimizarea procesului de dezvoltare a atenției preșcolariilor.

Abstract. The article deals the problems of the partnership between the preschool institution and family in order to develop efficiently the attention of preschoolers. The paper analyzes concepts such as: attention, educational partnership, kindergarten-family cooperation; there is presented the kindergarten-family educational partnership project focused on optimizing the process of developing the attention of preschoolers.

Atenția face parte din categoria fenomenelor psihice care susțin energetic activitatea, exercită funcția de modulare a tonusului nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice. Prezența ei asigură o bună receptare senzorială și perceptivă a stimulilor, înțelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică și mai fidelă, selectarea și exersarea mai adecvată a priceperilor și deprinderilor etc.

Literatura de specialitate abundă în definiții date atenției, deși nu există o definiție adoptată în unanimitate.

Dicționarul enciclopedic de psihologie explică termenul atenție ca fiind o formă a autoreglajului psihic ce exprimă orientarea și concentrarea activității psihice în mod selectiv asupra unui obiect sau fenomen, situație, implicate în procesul adaptării sau în scopul cunoașterii, supravegherii lui, care nu are conținutul propriu informațional [5, p.88].

T. Crețu prezintă următoarea definiție: „Atenția este fenomenul psihic de activare selectivă, concentrare și orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării optime a activității psihice, cu deosebire a proceselor cognitive” [2, p.133].

Atenția este un fenomen psihic care susține îndeplinirea unei activități cu o mai mare exactitate, fără erori și mari pierderi. Prin intermediul ei are loc încărcarea energetică a tonusului nervos necesar pentru desfășurarea celorlalte procese psihice. Concentrarea mai mare a atenției asigură o bună asimilare și o înțelegere mai profundă a informației, o memorare mai amplă și mai trainică, o soluționare justă a unei probleme. Cu ajutorul ei mai lesne se formează deprinderile și abilitățile în noua activitate [4, p.76].

Parteneriatul reprezintă o formă avansată a relației dintre două sau mai multe părți, cooperarea și coordonarea sunt formele intermediare, cele care facilitează stabilirea unui parteneriat, iar comunicarea reprezintă punctul de plecare în vederea realizării parteneriatului între două sau mai multe părți. Un parteneriat reușit implică: identificarea

scopurilor, intereselor comune, utile partenerilor și comunității; găsirea modului optim pentru realizarea scopului propus; organizarea și conducerea resurselor disponibile pentru a atinge scopul propus; identificarea competențelor persoanelor implicate în aceste proiecte pentru a le putea folosi la maxim; combinarea eficientă a atitudinilor, abordărilor și tehnicilor diferite care se pot aplica diferitelor sarcini; utilizarea cu succes a schimbării în folosul instituției, în acest caz a grădiniței și a comunității.

În vederea realizării unui parteneriat de succes este indicat a se urma anumiți pași, primul dintre aceștia fiind constituirea grupului de lucru la nivel de grădiniță. Pentru a asigura succesul unui proiect este foarte important identificarea în cadrul grădiniței a persoanelor potrivite proiectului ales. Aceste persoane trebuie să își dorească implicarea în proiect, să aibă cunoștințe și abilități potrivite subiectului propus și să nu le lipsească calitățile de comunicare și relaționare cu celelalte persoane implicate în proiect [6].

Parteneriatul dintre grădiniță și familie reprezintă o primă experiență relațională și de colaborare a părinților cu persoanele profesioniste în domeniul educației. Cei mai mulți părinți manifestă deschidere, dorință de a colabora cu personalul grădiniței, dar se poate întâmpla ca realizarea unui parteneriat să fie împiedicată de atitudini necorespunzătoare ale fiecăruia dintre cei implicați [1, p.60].

Dezvoltarea unor parteneriate eficiente între grădiniță-familie presupune o relație deschisă între acești doi membri: educatoare-părinte, care să le ofere acestora posibilitatea de a adresa întrebări, de a-și spune punctul de vedere în legătură cu o situație dată, de a-și exprima dorințele dar și îngrijorările, de a participa activ în luarea deciziilor. În relația familie-grădiniță părinții își doresc o persoană care să aibă grijă de copil, respect și să fie considerați membri eficienți ai echipei educaționale, să vadă că opiniile le sunt respectate și folosite în crearea mediului educațional, competență din partea profesioniștilor care furnizează servicii educaționale, o relație apropiată cu profesioniștii [3, p. 32].

Preocuparea pentru soluționarea unei problem stringente precum dezvoltarea atenției preșcolarilor prin asigurarea cooperării dintre părinții copiilor și cadrele didactice din instituția preșcolară a constituit argumentul forte în realizarea unei cercetări realizate de noi pe parcursul anului de studii 2018-2019.

Problema cercetării: Care este impactul parteneriatului educațional grădiniță-familie în dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară?

Obiectul cercetării îl constituie procesul dezvoltării atenției preșcolarilor în contextul valorificării parteneriatului educațional grădiniță-familie.

Scopul cercetării constă în fundamentarea teoretică și aprobarea experimentală a Proiectului de parteneriat grădiniță-familie axat pe dezvoltarea atenției la copiii de vârstă preșcolară.

Ipoteza cercetării: Procesul de dezvoltare a atenției la copiii de vârstă preșcolară se va derula eficient în cazul în care educatorii, părinții, preșcolarii se vor implica plenar, consecvent în cadrul unui Proiect de parteneriat grădiniță-familie, axat pe dezvoltarea

înșușirilor atenției (volum, concentrare, distributivitate, comutare, stabilitate) și a atenției voluntare.

Obiectivele cercetării: elucidarea bazelor teoretice ale procesului dezvoltării atenției la copiii de vârstă preșcolară în contextual valorificării parteneriatului educațional grădiniță-familie; diagnosticarea nivelului dezvoltării atenției la copiii din învățământul preșcolar; fundamentarea și elaborarea unui Proiect de parteneriat grădiniță-familie axat pe dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară; implementarea și validarea Proiectului de parteneriat grădiniță-familie axat pe dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale; deducere concluziilor.

Pentru a dezvolta preșcolarii calitățile atenției precum concentrare, comutare, stabilitate, distributivitate, volum am elaborat un Proiect de parteneriat grădiniță-familie axat pe cooperarea și colaborarea eficientă dintre cei doi parteneri educaționali preocupați de soluționarea acestei problem de interes comun.

Proiectul cu genericul „Dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară – preocupare comună a educatorilor și părinților” a constituit un proiect de parteneriat educațional inițiat de educatoare din dorința de a colabora, coopera cu familiile preșcolarii în vederea asigurării progresului respectivului fenomen psihologic în rândul preșcolarii.

Parteneriatul a avut la bază interesul, atât al grădiniței, cât și al familiei de a colabora pentru dezvoltarea calităților atenției preșcolarii în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, dar și stimularea interesului familiei de a se implica în activitatea instituției de educație timpurie.

Suntem de părere că părinții trebuie susținuți, inițiați și ajutați să conștientizeze rolul mediului familial în dezvoltarea atenției propriilor copii și identificarea oportunităților prin care aceștia pot favoriza această dezvoltare prin asigurarea, în prim plan, a continuității activității educatorilor în mediul familial. De asemenea, cadrele didactice pot prelua din experiența și bunele practice ale părinților și crea context formale prielnice progresului fenomenului psihic respectiv. În aceste circumstanțe, am considerat relevant ca familia să fie implicată într-o comunicare permanentă cu grădinița, iar părinții au fost încurajați să se ofere voluntar pentru realizarea diverselor activități în vederea soluționării cu succes a problemei de interes comun: sporirea nivelului dezvoltării calităților atenției preșcolarii. Cadrele didactice au creat părinților oportunitatea de a participa alături de copii la activitățile didactice și extradidactice axate pe dezvoltarea psihică a copiilor, de a cunoaște mult mai bine specificul acestora și de a fi partener activ în asigurarea progresului propriului copil.

Scopul proiectului a constat în sprijinirea și promovarea cooperării eficiente și constructive a cadrelor didactice din instituția preșcolară și familiile copiilor în vederea dezvoltării atenției copiilor de vârstă preșcolară.

Proiectul de parteneriat grădiniță-familie axat pe dezvoltarea atenției la copiii din învățământul preșcolar a vizat realizarea următoarelor obiective:

- ✓ promovarea cooperării dintre grădiniță și familie în vederea dezvoltării atenției copiilor de vârstă preșcolară mare;
- ✓ stimularea interesului părinților de a participa la activitățile de dezvoltare a atenției copiilor desfășurate în grădiniță;
- ✓ îmbunătățirea comunicării dintre educatori și părinți în vederea valorificării parteneriatului grădiniță–familie axat pe dezvoltarea atenției preșcolarilor;
- ✓ implicarea părinților în planificarea și organizarea activităților didactice și extradidactice axate pe dezvoltarea atenției preșcolarilor;
- ✓ organizarea și desfășurarea diverselor forme de parteneriat (mese rotunde, consultații, ședințe, ateliere de lucru, training-uri etc.) ce vizează problema dezvoltării atenției copiilor cu implicarea activă a părinților și cadrelor didactice;
- ✓ facilitarea înțelegerii de către părinți a activităților de dezvoltare a atenției desfășurate în grădiniță, a specificului acestora și a modului de a le asigura continuitatea în mediul familial.

Beneficiarii proiectului au fost: a)beneficiari direcți: părinții copiilor de vârstă preșcolară mare și cadrele didactice din instituția de învățământ preșcolar; b)beneficiari indirecti: copii de vârstă preșcolară mare.

Pe parcursul derulării proiectului am implementat varii modalități de realizare a cooperării grădiniță-familie materializate în forme de parteneriat precum: masă rotundă, ședință cu părinții; lectorat; training psihosocial, consultații individuale și de grup, vizite, concursuri tematice; ateliere de lucru; expoziții cu lucrările copiilor și părinților etc., sinteza cărora o prezentăm în tabelul care urmează.

Tabelul 1.

Activități realizate în cadrul Proiectului de parteneriat grădiniță-familie
axat pe dezvoltarea atenției preșcolarilor

<i>Nr. d.o.</i>	<i>Forma de parteneriat</i>	<i>Tema</i>	<i>Obiective</i>	<i>Conținuturi</i>
1.	Masă rotundă	Cooperarea educatorilor și părinților – condiție indispensabilă dezvoltării atenției preșcolarilor	-Stabilirea de comun acord a programului activităților realizate în vederea soluționării problemei de interes comun; -Evidențierea importanței dezvoltării atenției preșcolarilor prin cooperarea partenerilor educaționali; - Elucidarea responsabilităților partenerilor; -Identificarea problemelor cu care se confruntă părinții în dezvoltarea	- Prezentarea rezultatelor evaluării inițiale privind nivelul atenției copiilor de vârstă preșcolară mare. - Oportunități oferite de proiect în formarea competențelor parentale cu impact asupra dezvoltării atenției copiilor; - Modalități de cooperare în vederea realizării obiectivelor propuse.

			atenției propriilor copii.	
2.	Activitate integrată desfășurată împreună cu părinții	Călătorim în Țara Toamnei	- Valorificarea activităților didactice în vederea dezvoltării atenției copiilor de vârstă preșcolară mare prin cooperarea educatorilor și părinților.	Implicarea părinților în pregătirea și derularea activității didactice integrate, axate prioritar pe dezvoltarea calităților atenției preșcolarilor.
3.	Ședința nr. 1 a trainingului psihosocial pentru copii		- Familiarizarea cu grupul de copii; - Sporirea la copii a interesului și dorinței de a participa la acțiuni comune; - Dezvoltarea calităților atenției.	1. Jocul „Istoria numelui”. 2. Jocul „Reguli respectate”. 3. Jocul „Ce se aude?”. 4. Exercițiul „Găsește două obiecte la fel”. 5. Jocul: „Cine zboară?”
4.	Ședința nr. 2 a trainingului psihosocial pentru copii		- Dezvoltarea stabilității, concentrării, distributivității atenției; - Dezvoltarea spiritului de observație; - Dezvoltarea volumului atenției.	1. Jocul „Râulețul”. 2. Jocul „Ascultă sunetele”. 3. Exercițiul „Găsește diferențele”. 4. Jocul „Cine cântă?” 5. Exercițiul „Construim din mozaic după exemplu”.
5.	Lectorat cu părinții	Importanța jocului în dezvoltarea atenției copiilor de vârstă preșcolară	- Evidențierea importanței atenției în dezvoltarea proceselor psihice la vârsta preșcolară. - Familiarizarea părinților cu un set de jocuri axate pe dezvoltarea atenției la copii de vârstă preșcolară.	- Prezentarea informației în PPT cu referire la importanța atenției în dezvoltarea psihică a preșcolarului; - Prezentarea jocurilor de dezvoltare a atenției preșcolarilor și exersarea părinților în vederea aplicării acestora în mediul familial; - Analiza surselor bibliografice ce conțin exemple de jocuri ce favorizează dezvoltarea calităților atenției copiilor.
6.	Ședința nr. 3 a trainingului psihosocial pentru copii		- Dezvoltarea capacității de comutare a atenției; - Dezvoltarea spiritului de observație; - Dezvoltarea concentrării atenției.	1. Jocul „Creionul magic”. 2. Exercițiul „Găsește intrusul”. 3. Jocul „Ghicește după glas”. 4. Exercițiul „Îndeplinește sarcina după exemplul dat”. 5. Jocul „Locuri noi”.
7.	Distracție sportivă	Familie, START!	- Dezvoltarea la părinți a competenței de a interacționa cu copii de	Implicarea părinților în pregătirea și derularea activității extradidactice

			vârstă preșcolară pentru a le dezvolta atenția voluntară și calitățile atenției în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale.	
8.	Ședința nr. 4 a trainingului psihosocial pentru copii		-Dezvoltarea concentrării atenției. - Dezvoltarea stabilității atenției. - Dezvoltarea spiritului de observație;	1.Jocul „Râulețul”. 2.Exercițiul „Construim din mozaic după exemplu”. 3.Jocul "Bufnița". 4.Exercițiul „Găsește obiectele după umbră”. 5.Jocul „Locuri noi”.
9.	Consultație de grup	Sugestii pentru părinți pentru dezvoltarea atenției preșcolarilor în mediul familial	-Consilierea de grup a agenților educaționali pe problema dezvoltării atenției copiilor în familie și grădiniță; -Valorificarea în familie a progreselor înregistrate de copil la grădiniță privind dezvoltarea atenției și viceversa.	- Prezentarea de către educatori a informației cu referire la subiectul discutat; - Discuții constructive dintre parteneri în vederea identificării modalităților de asigurare a continuității intervențiilor educaționale din grădiniță și familie axate pe dezvoltarea atenției preșcolarilor .
10.	Work-shop (Atelier de lucru)	Confecționăm împreună mijloace didactice pentru dezvoltarea atenției preșcolarilor	- Identificarea mijloacelor didactice cu impact major asupra dezvoltării atenției copiilor; -Implicarea părinților în confecționarea atributelor pentru joc din material reciclabil.	Participarea părinților la un atelier de creație unde învață să confecționeze mijloace didactice din materialele pe care le au la îndemână zilnic în vederea exersării ulterioare a atenției copiilor.
11.	Ședința nr. 5 a trainingului psihosocial pentru copii		- Dezvoltarea capacității de comutare a atenției; -Dezvoltarea concentrării atenției; - Dezvoltarea spiritului de observație.	1.Jocul „Prin ce se aseamănă”. 2.Exercițiul „Labirintul”. 3.Jocul „Ghicește după glas 2”. 4. Exercițiul „Găsește 5 diferențe”. 5.Jocul „Obiectele identice”.
12.	Ședință cu părinții	Impactul cooperării grădiniță-familie asupra dezvoltării atenției preșcolarilor	- Evaluarea sumativă a proiectului de parteneriat.	Prezentarea rezultatelor evaluării sumative privind nivelul final de dezvoltare a atenției preșcolarilor. Chestionarea partenerilor; Discuții cu referire la rezultatele obținute și trasarea ideilor de perspectivă.

Pe parcursul anului de studii în care s-a implementat proiectul am realizat diverse acțiuni în vederea evaluării eficacității măsurilor întreprinse:

- a) Evaluarea gradului de implicare și a interesului părinților copiilor preșcolari pentru proiectul propus (utilizarea metodei observația, anchetarea);
- b) Evaluarea impactului proiectului asupra nivelului de dezvoltarea atenției la copii de vârstă preșcolară (utilizarea metodei testării prin aplicarea testelor de diagnosticarea a nivelului de dezvoltate a atenției preșcolarilor);
- c) Evaluarea finală - realizarea unei analize finale a proiectului în vederea relevării raportului dintre obiectivele propuse și rezultatele atestate.

În concluzie, putem afirma că procesul de dezvoltare a atenției la copiii din învățământul preșcolar se derulează cu succes în cazul implementării unui proiect de parteneriat grădiniță-familie, eficient proiectat și structurat în corespundere cu specificul cooperării educatori-părinți și particularitățile dezvoltării atenției copiilor de vârstă preșcolară mare.

Implicarea plenară, continuă, consecventă a părinților, copiilor, a educatorilor în cadrul Proiectului de parteneriat grădiniță-familie axat pe dezvoltarea atenției, asigură progresul respectivului fenomen psihologic la copiii de vârstă preșcolară.

Bibliografie

1. Boca C. (coord.), Bucinschi M., Dulman A. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței. București: Educația 2000+, 2009. 83 p.
2. Crețu T. Psihologie generală. București: Editura Credis, 2001.
3. Cristea A.C., Ludușan M. Implicarea părinților în parteneriatul educațional grădiniță-familie. Alba-Iulia, 2014. 110 p.
4. Sălăvăstru D., Cucuș C. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
5. Șchiopu U. (coord.) Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Babel, 1997.
6. Crivinașu M. Parteneriat educational grădiniță- familie – mijloc de relaționare. [http:// documents. tips/documents/mirela- crivinantu- parteneriat grădiniță- familie](http://documents.tips/documents/mirela-crivinasu-parteneriat-gradinița-familie) (accesat la 14.05.2018).

FENOMENUL BULLYING ÎN ȘCOALĂ

Lilia PAVLENKO, dr., conf. univ., Catedra PEP, UST

Cristina RUSU, masterandă, UST

Rezumat. În articol este descris fenomenul de bullying – o formă a comportamentului agresiv frecvent întâlnit în școală. Bullying-ul prezintă o problemă cu care se confruntă multe state ale lumii. Acest fenomen are urmări negative asupra comportamentelor atât a victimelor, cât și a autorilor bullying-ului, fapt ce înregistrează scăderea rezultatelor la învățătură, abandonul școlar, anxietate, depresie. Cunoașterea cauzelor bullying-ului de către cadrele didactice, părinți va ajuta la prevenirea consecințelor acestuia asupra elevilor.

Abstract. The article describes the phenomenon of bullying - a form of aggressive behavior commonly encountered in school. Bullying is a problem that many states face. This phenomenon has negative consequences on the behaviors of both victims and perpetrators of bullying, fact that records the decrease in learning outcomes, school dropout, anxiety, depression. Knowing the causes of bullying by teachers, parents will help prevent its consequences on students.

Primele cercetări ale fenomenului bullying se referă la anul 1905. Savantul francez C. Dewkes în una dintre lucrările sale a cercetat pentru prima dată hărțuirea în școală, iar rezultatele obținute au devenit baza unei serii de lucrări ale cercetătorilor europeni. Datorită muncii lui D. Olweus, E. Roland și alți oameni de știință în 1978 conceptul de „bullying” a fost introdus în mediul științific. Studii relevante în acest context au desfășurat A. Picas și P. Heinemann, britanicii V. Besag și D. Leine. În anii 1974-1988 cercetătorul britanic D. A. Leine a studiat detaliat fenomenul de bullying și a subliniat structura acestui proces și factorii care contribuie la manifestarea lui [9, p.139].

Dan Olweus, profesor cercetător în psihologie din Norvegia este considerat pionier pe tema bullying-ului. Pe baza a aproape 40 de ani de cercetare, implementare și evaluare a programelor de prevenire D. Olweus afirmă ca bullying-ul se manifestă când: „Un elev este expus în mod repetat în timp unor acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi.... O acțiune negativă este situația în care o persoană provoacă intenționat sau intenționează să provoace durere fizică sau disconfort unei alte persoane prin contact fizic, cuvinte sau în alte moduri” [1, p.10].

Bullying-ul este definit ca fiind un comportament ostil/de excludere și de luare în derâdere a cuiva, de umilire. Un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoștințe sau de către colegi care îl strigă într-un anume fel (făcând referire la aspectul fizic sau probleme de ordin medical/ familial). Uneori aceste tachinări se transformă în îmbrânceli sau chiar, în unele cazuri, în atacuri fizice [7].

K. Rigby definește Bullying-ul ca dorința de a răni + acțiune dureroasă + dezechilibru de putere + (de obicei) repetat + utilizarea nedreaptă a puterii + bucuria evident din partea agresorului + sentiment de opresiune din partea victimei [4, p.6].

Într-un studiu realizat în Japonia autorul Kikkawa evidențiază că Bullyingul nu este o problemă simplă care apare în relații între agresor și agresat, dar este o problemă complicată care trebuie să fie rezolvată prin dezvoltarea mediului social al clasei, al școlii, a familiei precum și a societății [2].

Copiii care agrează alți copii sunt de obicei nesiguri, se tem și au în istoric traume interne care nu sunt gestionate adecvat în familiile lor. Mediul emoțional de acasă este menționat de mulți autori ca un factor important în a deveni agresor sau victimă. Astfel, lipsa căldurii dintre părinți sau dintre părinți și copii, utilizarea oricărui tip de violență (dar în special fizică) și abuz în familie, combinat cu lipsa unor reguli clare și fiabile de îndrumare a copilului, pot cataliza adoptarea comportamentului de tip bullying. La rândul său, D. Olweus a afirmat că părinții foarte protectori pot crește riscul de expunere la bullying pentru copiii lor care devin victime ale bullying-ului mai des decât semenii lor [1, p.13].

Școala este locul în care copiii își dezvoltă propriile forțe, primesc cunoștințe noi, își formează personalitatea proprie, îi face pe copii să perceapă realitatea și lumea care ne înconjoară. Școala este mediul care educă în fiecare copil dorința de a reuși, de a depăși obstacolele. Și totuși comportamentul bullying persistă și este foarte des întâlnit în mediul școlar, mediul pe care societatea contează cel mai mult în formarea unei personalități careia viitorul îi aparține. Bullying-ul este o formă a agresivității care este frecvent întâlnită în rândul școlărilor mici, manifestându-se printr-un comportament agresiv asupra unuia sau mai multor elevi din clasă, folosind insulte, porecle, minciuni, intimidări, amenințări în adresa cuiva sau chiar poate ajunge la acte de violență cum ar fi: lovirea, pocnirea, împingerea, trasul de păr, de urechi.

D. Olweus, E. Bazelon și alți autori interesați de acest fenomen au identificat diferite forme care înglobează termenul de bullying (tabelul 1).

Tabelul 1.

Formele Bullying-ului

Dan Olweus [1, p. 10]	Emily Bazelon [5, p. 26-27]	În: Revista de Medicină Școlară și Universitară, Vol.III, Nr.3, 2016 autorii identifică următoarele forme [2, p. 32]
<i>Bullying fizic</i> - lovire, împingere, pocnire, ciupire, constrângerea, celuilalt elev prin contact fizic.	<i>Bullying fizic</i> - izbirea, loviturile cu pumnul, loviturile cu piciorul, ciupirea, scuirea, punerea piedicii, trasul de păr, izbirea unui copil de un dulap de vestiar, confiscarea sau distrugerea proprietăților unei persoane și multe alte comportamente care implică violență vădită.	<i>Forme ascunse</i> - gesturi obscene și mimarea victimei în spatele acesteia, răspândire de zvonuri false, glume răutăcioase cu intenția de a umili victima, privire fixă, excluderea victimei dintr-un grup, manipularea prietenilor, criticarea manierei victimei de a se îmbrăca sau a altor markeri sociali semnificativi pentru victimă

<p>și minciuni.</p> <p><i>Bullying emoțional/psihologic</i>- excluderea intenționată a cuiva dintr-un grup sau activitate, manipulare, ridiculizare.</p>	<p><i>Bullying verbal</i>- batjocora, insulta, comentariile cu tentă sexuală și amenințările, majoritatea părinților îi sfătuie pe copiii să le ignore, pur și simplu.</p> <p><i>Bullying relațional</i>- este o formă de bullying în care copiii își folosesc prietenia – sau amenințarea de a pune capăt prieteniei, pentru a răni pe cineva. Excluderea socială, ignorarea, terorizarea și răspândirea de zvonuri reprezintă forme ale acestui fenomen omniprezent, care poate fi deosebit de înșelător și de nimicitor pentru copii.</p> <p><i>Bullying-ul cybernetic</i> este o formă a agresiunii în care este implicată tehnologia.</p>	<p>(incluzând religie, rasă, dizabilitate, înălțime, aspect, greutate etc.). Comportamentele adoptate de agresor sunt menite să prejudicieze reputația victimei.</p> <p><i>Izolarea socială</i> se referă la situația în care agresorul încurajează colegii victimei să o ignore sau să o înlăture în timpul pauzelor de recreere sau al unui joc organizat. Tratată ca un proscris de către colegii ei victima va avea dificultăți de socializare și mai mult poate fi predispusă la izolare socială mai târziu în viață. Agresorul poate amenința complicității lui cu o soartă similară dacă ar încerca să sprijine victima.</p> <p><i>Cyberbullying</i> - poate avea loc prin mesaje text sau prin internet și poate fi cunoscut numai de victimă și de făptuitor, ceea ce îl face dificil de controlat. Agresorii virtuali sunt adesea victime ale agresiunii din lumea reală care își descarcă frustrările asupra victimelor lor, din spatele unui ecran de calculator sau de telefon.</p>
--	--	--

Printre cauzele care provoacă bulling-ul cercetătorii numesc familia, trăsăturile personale, climatul școlar, specificul grupului de referință, stresul multiplu etc. D. Lein consideră că comportamentul actual poate prognoza cum se va comporta individul în viitor. Modelele agresive, calitățile personale semnificativ anticipează caracterul relațiilor de mai departe între agresor și victimă [9, p.140]. În special, autorul menționează că persoanele

calculate, stabil extrovertite au o tendință crescută de a participa la activități legate de violență fiind o condiție importantă pentru participarea la intimidare și săvârșirea infracțiunilor. La fel, D. Olweus în cercetările sale concluzionează că rolurile victimei și ale agresorului sunt profund individuale și nu depind atât de fenomenele de grup, cât și de caracteristicile copilului [9].

De obicei părinții sunt primii care observă schimbări în comportamentul copilului care ar putea sugera că acesta este implicat într-o situație de bullying, fie ca victimă sau ca agresor. Gugel afirmă că bullying-ul nu se oprește de la sine fără intervenție din exterior [3, p.10-11], dar stăpânirea acestui fenomen este posibilă doar prin cunoașterea cauzelor, a factorilor ce au dus la acest comportament.

Tabelul 2.

Schimbările de comportament a copilului ce este implicat într-o situație de bullying, ca victimă și ca agresor [6]

Victimă	Agresor
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Devine mai tăcut și mai trist; ➤ Se izolează, se retrage din interacțiunile cu familia; ➤ Se izolează de prieteni, nu mai ia parte la activitățile care altă dată îl interesau; ➤ Exprimă neîncredere în forțele proprii; ➤ Caută pretexte să lipsească de la școală (acuzând dureri de burtă, de cap); ➤ Îi scade interesul pentru teme, notele; ➤ Apare cu hainele murdare, rupte cu vânătăi sau zgârâituri pe care nu le poate explica; ➤ Îi scade pofta de mâncare; ➤ Cere bani suplimentari în afară de banii de buzunar pe care îi primește regulat; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Își schimbă grupul de prieteni; ➤ Are opinii negative față de școală și de cadrele didactice; ➤ Apar reclamații de la școală privind comportamentul agresiv față de colegi; ➤ Încearcă să iasă în evidență cu orice preț; ➤ Vine acasă cu obiecte pe care nu le-ar fi putut cumpăra fără ajutorul părinților; ➤ Manifestă izbucniri furioase inexplicabile; ➤ Refuză să își facă temele; ➤ Încearcă să domine sau să își lovească frații; ➤ Este nemulțumit, este ușor iritabil;

Școala, care are un rol important în dezvoltarea copiilor și tinerilor, alături de familie și societate, trebuie să aibă în vedere o permanentă monitorizare și accesul la strategii de control ale comportamentelor cu risc pentru sănătatea fizică și mentală, cu scopul menținerii unui nivel optim al stării de bine al copiilor.

Consilierea psihologică atât a copilului, cât și a părinților este esențială pentru a-i face pe toți să conștientizeze problema și să ia măsurile corecte. În plus, copilul trebuie ajutat să își înțeleagă “victima” și să empatizeze cu aceasta, să își dezvolte mecanisme de relaționare sănătoase. Este însă inutil ca un copil-hărțuit să fie penalizat la școală în timp ce părinții nu iau nici o măsură acasă. Sau invers, cadrele didactice ar trebui să le reamintească

periodic copiilor care sunt regulile de comportament la școală și să se aplice fără ezitare sancțiunile prevăzute de regulamentele școlare. Mai mult, este esențială psihoeducația despre bullying în școli prin organizarea de sesiuni periodice de informare a tuturor celor implicați: copii, părinți, cadre didactice.

Bibliografie

1. Allen K.P. Classroom Management. Bullying, and Teacher Practices. (accesat 20.08.2019) http://wp.auburn.edu/educate/wp-content/uploads/2015/11/combined-spring_10.pdf
2. Arsova Netzelmann, T.; Steffan E.; Angelova M. Strategii pentru o clasă fără bullying. 2016, 54 p.
3. Beldean-Galea I., Mireștean I.-M., Irimie S. ș.a. Comportamentul bullying în școală - formă specifică a violenței școlare. În: Revista de Medicină Școlară și Universitară, Vol. III, nr.3, 2016. p. 31-39.
4. Costescu G. Bullying-ul în școală - o nouă îngrijorare pentru părinți. (accesat 19.08.2019) <http://www.parintibuni.ro/index.php/Parenting-de-la-A-la-Z/bullying-ul-in-scoala-o-noua-ingrijorare-pentru-parinti.html>
5. Fenomenul „bullying”. Cum îl depistăm și cum îl combatem, pentru școli mai sigure. (accesat 20.08.2019) <http://www.unicef.ro/media/fenomenul-bullying-cum-il-depistam-si-cum-il-combatem-pentru-scoli-mai-sigure/>
6. Naumova N.N., Efimova A.S. Зарубежные исследования феномена буллинга в 1980-1990 годы. În: Психологические науки, International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol.5, part 1. p.139-142.
7. Petrică S. Bullying. Cum să învățăm un copil să facă față umilirii, hărțuirii și intimidării. (accesat 19.08.2019) <https://republica.ro/bullying-cum-sa-invatom-un-copil-sa-faca-fata-umilirii-hartuirii-si-intimidarii?>
8. Rigby K., Stop the Bullying, a handbook for schools. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 53 p. ISBN 1843-100-70-3.
9. Whitson S. Fenomenul Bullying: opt strategii pentru a-i pune capăt. Traducere din limba engleză: Moisescu Sorin. București: Herald, 2017. 247 p.

CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ ÎN REMEDIEREA IMAGINII DE SINE SCĂZUTE LA PREADOLESCENȚII DIN FAMILIILE DIVORȚATE

Lilia PAVLENKO, dr., conf. univ., Catedra PEP, UST

Axenia TONU-LIȘAN, masterandă, UST

Rezumat. În articol se abordează problema stringentă a relațiilor familiale: consecințele divorțului părinților asupra copiilor, în special, a scăderii imaginii de sine la preadolescenți. Vârsta dată este marcată de mai mulți factori ce bulversează comportamentul copiilor, dar o amprentă și mai pregnantă o lasă destrămarea relațiilor dintre părinți, fapt ce marchează formarea adecvată a imaginii de sine la copii. Implicarea competentă, la timp a specialiștilor în sprijinirea preadolescenților le va facilita parcurgerea a astfel de perioade stresante.

Summary. This article address the stringent problem of family relationships: the consequences of the parents' divorce on children, especially in the matter of the low self-esteem of pre-teens. Obviously, the current age is marked by several factors which negatively affect children behavior. However, the breakup between parents has the most negative impact on children, leading thus to a low self-esteem among them. The early professional help intended to support the pre-teens would ease the transition of such stressful situations

Trăim într-o societate în care schimbarea, instabilitatea, criza economică, criza morală au devenit caracteristici ale vieții cotidiene, familia confruntându-se cu un șir de fenomene imprevizibile care distorsionează coeziunea și armonia relațiilor. Trecem printr-o perioadă în care familia tradițională își pierde din valorile sale, divorțurile crescând la cote înalte, o perioadă în care organele competente ale statului atrag o atenție scăzută copiilor ca urmare a divorțului părinților.

Divorțul părinților aduce cu sine schimbări care constituie o importantă sursă de stres pentru copil; gravitatea efectelor divorțului depinde de numărul și intensitatea acestor schimbări – tranziții (Moxnes, 2003; Kelly, 2003). Autorii înaintează un șir de teorii ce explică cauzele divorțului, impactul acestuia asupra copiilor, relațiilor de mai departe. Spre exemplu, *teoria sistemelor familiale* (Moxnes, 2003) arată că separarea părinților este o problemă pentru copil deoarece are ca rezultat modificarea structurii familiei; problemele generate de aceste schimbări sunt evitate dacă familia mononucleară dinainte de divorț devine una binucleară după divorț [7]. *Teoria controlului social* arată că relațiile sociale puternice, în special, cele dintre părinți și copii fac ca probabilitatea implicării copilului în comportamente indezirabile din punct de vedere social să scadă, în vreme ce *teoria socializării* avansează ideea că sprijinul, supravegherea și modelele de comportament oferite de părinți afectează dezvoltarea și bunăstarea copiilor; în contextul separării influența benefică a acestora se va reduce (Kirby, 2002).

Specialiștii în domeniu evidențiază efectele divorțului asupra copiilor [11]:

- ✓ *pe termen scurt:* tulburări de comportament, externalizarea efectelor (băieți); probleme emoționale, internalizarea reacțiilor (fete); probleme educaționale, dificultăți relaționale (comune).
- ✓ *pe termen mediu:* tulburări de comportament, emoționale; probleme în performanța academică; imaginea de sine scăzută; dificultăți în relația cu părinții.

- ✓ *pe termen lung*: o proporție mică de indivizi au dificultăți în a-și crea și menține relațiile maritale stabile; ating nivele mai scăzute de dezvoltare socio-economică; unii manifestă dificultăți de adaptare psihologică.

Divorțul îi răvășește pe copii indiferent de vârstă. Preadolescenții care trăiesc divorțul părinților au o mai mare putere de înțelegere a ceea ce se întâmplă între părinți, sunt de asemenea predispuși la frustrare și adesea se implică în consum de alcool, droguri, activitate sexuală prematură, comportamente agresive și delictive ca formă de exprimare a supărării.

Studiile arată o descreștere la nivelul stimei de sine a preadolescentului, lipsa de încredere și conflicte mai frecvente la nivelul relațiilor romantice și o mai mare probabilitate a divorțului la vârsta adultă [8].

Pubertatea reprezintă fenomenul de maturizare somatică, finalizarea sa fiind reprezentată de transformarea copilului în adult din punct de vedere fizic. Această perioadă de vârstă se caracterizează prin intensificarea conștiinței de sine datorită transformărilor biologice intense, schimbărilor celorlalți față de preadolescenți și datorită creșterii capacităților cognitive care le permit să înțeleagă, mai mult și mai bine, ceea ce se referă la propria ființă. Unul din efectele intensificării conștiinței de sine constă în modificări la nivelul imaginii de sine [1, p.201].

M. Zlate ne prezintă imaginea de sine drept totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa personalitate, cu alte cuvinte este modul în care se percepe individual, ce crede el despre sine, ce loc își atribuie în raport cu ceilalți [5, p.53].

Descrierea imaginii de sine se face adesea prin intermediul termenului de **Eu**, respectiv, capacitatea ființei umane de a acționa și de a reflecta asupra propriilor acțiuni, de a fi cunoscător și cunoscut totodată, de a construi imaginea de sine [6, p.86].

Dezintegrarea familiei are asupra copiilor multiple consecințe. Asupra dezvoltării copilului influențează ambii părinți, iar divorțul înseamnă că contactul cu ambii părinți nu va fi atât de frecvent. După datele cercetătorilor americani (Dobson D, Nicoli A, 1995), 50% dintre tați încetează să-și viziteze copiii după primii trei ani de la divorț. Problema familiei incomplete este aceea că copilul foarte des se întâlnește cu unul și același rol al părintelui, fie sever, fie permisiv. Copii din familiile dezmembrate nu pot urmări un model de relații dintre un bărbat și o femeie, de aceea ei cresc ne având un model integru al acestei relații. În viitor aceștia vor întâlni dificultăți în formarea propriilor relații.

Este cunoscut faptul că băieții care comunică rar în copilărie cu tatăl adoptă un tip de comportament „feminin” sau creează o viziune distorsionată a comportamentului masculin. Băieții crescuți fără tată se maturizează mai greu și nu au un scop bine determinat, nu se simt în siguranță, mai greu dezvoltă sentimentul de empatie și controlul asupra propriului comportament. Acestora le este mai greu să-și îndeplinească rolul de tată. Fetele crescute fără tată își formează mai greu ideea de masculinitate, în viitor acestea au șanse mai puține în înțelegerea propriului soț, fiu și în îndeplinirea rolului de soție și de mamă. Dragostea

tatălui față de fiică este foarte importantă în dezvoltarea propriei personalități, încrederii în sine, feminității [12].

Climatul familial instabil, conflictele în familie, divorțul părinților influențează formarea adecvată a imaginii de sine la preadolescenți, de aceea, implicarea acestora în programe de consiliere psihologică doar va favoriza îmbunătățirea relațiilor interpersonale în cadrul familiei.

Consilierea psihologică este un tip de intervenție prin care se urmărește sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată, sau în general, în viața și activitatea cotidiană [9]. Ea se adresează persoanelor relativ normale, sănătoase psihic, aflate uneori în dificultate, pe care le ajută să-și conștientizeze disponibilitățile și să le valorifice pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă, trăind o viață plină de sens, confortabilă psihologic [2, p.13]. Consilierea psihologică îi facilitează persoanei autocunoașterea realistă, acceptarea de sine și valorificarea optimă a resurselor și disponibilităților proprii [6, p.13].

Consilierea copilului este un proces complex, structurat în trei etape.

1. *Etapa inițială* în consiliere, presupune stabilirea unei relații efective între consilier și copil, stabilirea unei relații bazate pe acceptare, încredere și colaborare, favorizează producerea schimbărilor pozitive în comportamentul copilului.

2. *Etapa fundamentală* în consiliere se va desfășura cu asistarea și susținerea copilului pentru a-l ajuta să-și dezvolte interesele sociale, de cooperare și comunicare cu ceilalți. Se va pune accent pe ajutorul oferit copilului, ca să se cunoască și să se autoevalueze.

3. *Etapa finală* a consilierii pune accentul pe încheierea muncii în comun, fiind orientată spre acte și comportamente [3, p.20].

Consilierea în situație de criză vizează centrarea pe o problemă/situație concretă a beneficiarului, cu scopul de a-l orienta pe acesta spre găsirea soluției optime pentru soluționarea problemei și depășirea situației de criză. Dumitru Ion Al. definește criza ca fiind o stare de dezorganizare, de disfuncționalitate a personalității, în care se poate afla, la un moment dat, o persoană nevoită să se confrunte cu anumite probleme cărora nu le poate face față în mod adecvat și care-i produc îngrijorare, anxietate, stres [6, p.28].

Fiecare copil percepe în mod diferit procesul unui divorț. Cea mai bună cale de a ajuta copilul este de a-i arăta modul în care se poate adapta la schimbările cauzate de divorț. Pentru aceasta este nevoie ca un psiholog să consilieze acest copil. În cadrul procesului de consiliere a preadolescenților care au trecut prin divorțul părinților, pentru diagnosticarea nivelului imaginii de sine și a relațiilor interpersonale în cadrul familiei specialiștii recomandă consilierului utilizarea *chestionarului personal* (Strangeland, Pellegreno și Lundhold, 1989); *metoda „Autoaprecierea imaginii de sine”* (trad. și adaptare I. Dafinoiu, în A. Neculau coord., 26 de teste pentru cunoașterea celui alt. Iasi: Polirom, 2003); *proba de evaluare a nivelului stimei de sine* (scala Rosenberg, în varianta oferită de Cristophe Andre și Francois Lelord, 2003); *metoda de studiere a încrederii în sine* (după Romek V.G., 1997).

În urma analizei datelor obținute conform chestionării consilierul își va planifica strategia de intervenție. Pentru unii copii aceasta va conține doar o simplă consultare, pentru alți copii, consilierul va trebui să fie capabil să aleagă care este modalitatea cea mai bună de a ajuta copilul. În primul rând, consilierul va fi nevoit să decidă dacă va utiliza consilierea individuală sau de grup.

În cadrul consilierii de grup copilului i se oferă oportunitatea să:

- descopere că nu este singurul care trece prin astfel de probleme, are posibilitatea de a găsi o atmosferă de înțelegere și sprijin reciproc, în care poate împărtăși din experiența sa fără a se simți judecat/ă, criticat/ă sau vinovat/ă;

- are posibilitatea de a primi din partea celorlalți o altă perspectivă asupra problemei, alte căi de rezolvare, poate afla prin ce au trecut ceilalți, ce modalități de a face față au găsit și ce rezultat au avut aceste încercări, poate învăța din experiența altor copii care sunt în aceeași situație;

- are posibilitatea de a lucra împreună cu ceilalți pentru a găsi soluții în rezolvarea problemei, o cale care să fie compatibilă cu modul sau de a fi și de a acționa, cu specificul personalității sale;

- are ocazia de a vorbi despre problemele și frământările sale.

În cadrul intervenției individuale pentru remedierea imaginii de sine la preadolescenți ca urmare a divorțului părinților consilierul poate utiliza următoarele metode, tehnici și terapii de scurtă durată cum ar fi: *metoda asociațiilor libere; tehnica jocul de rol; tehnica scaunul gol; tehnica imaginației metaforice dirijate; tehnica poveștilor terapeutice metaforice; tehnica oglinda.*

Spre exemplu, *metoda asociațiilor libere* constă în crearea unor condiții de relaxare pentru client (canapeaua), comunicarea liberă, fără un subiect anume, fără nici o intervenție voluntară. Important este ca mintea critică să nu intervină pentru a cenzura gândurile spontane. Metoda asociațiilor libere cere imperios de renunțat pentru un timp la cenzura intelectuală și e bine de vorbit liber despre orice trece prin minte. O analiză ulterioară a șirurilor de gânduri produse prin metoda menționată scoate la iveală evenimente și trăiri traumatiche care sunt în legătură cu suferințele psihice, actuale ale clientului. Sarcina metodei date este de a scoate la suprafață aceste conținuturi morbide și a le asimila în mintea conștientă cu un demers ce conduce la o reevaluare a conduitei practice, a relațiilor sale cu sine și cu lumea.

Divorțul părinților îi afectează în mod diferit pe copii, în funcție de vârsta acestora. Despărțirea de un părinte produce tristețe, frustrare și sentimentul pierderii, chiar dacă părintele absent își petrece o parte din timp cu copilul aflat în custodia celuilalt părinte. Adesea, copiii se simt abandonați, consideră că nu mai sunt iubiți de părintele absent. Reacțiile lor sunt însoțite de stări de tristețe și în anumite cazuri, chiar de furie față de părintele plecat, pentru că au fost părăsiți. Neștiind să-și manifeste nemulțumirea, acești

copii au reacții nepotrivite față de părintele cu care stau, față de alți membrii ai familiei, față de alți copii sau chiar față de profesori.

În concluzie, divorțul reprezintă un factor de stres care acționează asupra dezvoltării copilului, pe termen mai scurt sau mai lung, cu efecte mai vizibile sau mai puțin vizibile. Este foarte important ca părinții să cunoască trăirile interioare ale copilului pentru a putea interveni benefic și prompt în rezolvarea surselor de conflict sau clarificarea anumitor semne de întrebare. În acest caz trebuie acționat în consecință și luate măsuri de susținere psihologică a copilului în timpul unui asemenea eveniment și de consiliere a familiei pentru a acționa cât mai adecvat și cu efecte cât mai puțin traumatizante pentru copil.

Părinții preadolescenților, dar și copiii acestora au nevoie de sprijin psihologic. Consilierea părinților este necesară din cauza lipsei de înțelegere a schimbărilor care apar la preadolescenți. Consilierul trebuie să convingă părinții că baza asistenței lor este: nu orice acțiune de a schimba adolescentul în conformitate cu standardul său, ci o exprimare deschisă a iubirii sale pentru el. Vârsta preadolescență oferă părinților o ultimă ocazie de stabilire a contactului emoțional cu copiii lor. Este necesar ca părinții să folosească această ocazie.

Bibliografie

1. Briceag S. Psihologia vârstelor: Curs universitar. Bălți: Universitatea de Stat "Alecu Russo, 2017. 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5.
2. Cuznețov L.; Micleușanu Z. Bazele consilierii: Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea de Studii Europene din Moldova, 2015. 99 p.
3. Cuznețov L. Consilierea parentală. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 111 p., ISBN 978-9975-4253-8-4
4. Dumitru I.A.I. Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 335 p. ISBN 973-46-0869-0.
5. Maxwell M. Psiho-cibernetica. Corectarea imaginii de sine. București: Editura Curtea Verde, 2017. 328 p. ISBN 978-606-588-993-4.
6. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A...la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București: Științifică, 1991. 369 p. ISBN 973-44-0041-x.
7. Moxnes K. Risk Factors in Divorce: Perceptions of the Children Involved. In: Sage Journal, 2003. Vol. 10, issue 2. ISSN: 0907-5682.
8. Racu I., Lungu O. Dezvoltarea imaginii de sine la preadolescenți. Ch.: UPS „I. Creangă”. În: Psihologie, nr. 3(48), 2017. ISSN 1857-0224.
9. Tomsa Gh. (coord.) Dicționar de orientare școlară și profesională. B.: Afeliu, 1996.
10. <http://lex.justice.md/md/286119/>
11. <http://ideas.ted.com/the-best-possible-thing-you-can-do-to-help-your-child-through-your-divorce/>
12. https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00840397_0.html

SEMNIIFICAȚIA FOLCLORULUI ÎN EDUCAȚIA TRADIȚIONALĂ

Larisa POSTICA, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Folclorul transmite atitudinea poporului față de un fenomen sau altul al vieții și cuprinde: *povești, legende, mituri, cântece, povești povățuitoare, proverbe, zicători, cântec.*

Cuvinte-cheie: folclor, caracteristici, specii folclorice.

Summary. Folklore conveys the attitude of the people towards one phenomenon or another of life and includes: *stories, legends, myths, songs, poignant stories, proverbs, sayings, song.*

Keywords: folklore, characteristics, folklore species.

Fiecare popor își are rădăcinile spirituale, educaționale în *folclor*, acesta constituind baza, temelia, sursa, începutul experienței. Nici o altă formă, decât conștiința artistică ori științifică, nu reflectă atât de just și profund apariția și dezvoltarea omului.

Folclorul păstrează și transmite tradițiile poporului nostru în toate acțiunile desfășurate cu ocazia diferitelor evenimente și contribuie la îmbogățirea și extinderea orizontului cultural-artistic al copiilor, la educarea sentimentelor de dragoste și admirație, mândrie și respect față de creația populară.

Prin *folclor* se înțelege și totalitatea producțiilor artistice de cunoaștere colectivă a realității [6].

Conceptul de *folclor* include, potrivit lui N. Băieșu [1], totalitatea culturii spirituale a țărănimii, obiectivată mai întâi în poezia, muzica, dansul, obiceiul, jocul și arta populară.

Folclorul constituie unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară, el oglindește, totodată, și gândirea pedagogică a poporului și reprezintă creația artistică - literară, muzicală, kinetică, comportamentală sau ceremonială, aparținând culturii populare spirituale [5, p.15].

Folclorul transmite atitudinea poporului față de un fenomen sau altul al vieții. La toate popoarele *cultura tradițională* se bazează pe unele și aceleași elemente: *povești, legende, mituri, cântece, povești povățuitoare, proverbe, zicători, cântece sau formule ritmico-melodice pentru elementele naturii, animale, plante, elemente ale vieții sociale (familia, scoala, satul), formule numărători, cântece de joc (individuale, de grup, cu diverse obiecte); cântece și jocuri legate de anotimpuri și de sărbătorile de Crăciun și de Anul Nou: urări, plugușor, sorcova, colinde, cântece de stea, Lazărul, Caloianul etc.* [2].

Folclorul se distinge prin câteva trăsături specifice, care se află în relații de intercondiționare și determinare reciprocă. Ele pot fi reprezentate grafic astfel:

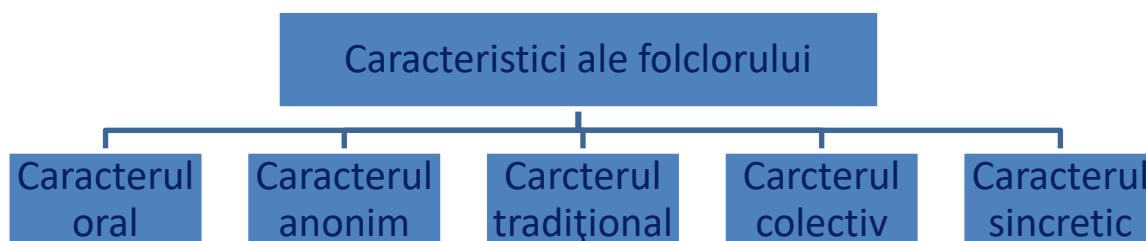


Figura 1. Caracteristici ale folclorului

Există o serie de clasificări ale folclorului, dintre care [6]:

- *Folclorul obiceiurilor* include trei grupe mari: calendaristic (primăvara-vara; toamna-iarna); obiceiuri existențiale și de familie (naștere, nuntă, înmormântare) și descântecurile (țin de gospodărie, de medicină, de dragoste).
- *Creația populară orală* include povești despre animale, modul de viață al omului, povești fantastice); proză (epică, legende, înmormântări); poezie populară, cântece (cântece de glumă, lirice, istorice); balade.
- *Genurile folclorice mici* includ ghicitorile (ghicitori directe, ghicitori-amăgeli, ghicitori matematice, ghicitori pentru gândirea abstractă); semne prevestitoare (semne-superstiții, semne de observație, semne-glume); proverbe (cu sens direct, cu sens metaforic, polisemantice); aforisme, anecdote.
- *Folclorul copiilor* include poezii materne (cântece de leagăn, versuri hazlii, vorbe de duh) și creația copiilor (frământări de limbă, numărătoare, porecle, vorbe de întărâtare, vorbe-sperietoare ș.a.).

Diversele genuri și specii ale *folclorului copiilor* se deosebesc mult între ele atât în privința conținutului, funcției, cât și specificului artistic. Din cea mai fragedă vârstă copilul a fost înconjurat cu grijă de creațiile poetice orale, în care se reflectă înțelepciunea populară. La început sunt *cântecele de leagăn*, apoi *poveștile*, *ghicitorile*, *zicătorile*. Unele creații sunt folosite cu scopul de a-l adormi pe copil, altele – dimpotrivă: de a-l amuza, a-l distra; anumite creații ale copiilor mai mari au funcție umoristico-satirică; o mare categorie de cântece și poezii însoțesc jocurile și dansurile copiilor.

Importanța deosebită a tuturor genurilor și speciilor folclorului copiilor reiese din caracterul lor informativ, cognitiv și, mai ales, din valoarea lor educativă.

Expresiile și cuvintele frumoase din operele folclorice se încadrează trainic în limbajul copiilor, bineînțeles, în măsura, în care acestea le sunt accesibile. Creația populară a copiilor prin conținutul amuzant, optimist, atrăgător are menirea să contribuie la formarea unui șir întreg de calități pozitive, necesare copiilor. Dintre acestea fac parte: *dragostea de muncă*, *stima față de oameni*, *devotamentul*, *dreptatea*, *sinceritatea*, *îndrăzneala* etc.

Folclorul îi deprinde pe copiii de vârstă preșcolară să fie ageri, dibaci, să judece logic și le formează noțiuni de cântec și joc organizat, creează o atmosferă de voie bună, le trezește spiritul de inițiativă. Imitându-i permanent pe cei maturi cu îndeletnicirile folositoare, ei se pregătesc pentru munca viitoare. Tocmai de aceea *folclorul pentru copii* a și devenit, așa cum este numit deseori, o adevărată „enciclopedie”.

Creațiile artistice populare sunt încărcate de un viguros mesaj optimist instructiv și etic, făcându-l pe om mai bun și mai frumos.

Cântecele populare redau așteptările de secole ale poporului, visele lui sacre. Ele au fost create și cizelate de-a lungul secolelor, ele i-au ajutat pe țărani în munca lor, fiind interpretate cu ocazia diferitelor datini, sărbători, ceremonii de înmormântare și au absorbit cele mai înalte valori naționale și au fost orientate doar spre binele și fericirea omului [3].

Cântecele de leagăn joacă un rol important în statornicirea relațiilor familiale. Ele exprimă dragostea mamei pentru copilul său, visele ei despre viitorul lui fericit, servind în mod ideal la crearea unor relații emoționale puternice între mamă și copil.

Poveștile sunt mijloace importante de educare, elaborate de-a lungul a sute de ani și verificate de popor. *Povestea folclorică* – gen epic al creației populare scrise; povestire prozaică despre evenimente și întâmplări născocite în folclorul diferitelor popoare. Subiectele poveștilor populare au fost luate din viața poporului, din lupta lui pentru fericire, credință, obiceiuri și din natura înconjurătoare.

În povești se observă legătura dintre popoare, ziceri pozitive despre popoarele vecine. Multe povești sugerează încrederea în triumful adevărului, în victoria binelui asupra răului. *Optimismul, entuziasmul, expresivitatea, amuzamentul* constituie particularități însemnate ale poveștii. Ele ocupă un loc important în viața fiecărui etnos, deoarece ele influențează formarea valorilor, idealurilor, normelor de comportament în diverse circumstanțe ale vieții. Poveștile conțin și generalizează idealul etnic [5].

Chiar și povestirea, lectura snoavelor descoperă înțelepciunile practice ale omului simplu, ale modului în care percepe el viața și lumea înconjurătoare. În snoavă, copiii descoperă reversul calităților eroilor din basm: prostie, lenevie, viclenie.

Proverbele și zicătorile exprimă un adevăr ce poate fi aplicat în diferite situații de viață, având în primul rând funcție formativă. *Proverbul* este „culoarea minții înțelepciunii populare”, dar această minte, întâi de toate, obține valoare morală [2].

În *proverbe* principalul este evaluarea etică a comportamentului omului și a vieții poporului în întregime și, într-o formă comprimată, dar încăpătoare, sunt incluse recomandări cu privire la educarea copiilor, valorile preferabile ale etnosului, normele comportamentale în diferite împrejurări. În ele găsim primele comunicări despre pedagogia populară, care conține recomandări referitor la conținut, metode, principii și mijloace de influență educativă.

În orice proverb există momentul educativ – povața. Izvorâte din experiența și înțelepciunea poporului, cu o individualitate bine definită, *proverbele* exprimă laconic, concis un gând, un sfat, o povață, o constatare și are forma unei expresii finite din punct de vedere logic și gramatical. Proverbele sunt create de popor și exprimă părerea colectivă a acestuia.

Cea mai răspândită formă a proverbelor sunt cele care conțin o povață. Din punct de vedere didactic sunt interesante povețele ce țin de trei categorii; învățămintele care orientează copiii și tineretul spre fapte bune, inclusiv promovarea regulilor ce țin de bunele maniere; învățămintele care îndeamnă maturii spre un comportament cuviincios și, în sfârșit, povețe speciale, care conțin sfaturi didactice ce constată rezultatele educației [5].

Ca și *ghicitorile*, ele declanșează în mintea copilului un întreg și complicat raționament inductiv, contribuind la dezvoltarea gândirii copilului, într-un mod plăcut pentru el.

Numărătorile sunt folosite atunci când se fac echipe de joc sau când se stabilește cine începe jocul, cine iese primul din joc sau cine trebuie să facă o anumită sarcină. Jocurile cu cântec întrein o atmosferă energică și plină de veselie în mijlocul copiilor, iar cântecele terapeutice alungă răul și durerea, aducând bucurie și bună dispoziție.

Ghicitorile circulă în mediile populare, mai ales, sub denumirea arhaică de cimilituri. Ele sunt un fel de joc colectiv menit să pună la încercare istețimea și abilitatea minții. După o altă definiție, *ghicitoarea* este un joc de societate foarte plăcut și antrenant, care are loc în mijlocul celor rămași mai aproape de natură sau în lume. În ghicitori sunt utilizate comparații sugestive, expresive. În manieră poetică, plastică, în ghicitori sunt caracterizate diferite tipuri ale activității umane, a uneltelor de muncă, descrieri ale animalelor domestice sau sălbatice, a vestimentației, alimentelor ș.a.m.d.

Un capitol important în folclor este *jocul de copii*. Jocul de copii este o oglindă a copilăriei care reflectă un mod de existență bazat pe bună-dispoziție și veselie și îndeplinește funcționalități diverse. Se face astfel diferența între jocul de copii propriu-zis și obiceiurile rituale practicate de copii pe motiv că inocența lor este benefică și atrage după sine rezolvarea unei situații de criză, cum este cazul paparudei și caloianului, sau au ca scop o urare eficace, așa cum se întâmplă la colinde [5].

Există și situația inversă, a jocurilor practice de adulți în folosul copiilor, pentru a-i iniția pe aceștia în cunoașterea lumii, pentru a le verifica atenția sau istețimea, cazul ghicitorilor, numărătorilor și poveștilor cumulative.

Din punct de vedere funcțional, E. Comișel [4] împarte *jocurile de copii* în cântece-formule pentru elementele naturii, animale, plante, obiecte, formule independente de jocul organizat, formule legate de mișcare și jocuri legate de evenimente din viața omului.

Farmecul și bogăția melodico-ritmică a cântecelor de joc, complexitatea și varietatea de stiluri reprezintă tot atâtea îndemnuri pentru a implanta copiilor, dorința de a cunoaște și de a practica aceste diverse obiceiuri și tradiții.

Bibliografie

1. Băieșu N. Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii. Ch., 1980.
2. Bostan Gh. Studii și materiale de folclor. Ch.: Ed. Știința, 1971.
3. Cemortan S. Cartea educatorului din grupa pregătitoare. Chișinău: Lumina, 1990, 284 p.
4. Comișel E. Folclorul copiilor. B.: Ed. Muzicală, 1982.
5. Silistraru N. Etnopedagogie.-Ch.: Centrul Ed. al USM, 2003.
6. Ștefanuca P. Folclor și tradiții populare (în două volume). Ch.: Știința, 1991.

MEDIUL ȘI SPAȚIUL: PUNCTE DE PORNIRE PENTRU DEMERSUL EDUCAȚIONAL AL ȘCOLII PRIETENOASE COPILULUI

Liliana POSTĂN, dr., conf. univ.

Catedra Pedagogia și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. Mediul și spațiul școlar constituie ambianța (mediu material, social și moral) debutului social al copilului. Calitățile ambientului, în forma sa cea mai concretă, de "loc de existență", constituie o preocupare ce se pierde în istoria civilizației umane. Articolul abordează mediul ca factor activ al modelului structural triadic al educației, iar autoarea pledează pentru sporirea funcționalității spațiului educațional, afirmând că, spațiul școlar ca loc, suprafață, întindere limitată în/pe care se desfășoară o acțiune este o unitate funcțională a spațiului educațional deschis (educație pentru toți, educație permanentă și continuă, educație pe tot parcursul vieții), instantaneu al nivelului economic, social și cultural al unui stat, comunități.

Cuvinte-cheie: copil, școala prietenoasă, mediu, stapiu, ambient școlar, demers educațional.

Abstract. The environment and the school space are the ambience (material, social and moral environment) of the child's social debut. The qualities of the environment, in its most concrete form, of "place of existence", is a concern that is lost in the history of human civilization. The article addresses the environment as an active factor of the triadic structural model of education, and the author advocates increasing the functionality of the educational space, stating that the school space as a place, surface, limited extent in which an action is performed is a functional unit of the open educational space (education for all, permanent and continuing education, lifelong learning), instantaneous of the economic, social and cultural level of a state, communities.

Keywords: child, friendly school, environment, master, school environment, educational approach.

Temeiul reflexiv al acestui articol se regăsește în latitudinea existențial-reflexivă a părintelui-profesor asupra copilului/tânărului-elev care-și contestă obiectualitatea în context educațional și impune subiectivare din perspectivă umanistă. În acest context, "școala prietenoasă copilului" apare ca un concept pozitivist, dar care *apriori* recunoaște o relație de "neprietenie" a școlii și copilului. Or, căutările științifice, deciziile autorităților, acțiunile pedagogilor, pe-alocuri și ale părinților, vor să comunice despre acceptarea universală a omului, respectul față de ființa umană și vârstă ca expresie ontogenetică *sine-qua-non*, dezvoltarea firească și caracterul educabil al omului (*pentru că poartă în el posibilitatea de-a fi altul decât este (Kant)*).

De asemenea, demersul reflexiv asupra mediului și spațiului educațional este orientat înspre funcționalitatea pragmatismului educațional, care a subordonat modelului *pragma* (acțiune), modelele *cognitiv*, *axiologic* și *social* ale educației. Or, potrivit lui John Dewey, cel mai reprezentativ exponent al pragmatismului, autorul educației de tip nou și totodată fondatorul liberalismului în educație, pragmatismul este promovat în legătură cu introducerea democrației în educație.

Am putea continua șirul condiționalităților reflexive până la polemica filosofică *spirit-conștiință-materie*, pentru a fundamenta latitudinea material-spațială a educației în topică echilibrului pozitiv, care generează siguranță și conferă stabilitate proceselor școlare într-o societate în tranziție prelungită, precum este cea din Republica Moldova.

Procesele de reformare prin modernizare a educației din Republica Moldova au vizat în special aspectele intelectuale (curricula, formarea profesorilor, reforma manualelor), iar aspectelor materiale (mediul de instruire și mijloacele de învățământ) le-a fost acordată mai puțină atenție, fiind invocată lipsa mijloacelor financiare sau partajarea responsabilității între autorități de diferite nivele. În ultimă instanță, dezvoltarea aspectelor materiale ale sistemului educațional au tins să răspundă proverbului ”Omul sfințește locul”. Perspicacitatea, spiritul de inițiativă al cadrelor manageriale și didactice, cât și tendința părinților de a investi în dezvoltarea copiilor, au menținut și dezvoltat ambientul școlar.

Mediul și spațiul școlar constituie ambianța (mediu material, social și moral) debutului social al copilului. Copilul ieșit din mediul social și moral al familiei și mediul fizic al casei se îndreaptă spre mediul social instituționalizat: grădiniță, școală etc. Mediul, ca o totalitate a factorilor externi în care se găsesc ființele și lucrurile, are mai multe extinderi semantice: mediu familial, mediu social, mediu cultural, mediu economic, mediu natural, mediu intern, mediu extern, mediu virtual, mediu comunicațional, mediu de semeni și prieteni, mediul școlar, etc.

Calitățile ambientului, în forma sa cea mai concretă, de “loc de existență”, constituie o preocupare ce se pierde în istoria civilizației umane. Omul a urmărit dintotdeauna să dea un sens mediului înconjurător, să se definească, să se localizeze pe sine în lume, în funcție de acest mediu. În mod caracteristic, el nu este dirijat de o înțelegere detașată, contemplativă asupra lumii, ci este implicat în ceea ce există și în ceea ce se întâmplă în jurul lui. Între conceptul de loc și cel de funcțiune există o relație organică.

Potrivit cercetătoarei Magdalena Dumitrana, acest raport este bidirecțional și se referă la [2]:

- Influența pe care o are locul asupra individului;
- Influența pe care o are individul asupra locului.

Mediul educațional școlar cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Competența profesorului intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului (biologice, psihologice și sociale) pe fondul unor elemente obiective (spațiu, dotare, confort, legi și norme, numărul de elevi în clasă, organizare școlară și servicii auxiliare) care, în interacțiunea lor, determină eficiența activității instructiv educative.

Cercetătoarea Maria Ileana Carcea susține că, școala reprezintă o “unitate medială”, deoarece este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Dacă se are în vedere clădirea și clasa concretă în care copilul învață se poate folosi sintagma de “secvență medială școlară” sau “ambient școlar”.

În ambientul școlar, factorul spațial este reprezentat de sala de clasă (laborator, atelier) unde elevii își petrec cea mai mare parte a timpului, dar și de spațiile în care pot desfășura

diferite activități educative, cu scop formativ sau preventiv, în pauzele dintre ore sau în afara programului didactic. Pentru perceperea favorabilă a acestui factor, școala nu trebuie să fie numai locul unde se învață, “se muncește”, ci și locul unde elevul poate găsi un spațiu protejat, al său (“școala mea”), unde poate să-și petreacă o parte din timpul liber în activități de relaxare [1].

Școala ca spațiu comun, care omogenizează și organizează din perspectivă lungă (12ani) și perspectivă scurtă (45 minute-6 ore) activitatea, trebuie să ofere elevilor și zone personale precum ar fi zona dulapurilor pentru cărți și încălțăminte de schimb, spații liniare, precum sunt clasele cu bănci fixe, dar și spații neliniare, precum sunt spațiile multifuncționale. Potrivit Regulilor și normativelor sanitaro-epidemiologice de stat "Igiena instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal" normativele de suprafață pentru cl. I prevăd 2 m² clasă pentru un elev, iar suprafața terenului școlii trebuie să asigure 50 m² pentru fiecare elev, să aibă gard de 1,2 m înălțime și zona verde a sectorului să fie de 50% [3].

Cercetătorul Viorel Ionel în lucrarea ”Pedagogia situațiilor educative” propune modelul structural triadic al modelării situațiilor educative: Profesor-Elev-Mediu [4]. Mediul școlar se află în zona de intersecție dintre natural și social și cuprinde: condițiile de mediu natural, spațiul și timpul școlar, materialul didactic, mijloace și tehnici de învățare, relații interindividuale, valori.

Problema optimizării mediului școlar o studiază ergonomia didactică. Înainte ca Murell să consacre termenul de ergonomie, M. Debasse a folosit în 1955, denumirea de ”tehnici de ambianță”, iar reprezentanții școlii active (M. Montessori, C. Freinet, O. Decroy) au experimentat transformarea școlii într-un mediu de viață. Prin alăturarea celor două aspecte, J.Bruner va constata mai târziu că ”programarea mediului” este o condiție a eficienței educației, deoarece oferă elevilor ”ocazia de a explora situațiile, permite schimbări în atitudinea lor: activizarea, autoformarea, reflectarea asupra rezultatelor proprii, tratarea personală a cunoștințelor [Ibidem, p. 131].

Spațiul școlar ca loc, suprafață, întindere limitată în/pe care se desfășoară o acțiune este o unitate funcțională a spațiului educațional deschis (educație pentru toți, educație permanentă și continuă, educație pe tot parcursul vieții), instantaneu al nivelului economic, social și cultural al unui stat, comunități. Din această perspectivă, forma are rolul unui incubator al dezvoltării, iar prima decadă a secolului XXI a fost pentru spațiul nostru un timp al formelor noi și moderne, exprimate în limbaj comportamental, arhitectural, de design, procedural și metodic, de proprietate etc.

Școala ca formă s-a dezvoltat prin variate alternative educaționale (CE, 2014), a tins să devină interactivă și participativă din perspectivă metodică, să valorifice și să crească experiența elevilor în situații și timp real (atelier, laboratoare, spații tehnologice etc.). Dar, totuși, școala încă n-a devenit spațiu de viață pentru elevi, or acestea deseori tranzitează spațiul de clasă pentru a ajunge în săli de meditații sau centre de educație nonformală.

Astfel, o zonă de proximitate dezvoltare pentru școală ar fi școala-spațiu funcțional pentru dezvoltare-ghidată și autodezvoltarea elevilor, școala-incubator și dezvoltatoare de vocații, comunitate, care prin trăirea stării de bine devine start-up de viață împlinite, talente dezvoltate și cariere proiectate.

Concluzie

Mediul și spațiul școlar constituie ambianța (mediu material, social și moral) debutului social al copilului. Calitățile ambientului, în forma sa cea mai concretă, de „loc de existență”, constituie o preocupare ce se pierde în istoria civilizației umane. Prin urmare, mediul reprezintă factorul activ al modelului structural triadic al educației și se impune necesitatea sporirii funcționalității spațiului educațional. Spațiul școlar ca loc, suprafață, întindere limitată în/pe care se desfășoară o acțiune este o unitate funcțională a spațiului educațional deschis (educație pentru toți, educație permanentă și continuă, educație pe tot parcursul vieții), instantaneu al nivelului economic, social și cultural al unui stat, comunități.

Bibliografie

1. Carcea M. I. Mediul educațional școlar. Iași: CERMI 1999, 190 p.
2. Dumitrana M. Construirea spațiului educațional-componentă a managementului procesului educațional. În: Studia Universitatis. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. 2009, nr.5 (25). Chișinău: CEP USM.
3. Hotărâre Nr. 21 din 29.12.2005 cu privire la aprobarea și implementarea Regulilor și normativelor sanitaro-epidemiologice de stat "Igiena instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal", revizuite în conformitate cu Legea nr. 424-XV din 16 decembrie 2004 privind revizuirea și optimizarea cadrului normativ de reglementare a activității de întreprinzător. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2005, nr. 1-4, art. 16. Disponibil pe: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=317324>
4. Ionel V. Pedagogia situațiilor educative. Iași: Polirom, 2002. 184 p.

MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA LECȚIILE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr. conf. univ.

Catedra PÎP, UPS „Ion Creahgă” din Chișinău

Rezumat. Articolul dat abordează aspectele teoretice, metodologice și normative de învățare prin cooperare la lecțiile de Dezvoltare personală în clasele primare prin strategii interactive de grup.

Abstract. This article addresses the theoretical, methodological and normative aspects of cooperative learning to personal development lessons in primary classes through group interactive strategies.

Societatea contemporană, marcată de profunde transformări și afectată de numeroase probleme, încearcă soluționări, modificări de paradigme în toate domeniile, inclusiv în cel educațional. Ritmul alert de dezvoltare, progresele fără precedent în știință și tehnică, informatizarea și automatizarea în toate domeniile, globalizarea economiei, contradicțiile puternice din viața economică, politică, socială, culturală, impun noi politici educaționale.

Actuala criză economică generează vii dezbateri referitoare la politica Uniunii Europene în domeniul concurenței, al competiției și al cooperării, la dispariția de pe piață a firmelor necompetitive, a micilor concurenți și a celor cu performanțe scăzute.

Devine necesară o revizuire a manierei de abordare a relației cooperare-competiție în școli, astfel încât elevii formați concomitent în spiritul cooperării cu ceilalți, dar și în spiritul cultivării competențelor personale, al performanțelor individuale și al aspirațiilor înalte, să obțină rezultate mai bune pentru echipa profesională în care se vor integra, precum și succes individual în orice domeniu de activitate (Ș. Lungu, 2014) [1, p. 4].

Sistemele de instruire inteligente clasice (I. Chițescu, H. Georgescu, V. Preda, 2005) sunt proiectate pe baza strategiei pedagogice individuale, „tutor-tutee”, în care sistemul joacă rolul de expert (tutor), iar elevul joacă rolul (tutee) celui care asimilează informația prezentată pe parcursul sesiunilor de învățare. Aceste sisteme aveau ca scop reproducerea comportamentului unui tutor uman inteligent (competent), care poate să își adapteze predarea în funcție de ritmul de învățare a elevului. Predarea individualizată trebuia să ia în considerare cunoștințele anterioare ale elevului, reacțiile sale și progresele realizate în urma interacțiunii cu sistemul. În aceste cazuri, controlul este deținut de către sistem, și nu de către elev. Aceste sisteme neglijau aspectul socio-cultural al procesului de învățare [2].

În ultimul deceniu se poate remarca o tendință de modificare a strategiilor pedagogice, cu scopul de a încorpora în mediul instrucțional o componentă socială și de grup: inspirate din dialogul *Socratic* și din cercetările didactice, strategiile pedagogice care au la bază noțiunile de negociere și argumentare capătă o importanță deosebită.

Tendința aceasta a apărut atunci când, în urma folosirii în activitatea didactică curentă a unui sistem de asistare a învățării, s-au observat schimbări de comportament atât la elevi cât și la profesori. Analizându-se rezultatele utilizării sistemului, s-a ajuns la o concluzie surprinzătoare: utilizarea sistemului în practica pedagogică curentă a produs modificări de comportament social la actorii (profesori și elevi) participanți la experiment. Profesorii au

adoptat un stil de lucru mai cooperant, iar elevii și-au mărit eforturile de a rezolva problemele propuse de sistem, ceea ce a fost o schimbare benefică. S-a observat și o creștere a spiritului de competiție între elevi, fața de clasele unde se folosea stilul de predare obișnuit.

Deoarece prin intermediul sistemului de instruire asistată fiecare elev putea progresa în învățare după ritmul propriu, dar putea observa în același timp și rezultatele obținute de colegii săi, între elevi s-a declanșat o adevărată întrecere. S-a constatat de asemenea că notele atribuite de profesori nu mai reprezentau nivelul de cunoștințe al elevilor, ci efortul investit de aceștia în însușirea cunoștințelor prezentate de mediul de instruire.

Acest gen de observații a condus la ideea că în proiectarea sistemului instrucțional trebuie luate în considerare atât contextul în care acesta va fi folosit, cât și opiniile grupului social care îl va utiliza. Această abordare poate fi considerată „democratică”, deoarece implică participarea decizională a viitorilor utilizatori la dezvoltarea sistemului instrucțional, în contrast cu stilul clasic, „dictatorial”, în care mediul de învățare este pur și simplu livrat utilizatorilor [idem, p. 3].

Aspectul esențial prin prisma dată, este că pune accentul în principal pe satisfacerea nevoilor elevului, le oferă elevilor o mai mare autonomie, îi face pe elevi responsabil pentru propriul proces de învățare devenind căutători activi de cunoaștere. Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea și să le-o umple cu cunoștințe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul și îndrumarea profesorilor - însă nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata. În acest context școala trebuie să ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale, constructive, bazată pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor vieții și care asigură conviețuirea într-o lume pașnică [3, p. 23].

Elevii (M. Bocoș, I Cerghit, E. Dulamă, I. Dumitru, R. Iucu, H. Siebert) trebuie să-și dezvolte abilitatea de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv. Acest obiectiv se poate realiza prin promovarea în școli a învățării bazate pe cooperare. Învățarea prin cooperare este un principiu, o strategie educațională a cărei eficiență este tot mai mult apreciată.

Din perspectiva învățării prin cooperare metodele adecvate care să potențeze funcționalitatea minții să stimuleze capacitatea ei de explorare și descoperire, analiză și sinteză, raționare și evaluare (E. Dulamă, M. Mihăescu, I., Dan, L.-C., Oprea, J.L. Steele, K.S. Meredith, Ch.Temple) sunt instrumente acționale și procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise; stimularea și dezvoltarea gândirii critice constructive și eficiente a elevilor.

Actualmente, *Curriculumul Național Învățământul primar* (2018) promovează strategii didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru

vârsta școlară mică: ludice, conversative, exersative etc.; susține proiectarea și realizarea strategiilor originale de predare-învățare și evaluare, optând pentru tehnici și metode variate [4, p. 7-8].

Valorificarea activ-participativă a metodelor didactice (inter)active cu o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor la disciplinele școlare este vizată prin elementul de noutate - noua *Arie* curriculară *Consiliere și dezvoltare personală* ce include disciplina obligatorie *Dezvoltare personală* (DP în continuare).

Această arie este inclusă în contextul direcției strategice de asigurare a calității învățământului general, a necesității ajustării politicilor curriculare la standardele educaționale naționale și internaționale, pentru asigurarea continuității reformelor curriculare, în vederea valorificării profilului de formare al absolventului prin prisma finalităților educaționale și a sistemului de competențe-cheie, specificate în art.11 al *Codului educației al Republicii Moldova* la nivel de *Plan-cadru pentru învățământul primar* pentru anul de studii 2018-2019 [5].

Realitatea instruirii din Republica Moldova este încă puternic dominată de experiențele de învățare reproductivă. Încă sunt frecvente așteptările cadrelor didactice pentru răspunsurile exacte ale elevilor. Din păcate această realitate este dominantă în contextul unei reforme curriculare permanente care reclamă prioritatea caracterului formativ al procesului instructiv-educativ, participarea directă a elevului la propria formare. Această situație este întreținută și de modul și nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniu și de aici accentul pe care îl pun pe transmiterea de cunoștințe, de reguli, de modele.

Decalajul constatat își poate găsi rezolvarea în formarea în rândul cadrelor didactice a unei noi concepții asupra predării, concepție care nu exclude paradigma behavioristă, ci o îmbină progresiv cu cea constructivistă astfel încât treptat să se treacă de la paradigma predării-transmitere la paradigma predării-construcție.

Rolul școlii definit prin formarea pentru viață nu poate fi redus la învățarea științei în mod tradițional prin dirijare. Învățarea este un act construit, iar pentru a încuraja acest efort elevii trebuie să fie implicați în actul învățării, să constate, să formuleze, să analizeze, să comunice, să interpreteze, să exemplifice. Toate acestea se vor realiza sub îndrumarea și cu sprijinul cadrului didactic.

Anume fațeta paradigmei predării-construcție prin noile cerințe curriculare (2018) la disciplina DP, ne determină să punem accent pe modalitățile oportune de valorificare a învățării prin cooperare în clasele primare și anume pe metodele didactice din perspectiva învățării prin cooperare.

Metodele interactive de grup (R. Gagne, J. Piaget, A. Pare, L. Pelletier, I. Cergit, J.L. Steele, K.S. Meredith, Ch.. Temple, T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Scifos, R. Solovei) determină și stimulează munca colaborativă desfașurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul careia toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă” cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ

în parte (rezultatele obținute; efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă):

- a. Metode de predare-învățare interactivă în grup (Metoda predării/învățării reciproce; Mozaicul; Metoda turneelor între echipe; Metoda „Schimbă perechea”; Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă).
- b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare (Tehnica florii de lotus, Pălării gânditoare).
- c. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare (Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Termeni cheie / Termeni dați în avans).
- d. Metode de cercetare în grup (Proiectul; Metoda activității cu fișele).

Astfel, valorificarea învățării prin cooperare la lecțiile de DP în clasele primare prin prisma metodelor interactive de grup vor dezvolta competențele de relaționare și cooperare la elevi.

În continuare venim cu unele exemple aplicative în direcția abordată, axate pe sugestiile recomandate de *Ghidul de implementare a curriculumului* (2018) la DP [6, p. 237-239] cu referire la metode și tehnici interactive, respectând variantele (Neweth și Watchler (1983), Doise și Mughg (1981), Brown și Wade (1987)) instruirii cooperante [apud, 7, p. 45]: Tehnologia învățării în echipă; Tehnologia învățării cooperante; Tehnologia „Învățăm împreună”; Tehnologia „Lucrul de cercetare în echipe”.

La subiectul tematic în cl. a III-a „Singular și în echipă”, vom opta pentru detalierea de conținut: forme de activitate - avantaje, dezavantaje și riscuri; oferirea șanselor egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă; desfășurat în etapa lecției *Reflecție* prin strategia de cooperare *Tehnica Cercul*, strategia de evaluare ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare putem accesa: G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005.

Desfășurare:

Activitatea se va desfășura cu elevii așezați în sala de clasă. Împreună cu elevii învățătoarea va stabili regulile de discuție în cerc: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare se va propune elevilor, prin tragere la sorți, să identifice cine va începe discuția, apoi se va pune în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care să fie scris din timp subiectul discuției și văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care a câștigat la sorți și după acele de ceasornic se va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, se va atenționa faptul că, elevii vor vorbi doar când le va veni rândul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției se va ține cont și de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuție. De asemenea elevii vor fi atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care se va dispune și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, se va releva discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i se va oferi un minim. Personal învățătoarea va coordona discuția, dar nu-și va expune propriile opinii și nu va corecta pe nimeni. La încheiere vor fi trase concluziile unde fiecare elev va formula o deducție într-o singură propoziție.

Competențe dezvoltate (exersate) în această activitate: de lucru în echipa, cautare de informații, organizare, planificare și monitorizare a activității.

Bibliografie

1. Lungu Ș. Cooperare și competiție în context educațional. Aplicații la discipline pedagogice, învățământul liceal. Rezumat al tezei de doctorat. Cluj Napoca, 2014. 34 p. Disponibil la: <http://193.231.20.119/doctorat/teza/fisier/2344>.
2. Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual: ediția a III-a, București, 28-30 octombrie, 2005. Software educațional/ed: I. Chițescu, H. Georgescu, V. Preda. București: Editura Universității din București, 2005. Disponibil la: http://fmi.unibuc.ro/ro/cniv_2005/volum/documente/pdf/sectiuneaA/14_15_stefanescu.pdf
3. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitatea Clujeană, 2000.
4. Curriculumul Național Învățământul primar, 2018, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
5. Planul-cadru pentru învățământul primar..., anul de studii 2018-2019, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf
6. Ghidul de implementare a curriculumului, 2018, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
7. Avantajele învățării prin colaborare și cooperare, S. Petrovici-Guzun, 2006, p. 45, disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf

PROBLEMA CLASIFICĂRII JOCURILOR POPULARE

Maria STAMATI, lector univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Astăzi a devenit o realitate interesul sporit față de jocul popular. Această realitate face oportună preocuparea specialiștilor în teoria jocului de a studia mai riguros clasificarea lui. O clasificare științifică, convingătoare influențează imaginea despre joc și despre implicațiile sale teoretico-aplicative.

Abstract. Today, the increased interest in popular games has become a reality. This reality makes it appropriate for specialists in game theory to study their classification more rigorously. A scientific, convincing classification influences the image about the game and its theoretical-applicative implications.

Multitudinea jocurilor populare, conținutul complex, bogat și variat face dificilă nu numai o eventuală clasificare, ci și includerea acestuia în scheme corespunzătoare. Dar totuși este necesar de a le ordona jocurile pentru a fi mai judicios înțelese și aplicate în practica educațională. Pentru ce trebuie ordonarea jocurilor? Savanții Barbu H., Popescu E., susțin părerea că prin clasificare se:

- pune ordine în varietatea, și unitatea formelor de manifestare a jocului la o anumită vârstă;
- fiecare formă de joc își poate găsi locul în sistemul din care face parte;
- având imaginea clară a diferitor categorii de jocuri și a locului pe care îl ocupă ele în sistem, se pot elabora îndrumări metodice, se oferă prilej de a evidenția specificul acestora în viața copiilor și de a prezenta cum se corelează și se determină reciproc în sistemul din care fac ele parte;
- cunoscând varietatea formelor de joc în unitatea lor, se pot găsi modalități nuanțate de implicare a jocului în conceperea științifico-metodică a jocului.

Analizând reperele teoretico-științifice, ne-am dat seama că cercetările întreprinse asupra jocului diferă. Unele sunt fundamentale, profunde, mai ample, altele –mai superficiale, mai tangențiale, ceea ce ne-a permis să le specificăm în două categorii și anume: teorii evoluționiste și teorii funcționaliste.

La prima categorie am atribuit cercetările pedagogilor și psihologilor care și-au dedicat activitatea sa problemei apariției și dezvoltării jocului în ontogeneză și filogeneză, jocul ca mijloc de satisfacere a trebuințelor fundamentale biologice și psihice ale ființei umane etc., fără a se specifica jocul popular. (Groos K., Piaget J., Chateau J., Elikonin D., Vâgotski L. etc.).

Categoria a doua cuprinde cercetările etnografilor, folcloriștilor, scriitorilor și a altor categorii de savanți dedați cu suflet și pasionați de jocul popular, dorind să-l păstreze pentru viitoarele generații (Hajdeu B.P., Stamati T., Pamfile T., Blaga L., Băieșu N., Botezatu G. ș.a.), cât și cercetările contemporane dedicate în special problemei jocului popular și valențelor lui educativ-formative (Evseev I., Chirița G., Mafedzev S., Contautene Z-B., Stamati M. etc.).

Urmărind opiniile și viziunile savanților clasici, experimentate în literatură asupra problemei ludicului, constatăm faptul că fiecare teorie expusă este finalizată cu o serie de

clasificări a jocurilor. Varietatea extrem de mare a îndemnat autori să înainteze cele mai diverse criterii, raportându-le la domeniul în care a activat savantul (psihologie, pedagogie, etnografie etc.).

Modernă este clasificarea jocurilor efectuată de către cunoscutul psiholog Piaget J., care diferă după conținut de clasificările altor cercetători. Astfel, Piaget J. dispersează jocurile în dependență de cele trei componente structurale: jocuri-exerciții, jocuri simbolice și jocuri cu reguli.

Fiecare din aceste trei categorii cuprind mai multe subgrupe ce sunt întâlnite predominant la anumite vârste ale copiilor. Jocurile-exerciții se divizează în jocuri senzomotorii, sau de mânăuire, și jocuri de exercitare a gândirii. Ludicul simbolic este divizat în jocuri simbolice conștiente și jocuri simbolice inconștiente. Și, în sfârșit, jocurile cu reguli se divizează în categoria jocurilor cu reguli spontane și reguli transmise de la o generație la alta. Jocurile cu reguli mai pot fi clasificate, după părerea lui Piaget J., în jocuri senzoriale (cu mingea, cu bilele), intelectuale, în baza competițiilor, și cu reguli transpuse în coduri abstracte.

Pentru a accentua multiplele funcții ale jocului, savantul german Groos K (1899) propune următorul clasament: jocuri pentru exersarea proceselor generale ale vieții mintale (percepția, motricitatea, ideeația, sentimentul), altele se adresează funcțiilor speciale (lupta, vânătoarea, dragostea, sociabilitatea, imitația).

Studiind originea și esența jocurilor, savantul francez Querat B. (1899) clasifică ludicul după natura acestora și le specifică în jocuri cu caracter ereditar (de luptă, urmărire, vânătoare), și jocuri de imitație și imaginație. O altă viziune are psihologul Stern W. (1927), care stabilește următorul criteriu de clasificare - jocuri individuale și sociale, cu alte cuvinte, le distribuie în baza numărului de participanți, considerând jocul exercițiu pregătit pentru viața matură.

Primele înregistrări de clasificare a jocurilor populare întreprinse de către savanți le deținem din secolul al XIX-lea. Prin anii 40, vestitul scriitor român Hașdeu B.P., fiind pasionat de operele folclorice, pleacă cu soția sa prin satele Moldovei unde adună de la populație un număr impunător de jocuri populare. În primul rând, savantul le clasifică conform localității de unde au fost culese. Prezentându-le în câteva variante, Hașdeu B.P. găsește puncte de tangență între conținuturile acestor variante, spunând că ele se deosebesc doar după denumirea lor. În baza clasificării propuse, savantul pune ca bază criteriul de vârstă și anume, evidențiază cele trei vârste esențiale ale personalității: copilăria, adolescența și maturitatea. În această perioadă activează și Lambrior Al., care manifestă un interes sporit față de jocul popular. Lambrior, A. ca și Blaga L. mai târziu, distribuie jocurile populare în:

- jocuri pentru copii și jocuri pentru adulți;
- jocuri de vară și jocuri de iarnă;
- jocuri ce se desfășoară în încăpere și pe teren.

Originală este clasificarea jocurilor a savantului francez L. Bec-de-Fuchier (1890) și cercetătorul rus Pokrovski E.A. (1895), care au specificat jocurile populare după criterii similare:

- jocuri pentru fetițe și jocuri pentru băieți, adică, în bază de gen;
- jocuri cu obiecte (mingi, pietricele, bețișoare etc.) și jocuri fără obiecte;
- jocuri de imitație (acțiuni de muncă, deplasarea animalelor, fenomenele naturii).
- jocuri utilizate conform anotimpurilor;
- după gradul efortului fizic și încordării psihice;
- jocuri-exerciții de antrenare a unor calități (îndemânarea, plasticitatea);
- jocuri care conțin diverse mișcări de bază (cățărare, aruncare, târâre, sărituri);
- jocuri cu funcții: sanative, distractive, intelectuale etc.

Începutul secolului al XX-lea este marcat prin cercetările folcloristului Pamfile T., care intervine cu o clasificare originală timpului. El găsește de cuviință să distribuie jocurile populare în trei grupe:

- jocuri tipice pentru copiii mici („De-a calul”, „Titirezul”, „De-a ciorii” ș.a.);
- jocuri în grup practicate de copiii de 6-7ani („Oile și lupul”, „Gâștele”, „Bostăneii”, „Harbujii” etc.);
- jocuri de dans („Rotundă-cunună”, „Într-un coș cu viorele” etc).

Analizând clasificările propuse de diferiți savanți și inspirându-se din lucrările lui Groos K., Klaparede Ed. privește jocul ca o forță formativă. Din aceste considerente, el distribuie jocurile în două grupe mari: jocuri ale funcțiilor generale și jocuri ale funcțiilor speciale. La prima grupă se referă jocurile senzoriale, motorii și psihice. Cele senzoriale incumbă toate tipurile de jocuri care antrenează calitățile senzoriale (jocuri cu trâmbițe, fluiere, zbârnăietori). Jocurile motorii, menționează savantul, sunt acelea care antrenează îndemânarea, coordonarea mișcărilor (jocuri cu mingea, aruncări cu praștia). Cea de-a treia categorie – jocurile psihice - mai sunt împărțite în jocuri intelectuale și afective. Primele solicită afectivitate intelectuală complexă (raționamente, judecată, invenție, imaginație). Cele afective presupun emoții pozitive de bucurie, estetice și de frică. În grupa a doua Klaparede Ed. încorporează jocurile de luptă, vânătoare, familiale, obștești și de imitație.

Este cazul să menționăm că în lucrarea sa „Psihologia copilului și probleme experimentale” (1927), Klaparede Ed. mai evidențiază o grupă de jocuri, după părerea sa, cu funcții secundare. În marea lor majoritate sunt jocuri populare prin care autorul vede „un agent de transmitere a ideilor, a obiceiurilor, de la o generație la alta (legende, mituri, cântece, dansuri naționale, festivaluri istorice, ceremonii religioase). „Este vorba aici cu adevărat de o funcție accesorie, scrie Klaparede; înțeleg prin aceasta că s-a folosit jocul, care exista deja, ca mijloc de educație populară; dar nu nevoia socială de a menține tradițiile a creat instinctul jocului. Este interesant de notat că această valoare educativă a jocului (conformată în totul, de altfel, teoriei lui Groos) a fost inconștient exploatată, chiar din cea mai îndepărtată antichitate. Educatorii însă n-au înțeles-o încă prea bine...”. Opinie

analogică surprindem și în lucrările savantei Verza E. (1978). Analizând viziunile acestor doi savanți, putem deduce că, deși clasificarea a fost efectuată conform funcțiilor jocurilor, caracteristica acestor funcții se încadrează în concepția lor psihologică generală.

Abordare sistemică despre menirea jocului popular în dezvoltarea copilului aflăm în lucrările savantului rus Lesgaft P.F. (1952). De altfel, Lesgaft consideră că majoritatea jocurilor practicate de tineret sunt populare sau au fost elaborate în baza lor. La clasificarea jocurilor savantul s-a condus de ideea despre unitatea dezvoltării fizice și psihice a copilului. Autorul consemnează trei grupe de jocuri: de imitație, creative și cele cu reguli. În jocurile imitative copilul repetă, reproduce ceea ce a văzut și a memorat. În cele de creație copilul își alege tema, îi dezvoltă subiectul, realizează rolurile, alege materialele de joc. Jocurile cu reguli se deosebesc prin aceea că au un conținut gata, în ele sunt stabilite din timp obiectivele și consecutivitatea acțiunilor, care și constituie conținutul jocului. Acțiunile și relațiile jucătorilor sunt dictate de regulile jocului. Prezența regulilor și conținutul gata permit organizarea și desfășurarea jocului din propria inițiativă a copiilor. Esența lor constă în realizarea obiectivului trasat și respectarea regulilor. Jocurile cu reguli, ca și alți cercetători, Lesgaft le distribuie în jocuri dinamice și jocuri didactice.

Mulți pedagogi și psihologi contemporani consideră conținutul jocurilor drept criteriu semnificativ pentru clasificarea lor. Spre exemplu, Șchiopu U. (1967) denotă următoarele categorii de jocuri: de reproducere a unor mici evenimente (aceste jocuri se transformă treptat în jocuri cu subiect simplu, apoi complex); de mișcare, de creație și jocuri cu subiect și roluri.

Problema clasificării activității ludice n-a fost ocolită nici de acei cercetători, care s-au referit la jocurile altor popoare. Așa, de exemplu, Vilkin I.R. (1971) grupează jocurile populare bieloruse în jocuri cu anumite reguli (cu elemente de vânătoare, fugă, jocuri ce exercită spiritul de observație, agerimea minții, jocurile coreografice și sportive) și jocuri cu materiale (cu elemente de aruncare, prindere, transmitere, manipulare cu obiecte). Pornind de la ideea că jocurile populare se utilizează în scopuri diferite, considerăm că o mai corectă și cuprinzătoare sistematizare a întreprins-o cercetătoarea Contautene Z-B (1977). Studiind jocurile estoniene, autoarea le distribuie în mobile, didactice și muzicale, care urmăresc nu scopuri didactice înguste, limitate, ci dezvoltarea personalității integrale.

O clasificare specifică propune Mafedzev S.N. (1986), care a studiat jocurile adâgheie din perspectivă istorică, jocurile georgiene (Șișnașvili S.), beloruse (Vilichin I.), cazahe (Capan S.), balcare (Burtuieva M.). Ei afirmă că există jocuri create de adulți pentru copii, jocuri pentru adulți transpuse în activitatea copiilor, și jocuri create de copii. De altfel, o clasificare similară întâlnim la Băieșu N. și Botezatu G., savanți-etnografi din Moldova, ei însă mai distribuie jocurile populare după aria geografică de răspândire. Urmează să schițăm câteva secvențe și despre clasificările propuse de către etnografii români Evseev I. (1994) și Chirița G. (1983). Prin argumentări științifice, savanții converg spre concluzia că jocurile populare pot fi distribuite conform următoarelor criterii:

- jocuri cu caracter universal, răspândite în majoritatea țărilor lumii;
- jocuri răspândite numai pe teritoriul unei sau câtorva țări vecine;
- jocuri care au suferit schimbări sub influența evenimentelor social-istorice;
- jocuri noi, născute sub influența schimbării condițiilor de viață.

În literatura clasică și contemporană întâlnim diverse clasificări ale jocurilor, dar cu precădere, ele sunt distribuite după funcțiile pe care le îndeplinesc în dezvoltarea personalității copilului, după natura lor, după unele finalități psihologice, educative și instructive, după raportul lor față de sport, artă, viața cotidiană, după modalitatea de realizare în colectiv sau individual etc.

Reieșind din analiza întreprinsă, putem rezuma, că varietatea jocurilor este foarte mare și există multe alte clasificări ale jocurilor, dar ele toate sunt expuse criticii datorită dificultăților reale de încadrare într-o schemă sau alta după unii parametri acceptați de toată lumea.

Din perspectiva celor abordate, considerăm că secvențele prezentate în acest discurs sunt reprezentative pentru anumite situații. Ținând cont de faptul că jocul popular păstrează „codului genetic național” și este un bun prilej educațional al copiilor, înaintez următoarea clasificare a jocurilor populare moldovenești:

- jocuri raportate la unele evenimente și sărbători naționale;
- jocuri pentru perioada caldă și cea rece a anului;
- jocuri despre cultura și istoria neamului;
- jocuri despre meșteșugurile și îndeletnicirile poporului moldovenesc;
- jocuri despre flora și fauna plaiului natal.

Bibliografie

1. Băieșu N.M., Воспитательное значение детского фольклора. Под ред. Д.И. Чобану. Кишинэу: Ед. Штиинца, 1980. 47 стр.
2. Botezatu G.G. Folclor din stepa Bălțului. Chișinău: Știința. 345 pag.
3. Chateau J. 1956. Les jeu de l'enfant. Paris, 1986. 280 pag.
4. Comișel E. Folclorul copiilor. București: Ed. Muzicală, 1982. 312 pag.
5. Mușlea I. Problema jocurilor noastre copilărești. În: Cercetări de etnografie și folclor. Vol. II., Ed. Minerva, 1972. 425 pag.
6. Pamfile T. Jocuri de copii. București. 1905, 1907, 1909.
7. Усова А. Роль игры в воспитании детей. М.: Просв., 1976. 96 стр.
8. Бойко В.Г. Украинский дитячий фольклор. Автореферат. Киев, 1962. 17 стр.
9. Елконин Д.В. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 стр.
10. Сонтаутене З-Б. Народные детские игры и их педагогическое значение. Канд. Дисс. Москва, 1977. 121 стр.
11. Л-Бек-Де-Фукиер. Игры древних. Перевод с французского. Под ред. А.А., Ивановой. Киев, 1977. 210 стр.

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA COPII

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Rezumat. Inteligența emoțională de mulți savanți este recomandată ca cheia succesului în viață, fiind deosebit de necesară în orice moment al vieții. Din aceste considerente trebuie dezvoltată de timpuriu, din fragedă copilărie. Metodele, procedeele propuse corespund vârstei și sunt deosebit de eficiente în rezolvarea problemei.

Summary. The emotional intelligence of many scientists is recommended as the key to success in life, being especially necessary at any time in life. For these reasons, it has to be developed from early childhood. The methods, procedures proposed correspond to age and are particularly effective in solving the problem.

Inteligența emoțională este un fenomen frecvent cercetat și întrebat în prezent în rândul oamenilor de cele mai diverse vârste, profesii. O persoană are inteligență emoțională când poate dirija cu propriile emoții, influența emoțiile altor persoane. Persoanele inteligente emoțional ușor elucidează, depistează emoțiile oamenilor și pot obține maximum de beneficii din relațiile sociale, adaptându-și comportamentul în funcție atât de persoană, cât și de context.

Lumea complexă în care trăim ne face să conștientizăm din de în ce mai mult că inteligența emoțională, modul în care ne stăpânim și înțelegem emoțiile, are un rol important în dobândirea fericirii personale și a succesului în viață. În genere, inteligența emoțională este definită ca abilitatea de a observa, diferenția și înțelege propriile emoții, ale celor din jur și de a folosi informațiile obținute în ghidarea propriilor acțiuni, propriului comportament [1, 3, 4]. IQ-ul academic nu este suficient pentru a reuși în viață. Inteligența emoțională fiind un ingredient cheie pentru succesul în viața personală și profesională. Nivelul ridicat al inteligenței emoționale este o caracteristică importantă a liderilor de succes. Inteligența emoțională trebuie dezvoltată în orice perioadă a vieții [1, 6, 7]. Orice părinte, își dorește să aibă o relație cât mai frumoasă și reușită cu proprii copii. Secretul constă nu în promovarea unei discipline sociale rigide, autoritare, bazată pe impunerea unor reguli false și confuze, dar prin dezvoltarea comportamentului copilului, prin înțelegerea emoțiilor lui.

Inteligența intelectuală sau cognitivă a cedat în fața celei emoționale prin modul în care copiii au fost educați. În prezent, specialiștii scot de la depozit inteligența emoțională, care are un rol important în dezvoltarea unor copii deștepți, fericiți și de succes.

Inteligența emoțională trebuie dezvoltată la copii din primii ani de viață, pentru a-i ajuta să se cunoască mai bine, să-și înțeleagă emoțiile pentru a le folosi în cele mai diverse situații din viață. Specialiștii susțin că înainte de a încerca să creștem un copil inteligent emoțional, trebuie să ne învățăm să folosim această abilitate în viața personală. Fiind determinată genetic inteligența emoțională are o puternică bază în funcționarea neurobiologică a creierului. Totodată poate fi influențată de factorii de mediu din copilărie, odată cu dezvoltarea limbajului și a abilităților de socializare ale copilului. Predispoziția genetică se cultivă prin modul în care adulții din preajma copilului știu să stimuleze adecvat

dezvoltarea emoțională, comunicativă, socializarea copilului. Putem dezvolta inteligența emoțională la copii prin dezvoltarea unor abilități importante [1, 5, 6, 7]:

Înțelegerea emoțiilor personale și ale altor persoane. Această abilitate se referă la capacitatea de a identifica și denumi corect stările emoționale, atât proprii, cât și ale altor persoane, dar și la capacitatea de a face discriminări fine între intensități diferite ale aceleiași emoții, stări emoționale, în special a celor mai fine, mai subtile. De exemplu, starea de agresivitate a unei persoane, mai mult sau mai puțin evidentă pentru alți oameni. Este vorba, de fapt, despre dezvoltarea capacității de a vedea starea emoțională a altor persoane indiferent de modul în care aceștia se manifestă verbal sau comportamental. Această abilitate la copii începe să se dezvolte mai ales după vârsta de 4-5 ani, după ce neurologic, copilul a atins pragul de maturitate necesar pentru a înțelege ce gândesc alte persoane din perspectiva lor personală.

Exprimarea emoțională include manifestarea emoțiilor prin comportamente non-verbale (mimică, gest, pantomimică) și verbale (utilizarea cuvintelor potrivite, tonalitatea și intonația necesară limbajului, modularea limbajului pentru exprimarea corectă a stării emoționale).

Autoreglarea emoțională constă în dezvoltarea capacității de autocontrol a emoțiilor, astfel încât comportamentul copilului să fie adaptat la cerințele vieții sociale. Autocontrolul înseamnă abilitatea de a inhiba sau de a modifica starea emoțională în funcție de context. Aceasta este o abilitate care se îmbunătățește odată cu vârsta și începe să devină vizibilă treptat abia după 5-6 ani, odată cu maturizarea lobului frontal al creierului, responsabil de acest lucru [1, 5, 6, 7].

Părinții pot educa această abilitate descriindu-și cu acuratețe propriile stări emoționale și etichetându-le verbal corect, explicând copiilor ce simt și ce anume le-a generat acea stare emoțională. De exemplu: “mă simt nervos pentru că... “ sau “sunt puțin alarmat pentru că...”. Citindu-le povești și analizând trăirile personajelor, consecințele comportamentelor lor în diverse situații, copiii pot fi ajutați să înțeleagă mai ușor cauzele și efectele comportamentale în plan emoțional. Părinții trebuie să manifeste un comportament firesc și adecvat și să nu – și mascheze stările emoționale adevărate. De exemplu, să manifeste bucurie sau euforie atunci când simt acest lucru. Un comportament falsificat induce în eroare copilul, îi poate genera frustrări și poate duce la formarea unei personalități false, cu efecte psihologice negative pe termen lung. Părinții servesc ca model pentru copii prin felul în care își controlează emoțiile. În acest caz un bun exemplu de autocontrol din partea părinților este cea mai bună lecție de dezvoltare a inteligenței emoționale. Prin modul în care părinții reacționează la emoțiile altor persoane în diverse situații din viață, oferă copiilor modele de imitare, mai mult sau mai puțin valoroase, pe care copiii le vor imita în diverse situații.

Pentru a dezvolta inteligența emoțională la copii este recomandat să combinăm cunoașterea și experiența de viață cu empatia, înțelepciunea, conștiința de sine și

autocontrolul. Acestea sunt momentele de bază și au o contribuție importantă la adaptarea la contemporaneitate.

Controlul propriilor emoții și înțelegerea trăirilor copilului ne ajută în lucrul cu copilul, și-l determină să coopereze mai ușor cu noi. Ne vom gândi la relația cu copilul nostru, de exemplu, ca la o relație dintre șef și subaltern. Copilul are aceleași nevoi pe care le are subalternul de la șef. Ca și alți oameni în general, copilul cooperează și își dă interesul în ceea ce face dacă se simte auzit, plăcut, apreciat sau iubit, motivat, încurajat [1, 5]. Copiii sunt dispuși să urmeze sfaturile și indicațiile adulților, dacă sunt exprimate clar, concis și dacă sunt corecte. Înainte de a pretinde ca copilul să ne asculte ne vom gândi și examina propriile emoții și trebuințe, vom încerca să le înțelegem.

Este necesar ca părinții să se străduie să fie părinți buni, pentru o dezvoltare emoțională corectă a copilului [5, 9]:

- să se cunoască pe sine, să nu-și verse furia pe copii, pe cei din jur, să-și reducă frustrările;
- să-și cunoască capacitățile, dar și să știe a le impune la moment în lucrul cu copilul;
- să-și recunoască emoțiile și abia apoi să le exprime, să învețe ce să facă cu ele în relațiile cu copilul, alte persoane;
- nu vor țipa la copii, își vor păstra calmul, pentru a fi un model pozitiv, a-i arăta copilului cum să se comporte când este furios sau când cineva îl supără. Este mai bine să-l încurajăm să se gândească asupra propriilor emoții, decât să țipăm la el;
- vor încuraja copilul de fiecare dată când va face o faptă bună sau când are o reușită, succes, pentru a dezvolta comportamentul pozitiv.

Atunci când folosim inteligența emoțională pentru a ne educa copilul, nu mai este nevoie să întreprindem ceva pentru a o dezvolta la copil. Dacă vom avea grijă să folosim această abilitate în modul în care îl creștem, educăm și disciplinăm, se va dezvolta și la copil [5].

În cazul în care copilul poate identifica propriile sentimente, este necesar să verificăm dacă el poate să monitorizeze sau să depisteze sentimentele altora. Acesta este momentul în care mulți părinți eșuează, atunci când sunt crescuți de către proprii părinți ca să-și înăbușe sau să-și nege sentimentele. Copiilor trebuie să le permitem să aibă sentimente proprii și-i vom ajuta să le identifice.

Sentimentele sunt niște retrairi emoționale de lungă durată, comparativ cu emoțiile sunt mai complexe, deoarece include în structura sa mai multe și diverse emoții. Inteligența emoțională, calea spre propriile sentimente presupune încurajarea mai multor momente în lucrul cu copii [9]:

1. Nu vom spune copilului să se abțină de la propriile emoții, sentimente, dar îl vom încuraja. Un copil care este determinat să-și ascundă sentimentele, va respinge pe oricine, sau se va închide în sine și, treptat, se va distruge. Când dezvoltăm la copil abilitățile inteligenței emoționale, îl învățăm cum să-și identifice și să-și recunoască propriile sentimente. Odată ce el este capabil să facă acest lucru, el va depista că sunt momente când

nevoile unei situații îl pot face să reacționeze conform sentimentelor ori împotriva lor. Așa un comportament va dezvolta emoțional copilul, nu-l va inhiba.

2. Vom interacționa, relaționa pozitiv cu copiii. Atunci când îl corectăm, discutăm cu copilul, nu țipăm la el. Dezvoltăm la copil capacitatea de a asculta, de a se înțelege cu alți copii, alți oameni, proces care are loc de-a lungul vieții. Strigând la copil, blocăm calea în dezvoltarea inteligenței emoționale, oferim un model de comportament în care inteligența emoțională lipsește. Îi vom atrage copilului atenția asupra la ceea ce a făcut corect și ce ar fi putut să facă ca să-i bucure pe alți copii, pe mama și tata. Continuarea lucrului în acest aspect îl ajută pe copil să-și dezvolte abilitățile de auto-reflecție care conduc spre inteligența emoțională.

3. Susținem, încurajăm copiii în situațiile pozitive. Susținerea, încurajarea copilului în situațiile pozitive îl va ajuta să-și descopere propria identitate, ca persoană careia îi pasă de sine și de alții. Printr-o selecție atentă a cuvintelor evidențiem situațiile în care el a oferit un model de comportament corect. De exemplu: "Am observat cum l-ai ajutat pe fratele tău, colegul tău, atunci când el se simțea rău, chiar dacă a fost neprietenos cu tine. Am fost impresionat de comportamentul tău" [9].

Din cele spuse ne dăm seama de importanța și necesitatea dezvoltării emoționale, inteligenței emoționale la copii. Fiecare părinte trebuie să-și asume responsabilitatea de a dezvolta la copii capacitatea de a pătrunde în lumea emoțiilor, în profunzimea lumii lor emoționale. Copiii trebuie învățați să-și gestioneze sănătos emoțiile, chiar și cele dificile. Aici ei trebuie susținuți, ghidați de către părinți. Toți părinții doresc să aibă copii sănătoși, atât fizic, cât și emoțional. După cum învățăm copiii să aibă grijă singuri de corpul lor, tot așa, ei au nevoie să învețe modalități concrete și potrivite pentru a-și gestiona singuri emoțiile [5]. Inteligența emoțională este abilitatea de a identifica, folosi, înțelege, și de a gestiona pozitiv emoțiile. Inteligența emoțională este cheia succesului în societate, de aceea cunoștințele, abilitățile, deprinderile, competențele necesare în domeniu trebuie dezvoltate de timpuriu, din copilărie.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligența emoțională 2.0. București: Litera, 2016. 207 p.
2. Cury A. Eliberează-te de temnița emoțiilor. București: For You, 2013. 163 p.
3. Dicționar de psihologie. Coord. U. Șchiopu. București: Babel, 1997.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. 886 p.
5. Elias M.J., Tobias S.E., Fridlander B.S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea veche, 2002. 272 p.
6. Goleman .D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2001. 420 p.
7. Goleman D. Inteligența emoțională. Cheia succesului în viață. B.: Alfa, 2004. 376 p.
8. Pieron H. Vocabularul psihologiei. București: Univers enciclopedic, 2001. 468 p.
9. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 186 p.

IMPLICAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN RELAȚIILE INTERPERSONALE

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Ecaterina COROTCHIIH, psiholog, LT „Principesa Natalia Dadiani” or. Chișinău

Rezumat. Inteligența emoțională este un fenomen complex și deosebit de complicat. Prin aceasta se explică numeroasele direcții de cercetare care abordează fenomenul dat. Relațiile interpersonale dețin un rol important în fiecare din aceste direcții ca furnizor de emoții și fiind bazate pe emoții, sentimente.

Summary. Emotional intelligence is a complex and particularly complicated phenomenon. This explains the many research directions that address the phenomenon. Interpersonal relationships play an important role in each of these directions as a provider of emotions and based on emotions, feelings.

Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor 90. S-au conturat mai multe direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: John D. Mayer și Peter Salovey; Reuven Bar-On; D.Goleman. ; T. Bradberry, J. Greaves [1, 5, 6, 7, 8].

1. John D. Mayer și Peter Salovey consideră că inteligența emoțională implică [7]:

- abilitatea de a percepe și exprima cât mai corect emoțiile;
- abilitatea de a genera sentimente când ele facilitează gândirea;
- abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile, de a le regula pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Prin aceste momente autorii evidențiază relațiile pozitive dintre emoție și gândire. Conform concepției lor în cadrul inteligenței emoționale sunt incluse următoarele capacități:

- conștiința de sine, a propriilor emoții: introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care ia naștere;
- stăpânirea emoțiilor: conștientizarea momentelor care stau în spatele sentimentelor, aflarea unor metode de a face față temerilor, anxietății, maniei și supărărilor;
- motivarea interioară: canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de controlul emoțional, care presupune capacitatea de a reprimă impulsurile, de a obține recompensele;
- empatia: capacitatea de a manifesta sensibilitate, grijă față de sentimentele altora, să aprecieze oamenii;
- stabilirea și dirijarea relațiilor interumane: se referă la competența și aptitudinile sociale, la capacitatea de a cunoaște, analiza și controla emoțiile altora.

Mayer și Salovey au încercat să pună în evidență mai multe niveluri ale formării inteligenței emoționale și anume [7]:

- 1) Evaluarea perceptivă și exprimarea emoției.
- 2) Acest prim nivel se referă la acuratețea cu care un individ poate identifica emoțiile și conținutul emoțional, atât la propria persoană, cât și la cei din jurul său, la acuratețea exprimării și manifestării emoțiilor.
- 3) Facilitarea emoțională a gândirii.

- 4) La acest nivel emoția influențează pozitiv gândirea. Dacă în primii ani de viață emoția acționează ca modalitate de semnalizare și de alertare a individului, asigurându-i supraviețuirea, pe măsură ce omul se maturizează emoțiile încep să-i modeleze gândirea, să o influențeze, atrăgându-i atenția asupra modificărilor importante din interiorul său și din mediul înconjurător, modificări necesare unei bune adaptări. Abilitatea de a genera emoții poate facilita gândirea, în sensul că anticiparea modului în care s-ar putea simți un individ în anumite situații poate să-l ajute în luarea deciziilor, în orientarea comportamentului său într-o direcție sau alta. Pe de altă parte, starea emoțională a unei persoane determină un anumit fel de a privi lucrurile. Astfel, o dispoziție emoțională pozitivă duce la o gândire optimistă, pe când dispoziția negativă generează pesimism. Dacă oamenii conștientizează acest lucru, vor reuși să-și schimbe starea afectivă de moment și indirect, viziunea asupra situației, modul de a acționa și de a reacționa.
- 5) Înțelegerea și analiza emoțiilor, utilizarea cunoștințelor emoționale. Acest nivel se referă la: capacitatea de a înțelege emoțiile; recunoașterea asemănărilor și diferențelor dintre stările emoționale; cunoașterea semnificației stărilor emoționale în dependență de situațiile și relațiile complexe în care se produc; recunoașterea emoțiilor complexe, amestecurilor și combinațiilor de emoții; cunoașterea modului de evoluție și de transformare a emoțiilor în dependență de situație; capacitatea de a interpreta sensul emoțiilor, de a înțelege sentimentele complexe și de a recunoaște tranzitul posibil de la o emoție la alta.
- 6) Reglarea emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală. Acest nivel presupune capacitatea de a fi deschis (de a accepta atât sentimente plăcute cât și neplăcute) ; de a utiliza sau de a se elibera de o anumită emoție; de a monitoriza emoțiile în raport cu sine și cu ceilalți; de a manipula atât emoția proprie cât și pe a celorlalți.

2. Reuven Bar-On, doctor la Universitatea din Tel Aviv, a grupat componentele inteligenței emoționale în felul următor [8]:

- a) Aspectul intrapersonal, care include:
 - conștientizarea propriilor emoții;
 - optimism (asertivitate) ;
 - respect- considerație pentru propria persoană;
 - autorealizare;
 - independență.
- b) Aspectul interpersonal cu componentele:
 - empatie;
 - relații interpersonale;
 - responsabilitate socială.
- c) Adaptabilitate care presupune:

- rezolvarea problemelor;
- testarea realității;
- flexibilitate.

d) Controlul stresului cu componentele:

- toleranța la stres;
- controlul impulsurilor.

e) Dispoziție generală: fericire și optimism.

Aceste componente ale inteligenței emoționale (I.E.) se evaluează prin teste specifice. Suma punctelor obținute la aceste teste reprezintă coeficientul de emoționalitate, Q.E.

3. A treia direcție în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de D. Goleman. În viziunea acestuia, componentele de bază ale inteligenței emoționale sunt [5, 6]:

- conștiința de sine – încrederea în sine, cunoașterea propriilor ajunsi și neajunsi;
- autocontrolul - dorința de adevăr, conștiințiozitatea, adaptabilitatea, inovarea;
- motivația - dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;
- empatia - a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică;
- aptitudinile sociale - influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă.

D. Goleman ca și Mayer și Salovey au formulat definiția inteligenței emoționale ca interacțiuni dintre emoționalitate și raționalitate.

4. O prezentare a inteligenței emoționale întâlnim la Steve Hein. El oferă câteva definiții alternative ale inteligenței emoționale:

- să fii conștient de ceea ce simți și de ceea ce simt alții, să știi cum să acționezi;
- să știi să deosebești binele de rău și cum să treci de la rău la bine ;
- să ai conștiință emoțională, sensibilitate și capacitate de autodirijare care să te ajute să stăpânești pe termen lung fericirea și supraviețuirea.

Componentele specifice inteligenței emoționale S.Hein le-a preluat din lucrările lui Mayer și Salovey [7]:

- conștiința de sine ;
- să fii cunoscător din punct de vedere emoțional;
- să fii empatic;
- să ia-i decizii înțelepte;
- să reușești să-ți asumi responsabilitatea pentru propriile emoții.

Ridicarea nivelului inteligenței emoționale, a culturii emoționale presupune, după S.Hein, parcurgerea mai multor etape (faze). În prima fază este necesară identificarea propriilor emoții, unde se recomandă folosirea listei de cuvinte care desemnează sentimente (listă întocmită de Hein). Apoi urmează faza de asumare a responsabilității pentru emoțiile identificate.

Etaplele următoare sunt mai complicate, presupunând învățarea compasiunii și empatiei, încercarea de a le aplica în practică. Ca elemente ajutătoare, autorul recomandă

citirea mai multor lucrări despre emoții, găsirea unui loc sigur pentru exprimarea adevăratelor sentimente, lecturarea a numeroase cărți, vizionarea filmelor profund emoționale, etichetarea sentimentelor, trăirea propriilor sentimente, evitarea oamenilor care te desconsideră, te socot neînsemnat.

5. A cincea direcție în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de T. Bradberry și J. Greaves. Componentele specifice ale inteligenței emoționale după acești autori sunt următoarele [1]:

- conștiința de sine – capacitatea persoanei de a se cunoaște pe sine, de a-și cunoaște ajunsurile și neajunsurile;
- conștiința socială - abilitatea de a recunoaște și înțelege emoțiile celorlalți;
- autocontrolul - capacitatea de a conștientiza emoțiile pentru a alege situația oportună;
- gestionarea relațiilor – capacitatea de a întreține relații de lungă durată.

În prezent, există un dezacord referitor la faptul, dacă inteligența emoțională e mai mult un potențial înnăscut ori reprezintă un set de abilități, competențe sau îndemnuri învățate. D. Goleman susține că competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate. În opinia acestuia, orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții [5, 6].

6. Jeanne Segal a pus în evidență alte patru componente ale inteligenței emoționale : conștiința emoțională, acceptarea, conștientizarea emoțională activă și empatia.

Prima componentă vizează trăirea în mod autentic a tuturor emoțiilor care ne încercă, lăsând deoparte deprinderile intelectuale prin intermediul cărora avem tendința să gândim emotional. Pentru a dezvolta autocontrolul emoțiilor, autoarea recomandă exerciții specifice de conștientizare a senzațiilor corporale și a emoțiilor.

Cea de-a doua componentă presupune acceptarea emoțiilor conștientizate, adică asumarea responsabilității propriilor trăiri afective. Aceasta nu înseamnă resemnare și pasivitate față de emoții, dar, dimpotrivă, deschidere atât față de emoțiile plăcute, cât și cele neplăcute.

Conștientizarea emoțională activă înseamnă să trăiești experiența prezentă și nu ceea ce ai simțit în trecut. Această componentă presupune conștientizarea a tot ceea ce simți, a cauzelor emoției, a realității și a situației în care te afli, pentru a putea fi echilibrat, a gândi limpede și a nu rămâne influențat de emoțiile trecute.

Empatia se referă la abilitatea persoanei de a se raporta la sentimentele și la nevoile celorlalți, fără a renunța la propria experiență emoțională. Empatia presupune înțelegerea celuilalt, participarea la problemele sale emoționale, fără a te implica în rezolvarea acestora.

D.Goleman concluziona că pentru a manifesta o putere interpersonală activă trebuie să deții autocontrolul și să ai capacitatea de a trece peste anxietate și stres. După autor, cea mai bună artă de relaționare se bazează pe dirijarea propriilor emoții și pe empatie, competența socială prin care persoana reușește să se înțeleagă ușor cu oamenii și să corecteze "nepotrivirile" din mediul social. Pe fondul lipsei acestei calități, excelența intelectuală face

persoana în cauză mai arogantă și mai insensibilă. Această abilitate socială facilitează contactele umane care sunt deosebit de necesare în colectivele studențești, de muncă [5, 6].

În relațiile interpersonale un rol important au expresivitatea și contagiunea emoțională. Contagiunea emoțională este o parte subtilă a unor schimbări care au loc la orice interacțiune. Noi transmitem și ne însușim dispoziții, stări de la ceilalți, schimbul emoțional fiind subtil și în cea mai mare parte petrecându-se la un nivel imperceptibil. Explicația, după D. Goleman, este aceea că noi imităm inconștient emoțiile pe care le vedem la ceilalți, nefiind conștienți de mimica expresiei faciale, gesturi, tonul vocii și a altor aspecte nonverbale. Astfel, persoana recrează în ea dispoziția celeilalte persoane.

Goleman a observat că atunci când două persoane interacționează, direcția dispoziției psihice se transmite de la persoana care este mai puternică în exprimarea emoțiilor, sentimentelor la cea mai pasivă.

J. Kacioppo, psihofiziolog, spune că există un "dans", o sincronizare a transmisiei emoționale. Preluându-i ideile, D. Stern demonstrează că această sincronizare se întâlnește între persoane care au raporturi emoționale foarte puternice. Ea facilitează transmiterea și receptarea dispozițiilor. Există sincronizare între partenerii unui cuplu, între profesori și studenți, între orator și mulțime [2, 3].

În colectivele studii, cele de muncă trebuie de menținut un nivel înalt al inteligenței emoționale, o cultură a emoțiilor, sentimentelor dacă dorim rezultate mari, performanțe în activitate.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligența emoțională.2.0. București: Litera, 2016. 207 p.
2. Dicționar de psihologie. Coord. U. Șchiopu. București: Babel, 1997.
3. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. 886 p.
4. Gardner H. Multiple inteligențe. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2007. 320 p.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 420 p.
6. Goleman D. Inteligența emoțională. Cheia succesului în viață. București: Alfa, 2004. 376 p.
7. Mayer J.D., Solovei P. Teoria inteligenței emoționale. București: All, 1990. 198 p.
8. Reuven B., James D.A. Parker. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea veche, 2011. 508 p.
9. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emotionale. București:Teora, 2000. 186 p.

BARIERE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

Maria ȚIFRAC, Școala Gimnazială Nr. 5

Sighetu Marmăției, Maramureș, România

Rezumat. Comunicarea didactică uneori este influențată de o serie de *factori* care contribuie la neînțelegerea mesajului transmis și ca urmare apar *bariere* dintre emițător și receptor. Barierele în comunicare sunt diferite, din care rezultă și mai multe tipologii.

Cuvinte-cheie: comunicare didactică, profesor, elev, bariere ale comunicării, factori.

Summary. Didactic communication is sometimes influenced by a number of factors that contribute to the misunderstanding of the transmitted message and as a result barriers between the sender and the receiver appear. Barriers in communication are different, resulting in several typologies.

Keywords: didactic communication, teacher, student, communication barriers, factors.

Comunicarea educațională este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său. Indiferent de varianta comunicării educaționale, asigurarea caracterului său bilateral este condiționată de existența unui repertoriu cognitiv și comportamental comun al profesorului și al elevilor cu o valoare pozitivă.

Comunicarea didactică este eficientă dacă există relații benefice dintre profesor și elevi, din punct de vedere cantitativ și, mai ales, calitativ. Calitatea interacțiunii didactice și realizarea potențialului pedagogic al *comunicării educaționale* depind de caracteristicile contextului de instruire, respectiv de: prestația emițătorului și a receptorului și de caracteristicile mediului de instruire/ ale câmpului pedagogic [4, p.91].

Rezultatul comunicării este dat de starea pe care o induce vorbitorul ascultătorului, fie că acesta este unul permanent (elevul), fie că este doar ocazional. În vreme ce primul își caută elementele care să-i facă oportune prezența acțiunilor pregătite și tema aleasă, celălalt va fi dominat în primul rând de ceea ce așteaptă și abia apoi de ceea ce vede și ascultă.

Uneori comunicarea didactică poate fi perturbată de o serie de *factori* care se interpun între semnificația intenționată și cea percepută. Existența *barierei* poate să fie pusă în evidență din multiple unghiuri, care au la bază anumite mituri despre comunicare:

- primul mit este acela al înțelegerii comunicării, deoarece comunicarea se află în fiecare individ, însă aceasta nu înseamnă că comunică eficient;
- al doilea mit specifică problemele, care sunt legate de comunicare: dacă de un succes este responsabilă o comunicare ineficientă, atunci ea nu este singura responsabilă de acest lucru;
- al treilea mit ne spune că dacă emițătorii au o comunicare bună se presupune că au folosit tehnici de comunicare eficientă;
- alt mit este acela al proiecției: toate persoanele incluse în comunicare trebuie să fie responsabile pentru modul în care s-a produs comunicarea eficient sau ineficient;
- un alt mit este că o bună comunicare realizează o înțelegere foarte bună la toți participanții, dar aceasta este imposibilă și duce la definirea unei bariere în comunicare [2, p.124].

Deși comunicarea se manifestă sub forme diferite, constituie reale probleme în realizarea procesului de comunicare și barierele nu sunt de neevitat. N. Stanton consideră că „individualitatea noastră este principala barieră în calea comunicării” [3, p. 30]. Prin această afirmație, considerăm că autorul se referă în primul rând, la faptul că adultul, spre deosebire de copil, are prejudecățile sale și diferențele de percepție sunt, după opinia lui N. Stanton, doar rădăcina altor bariere de comunicare: „Modul în care noi privim lumea este influențat de experiențele noastre anterioare, astfel că persoane de diferite vârste, naționalități, culturi, educație, ocupație, sex, temperamente etc. vor avea alte percepții și vor recepta situațiile în mod diferit”. El crede, de asemenea, că lipsa de cunoaștere, lipsa de interes, lipsa de încredere, dificultățile de exprimare, emotivitatea, personalitatea puternică a emițătorului și a receptorului („ciocnirea personalităților”), condițiile de comunicare pot constitui bariere în calea comunicării [idem].

Comunicarea reprezintă un sistem deschis care este influențat de mulți factori, dificultatea constă în necesitatea unei viziuni procesuale și progresive asupra acestor factori/elemente care sunt componente importante ale comunicării. Agenții comunicării sunt puternic influențați de personalitatea și de afectele lor, ei sunt determinați în egală măsură de modul lor de funcționare cognitivă. Astfel sunt *bariere care țin de sistem*, le identificăm fie la emițător, receptor-agenți comunicaționali, fie în contextul comunicării la nivelul canalului de comunicare și *bariere ce țin de proces*, care sunt rezultatul din interiorul comunicării [2, p. 125]. În prima categorie identificăm deficiențele de transmisie și de recepționare a informației, conceptualizarea mesajului în funcție de situație și scop, alegerea mijloacelor de comunicare, statutul social al comunicatorilor, iar limbajul și normele sunt dimensiuni complementare ale acestor bariere. În cea de-a doua categorie, factorii sunt mai greu de surprins, dintre care surse ale comunicării ineficiente, repere ale comunicării eficiente [ibidem]. Există o multitudine de factori care pot cauza probleme în comunicare și de care trebuie să fim conștienți pentru a le depăși sau minimaliza efectul. Dintre aceștia mai semnificativi sunt:

- *diferențele de percepție* – persoane de diferite vârste, culturi, educație, temperamente, sex, vor percepe altfel situațiile comunicaționale și le vor interpreta în mod diferit;
- *concluziile grăbite* – deseori vedem ceea ce dorim să vedem și auzim ceea ce dorim să auzim, evitând să recunoaștem realitatea în sine;
- *stereotipiile* – învățând permanent din experiențele proprii vom întâmpina riscul de a trata diferite persoane ca și când ar fi una și aceeași;
- *lipsa de interes* – de obicei suntem mai interesați de problemele noastre, decât de ale altora, de aceea acolo unde lipsa de interes este evidentă trebuie să acționăm cu abilitate pentru a direcționa mesajul astfel, încât să corespundă nevoilor și interesului celui ce primește mesajul;
- *dificultățile de exprimare* – sunt determinate de lipsa de încredere în sine sau de vocabularul sărac;

- *emoția* – deși poate determina chiar blocarea completă a comunicării, ea poate deveni totuși un catalizator, impresionând auditoriul mai mult decât o persoană lipsită de emoție sau entuziasm.
- *personalitatea celor antrenați în comunicare* – nu doar tipurile diferite de personalități pot cauza probleme ci, adeseori, propria noastră percepție a persoanelor din jurul nostru este afectată și ca urmare, comportamentul nostru influențează pe acela al partenerului comunicării.

Expresivitatea comunicării didactice este influențată de ținuta fizică, expresivitatea feței, gesturi, strălucirea privirii, contactul vizual. Elementele limbajului nonverbal prelungesc semnificația cuvintelor. De exemplu, un profesor care intră în clasă și se așează la catedră sau se lipește de tablă și rămâne acolo toată ora, își diminuează mult din forța discursului. Limbajul nonverbal are semnificații la fel de profunde ca și cel verbal.

Aceștia sunt doar câțiva factori care pot face comunicarea mai puțin eficientă sau chiar să eșueze complet. Potențialele *bariere de comunicare* nu depind numai de noi, respectiv *receptor și emițător*, ci și de condițiile de comunicare, pe care trebuie nu numai să le cunoaștem, ci și să le controlăm pentru ca procesul comunicării să capete șansa de a fi eficient [4, p.92].

William Hanet susține că o barieră privind comunicarea este ratarea înțelesului, care cuprinde două forme:

- prima formă se realizează atunci când persoanele utilizează cuvinte diferite, dar le dau același înțeles (la prima vedere există un dezacord, la nivelul înțelesului acordul este posibil);
- cea de-a doua formă apare atunci când persoanele utilizează aceleași cuvinte, dar le dau înțelesuri diferite (la suprafață acordul pare că este posibil, însă în profunzime persoanele se află în dezacord) [2, p.127].

Criza ideii de obiectivitate în cunoaștere determină o îndoială cu privire la posibilitatea comunicării. Pentru ca această îndoială să dispară, ar trebui să existe un limbaj universal neutru care să mijlocească traducerea unor limbaje în altele, ceea ce, practic, este imposibil. Pentru a se realiza o comunicare, trebuie să existe un limbaj / cod comun, dar limbajul, nu înseamnă vocabular. Sunt situații când există un vocabular comun, dar limbajul este diferit. Comunicarea va fi, în acest caz, incompletă sau imposibilă. Pe de altă parte, putem întâlni un vocabular diferit, dar un limbaj comun. Comunicarea devine incompletă sau la limită, imposibilă sau este întreținută iluzia comunicării, nefiind conștientizată diferența dintre limbaj și vocabular. Prin urmare, dificultatea comunicării ține de marea diversitate a limbajelor. Conținutul semantic al limbajului ține, la rândul său, de orizontul cultural al vorbitorului, iar acesta de orizontul său de viață [7].

În funcție de natura limbajului, a concepțiilor despre lume, a orizontului cultural sau orizontului de viață, actul comunicării diferă de la un individ la altul. Comunicarea se

realizează foarte rar sau nu se realizează niciodată, atunci când există convingerea că alte orizonturi culturale sunt ne semnificative sau chiar inferioare.

Stereotipurile sunt o barieră de comunicare importantă în procesul educațional, o generalizare despre un grup de oameni care distinge acești oameni, susține Myers. Procesul care presupune includerea unei baze informaționale într-un sistem larg, ținând cont de experiență, este unul util și natural în învățare, uneori însă, atunci când nu este flexibil este vorba de stereotip, fenomen care aduce rezultate inverse în procesul instructiv-educativ și în comunicare. La stereotip se poate observa activitatea predominant funcțională de emițător a receptorului, acesta primind atribute care aparțin ascultării interactive, dar în sens negativ, punând între el și acesta un set perceptiv care nu lasă informația să treacă. Torrington și Hall identifică cinci bariere care apar în comunicare: *bariere în trimiterea mesajului, bariere în receptarea acestuia, bariere ale înțelegerii, bariere ale acceptării și bariere ale acțiunii.*

Barierile în trimiterea mesajului, apar doar la nivelul emițătorului, susțin cei doi autori, sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconștientizate ca atare, în existența unor informații inadecvate în conținutul mesajului, în ceea ce privește mesajul său pe receptor;

Barierile la nivelul receptării aparțin celui care primește mesajul și mediul: primul fiind vorba de nevoi, credințe, valori, anxietăți, atitudini, opinii, prejudecăți, iar al doilea cu stimuli din mediu;

Barierile de înțelegere se situează atât la nivelul emițătorului, cât și la nivelul receptorului. *La nivel de emițător:* semantică și jargon, abilități de comunicare, durata comunicării și canalul acesteia; *la nivel de receptor:* probleme semantice, concentrarea, abilități de ascultare, cunoștințe despre mesaj, prejudecăți, receptivitatea la noi idei.

Barierile acceptării acționând la nivelul tuturor indicatorilor: emițător, receptor, mediu: caracteristicile personale, atitudini și opinii, credințe și valori - la nivel de emițător, atitudini, opinii și prejudecăți, credințe și valori, receptivitate la idei noi, caracteristicile personale - la nivelul receptorului; conflictul interpersonal, diferențele de status, experiențe anterioare în interacțiuni similare - la nivelul mediului;

Barierile acțiunii se constituie la nivelul emițătorului (memoria și nivelul acceptării) și la nivelul receptorului (memoria și atenția, nivelul de acceptare, flexibilitatea pentru schimbarea atitudinilor, comportamentului, caracteristicile personale) [2, p.131].

Pentru o adaptare eficientă la situația de comunicare este necesar să fie luați în calcul toți factorii care o influențează:

- a) factori materiali și fizici: clasele, laboratoarele, mobilierul; zgomotul; luminozitatea; dispoziția băncilor; locul unde stă profesorul; condițiile atmosferice.
- b) factori organizaționali și de context: numărul elevilor într-o clasă; strategiile utilizate; starea fizică și psihică a participanților.
- c) factori ai relației educative: stilul de predare; talentul pedagogic; stereotipiile; cunoașterea celuilalt; abilitățile de ascultare.

Barierele în comunicare se produc atunci când unul sau mai mulți dintre factorii enumerați nu funcționează în condiții optime. În relația profesor – elev se nasc decalaje de comunicare între trasăturile mesajului și înțelegerea lui în profunzime, precum și între repertorii. Abilitățile de ascultare ale elevilor sunt fizice (auzul), de interpretare și înțelegere a cuvintelor (comprehensiunea), de a-și aminti tot ce a fost spus (retenția).

Steers observă cinci bariere în comunicare: *distorsiunea, omisiunea, supraincărcarea, sincronizarea și acceptanța* [7]. *Distorsiunea* cuprinde diferențe între emițător și receptor, imprecizia limbajului, interpretarea greșită în receptarea mesajului, distanța socială sau barierele de status dintre emițător și receptor. *Omisiunea* apare atunci când emițătorul filtrează intenționat mesajul sau nu este capabil să cuprindă mesajul întreg, iar când îl transmite utilizează informații incomplete. *Supraincărcarea*, de multe ori receptorul trebuie să facă față unei abundențe informaționale extreme, acest lucru duce la rezolvarea unui refuz față de activitățile care sunt prevăzute în materie, la confuzionarea elevilor și la epuizarea fizică și motivațională a acestora. Si insuficiența informațională conduce la bariere comunicaționale și la scăderea eficienței activităților instructiv-educative. *Sincronizarea* este un alt factor care caracterizează eficiența comunicării (dacă elevii lucrează cu un exemplu nou pe care nu îl cunosc, s-ar putea ca activitatea să nu aiba succes) [2, p.133].

O altă barieră importantă în procesul comunicațional este *etica comunicării*. Caracteristicile pentru acest demers sunt integritatea sursei mesajului, diminuarea defensivității unui mesaj specific, preconizarea impactului practical unui mesaj sau al unui set de mesaje și împărțirea responsabilității legate de comunicare și de conflict între cei care se află în interacțiune. Un aspect important al *eticii comunicării* începe cu globalizarea mijloacelor de comunicare. Noile tehnologii pot aduce noi bariere în comunicare sau pot fi înlesnite. În demersul didactic de îmbunătățire a aptitudinilor de comunicare, eficiența comunicării poate crește atunci când mediul comunicational, atât cel fizic, cât și cel socio-psiho-pedagogic este propice, când sunt armonizate scopurile și obiectivele activității pe care o propunem la structura organizațională și realizarea de activități de perfecționare a deprinderilor de comunicare, la nivelul emițătorului sau receptorului.

Bibliografie

1. Orțan F. Comunicare interpersonală în mediile școlare. Oradea, 2005, 229 p.
2. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Ed. Polirom, 2015, 478 p.
3. Stanton N. Comunicarea. Iași: Societatea Știință & Tehnică, 1995,
4. Stan C. Pedagogia comunicării. Note de curs. 114 p.
5. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001, 278 p.
6. <https://edoc.pub/introducere-in-stiintele-comunicarii-pdf-free.html>. [vazut 27.07.2019]
7. [http://www.scrigroup.com/management/comunicare/Modele-comunicationale Element_33961.php](http://www.scrigroup.com/management/comunicare/Modele-comunicationale_Element_33961.php) [vazut 27.07.2019]

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND REALIZAREA FUNCȚIILOR EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Nadejda VASILIEVA, drd.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Necesitatea asigurării calității învățământului, dictată de evoluția social-economică, actualizează schimbările ce se produc în sistemul educațional din țară. În ultimele decenii au loc procese active de schimbare și modernizare a curriculumului, a formelor și metodelor de predare-învățare-evaluare. Calitatea învățământului se prezintă ca o caracteristică integrată procesului educativ și a rezultatelor acestui proces, ținând cont de trebuințele personalității, societății și statului. Necesitatea sporirii calității procesului educativ prin eficientizarea activității evaluative a pedagogului și elevului este confirmată printr-un șir de politici educaționale:

1. Codul educației al Republicii Moldova (2014)
2. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (2014).
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori în clasa I (2015) etc.

Asigurarea calității învățământului școlar în mod direct corelează cu modalitatea de organizarea și efectuarea actului de predare și învățare, precum și, nu în ultimul rând, de modelul actului evaluativ.

În știința și practica educațională contemporană sunt activ căutate noi căi de eficientizare a evaluării școlare. Începând cu anul de studii 2015-2016 în școala primară din Republica Moldova a fost pusă în aplicare evaluarea criterială prin descriptori, ce reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor. „Evaluarea criterială prin descriptori urmărește obiectivul creării condițiilor de menținere a sănătății psihofiziologice a școlărilor mici, dezvoltarea motivației intrinseci, dezvoltarea stimei de sine prin autoevaluare adecvată, dezvoltarea aptitudinilor creative, formarea capacităților de autoevaluare a propriilor performanțe” [2].

Evaluarea ca element structural al procesului educațional realizează un șir de funcții importante, asigurând astfel calitatea activității subiecților educației:

- Funcție constatativă, evaluarea permite să determinăm cât de calitativ a fost realizată activitatea de predare și activitatea de învățare, cât de reușit au fost însușite cunoștințele, priceperile, deprinderile
- Funcția informativă, de asigurare a posibilității unui control asupra calității procesului educațional
- Funcția diagnostică, de determinare a nivelului actual de dezvoltare a cunoștințelor și capacităților elevului, punctele tari și slabe, a cauzelor unor situații de pregătire slabă

- Funcția prognostică, de previziune a a viitoarelor rezultate ale elevului, a posibilei evoluții în învățare, a zonei potențialului succes în învățare
- Funcția de luare a deciziei asupra faptului ce trebuie de învățat, ce este important, are valoare în procesul învățării; un reper în orientarea școlară și cea profesională a elevilor
- Funcția de feed-back, de furnizare a informației pentru cunoașterea de către pedagog a rezultatelor învățării școlare
- Funcția motivațională, de furnizare a motivației pozitive pentru învățare ce se produce prin trăirea de către elev a succesului școlar, a încrederii în forțele sale
- Funcția de activizare a învățării, ajută elevul să știe cum să învețe, cum să selecteze și să aplice cunoștințele și capacitățile sale în diferite contexte, cum să le transfere în noi situații de învățare
- Funcția de selecție, ce permite de a compara elevii între ei, de ai clasifica și ierarhiza în cadrul unui concurs sau examen de performanțe școlare
- Funcția de orientare-ameliorare (formativă), în rezultatul unui feed-back continuu învățătorul are posibilitatea de a determina dificultățile cu care se confruntă elevul în procesul învățării, de a interveni imediat pentru a evita eșecul, asigurând astfel succesul școlar pentru fiecare elev. Sporirea ponderii funcției formative în procesul de învățământ prezintă o modalitate reală de ameliorare și eficientizare a activității de învățare a elevilor. În acest context trecerea școlii primare la evaluarea criterială prin descriptori prezintă posibilități largi pentru realizarea funcției formative a actului evaluativ.

Ciocănel C. menționează: "...evaluarea are funcție formativă atunci când face posibilă reglarea interactivă continuă și sistematică a învățării și a predării, permițând elevului să-și autoanalizeze și automonitorizeze învățarea, raportându-se la obiectivele urmărite și, de asemenea, să proiecteze învățarea viitoare, în timp ce profesorului îi permite să-și modeleze și să-și adapteze predarea, prin reglări didactice imediate și interactive" [1].

În viziunea mai multor cercetători în domeniu (Radu, 2000; Stoica, 2001; Ungureanu, 2001; Cucos, 2008; Manolescu, 2005; Oprea, 2006 etc.) metodele alternative de evaluare au multiple valențe formative, printre care se enumără:

- stimularea activismului elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- evidențierea, cu mai multă acuratețe a progresului în învățare al elevilor și, în funcție de acesta, facilitarea reglării/autoreglării activității de învățare;
- formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, de tipul abilităților de prelucrare, sistematizare, restructurare și utilizare în practică a cunoștințelor;
- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;

- dezvoltarea creativității;
 - dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale;
 - dezvoltare capacității de autoorganizare și autocontrol;
 - dezvoltarea capacităților de interevaluare și autoevaluare;
 - formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive;
 - cristalizarea unei imagini de sine obiective;
 - dezvoltarea motivației pentru învățare și formarea unui stil de învățare eficient etc.
- [3].

Conform Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (2014) în evaluarea performanțelor școlare ale elevilor mici se aplică următoarele metode: probe orale, probe scrise, lucrări practice, precum și metode complementare – observarea sistematică a comportamentului, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea [4].

În procesul instruirii elevilor de vârstă școlară mică pe larg sunt aplicate probele orale de evaluare (chestionarea orală individuală și frontală, povestirea, descrierea, explicarea, demonstrarea etc.), probe scrise de evaluare (lucrări scrise independente, lucrări de control scrise, teme pentru acasă scrise, testele), probe practice (îndeplinirea unor lucrări practice, a experiențelor, confecționarea unor obiecte, modele, executarea unor măsurări, a desenelor, schemelor etc.). Activ învățătorii aplică și metode complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea etc.

Observările efectuate în procesul de instruire a elevilor claselor primare ne permit să facem o încercare de a determina valențele metodelor de evaluare a rezultatelor învățării în realizarea funcțiilor esențiale ale evaluării.

Tabelul 1.

Valențele metodelor de evaluare în realizarea funcțiilor evaluării rezultatelor școlare

Metode de evaluare	Funcțiile evaluării									
	f. constatativă	f. informativă	f. diagnostică	f. prognostică	f. de luare a deciziei	f. de feed-back	f. motivațională	f. de activizare	f. de selecție	f. formativă
Metode tradiționale de evaluare										
probe orale	++	+	++	++	+	++	+	+	+++	+
probe scrise	++	+++	++	++	+	++	+	++	+++	++
lucrări practice	++	+	++	++	+	++	++	+++	+++	++
Metode complementare de evaluare										
observarea	++	++	++	++	++	+	+	+		+++

sistematică a comportamentului										
investigația	+++	++	++	++	+++	+++	+++	+++		+++
proiectul	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++		+++
portofoliul	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++		+++
autoevaluarea	+++	++	++	++	+++	+++	+++	+++		+++

(Notă: prin (+++) e notată o valență majoră, prin (++) – o valență medie și prin (+) – o valență minimă)

Astfel, putem menționa faptul, că funcțiile evaluării sunt realizate de diverse metode în mod diferit. Metodele tradiționale de evaluare preponderent asigură realizarea funcțiilor de constatare, informare, selecție și mai puțin cele de diagnosticare, prognozare și minimal funcțiile de motivare, activizare și freglare-ameliorare (formare). Pe când metodele de evaluare alternative asigură realizarea eficientă a majorității funcțiilor evaluării.

În concluzie, aplicarea metodelor complementare în procesul evaluării performanțelor elevilor claselor primare pune la dispoziția învățătorului vaste posibilități de realizare eficientă a funcției formative a evaluării, de optimizare a actului evaluativ, facilitând coparticipare școlarilor la evaluarea propriilor performanțe.

Prin urmare, eficientizarea actului evaluativ școlar, elaborarea și aplicarea metodelor inovative de evaluare se prezintă ca o modalitate actuală și necesară pentru asigurarea învățării cu succes a elevilor.

Bibliografie

1. Ciocănel C. Evaluarea formativă, factor în învățarea deplină. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Evaluarea%20formativa%20factor%20in%20invatarea%20deplina.pdf
2. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori în clasa I. Instrucțiune metodică pentru cadrele didactice. Chișinău, 2015.
3. Paladuța M. Metode, tehnici și instrumente moderne de evaluare. Disponibil la: https://www.academia.edu/10714940/3.5._METODE_TEHNICI_%C5%9EI_INSTRUMENTE_MODERNE_DE_EVALUARE
4. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar / Monitorul Oficial nr.319-324 art. nr. 634 din 24.10.2014.

ROLUL PROFESORULUI ȘI AL ELEVULUI ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII CONSTRUCTIVISTE

Elena VINNICENCO, dr. în ped., lector univ.

Catedra PMÎP, UST

Rezumat. Constructivismul reprezintă o nouă paradigmă în procesul învățării. Învățarea constructivistă vizează cunoașterea construită prin reflectarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurare individuală sau în grup, experiențe autentice, reflecții prin corelare. Punctul central prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului în pedagogie îl reprezintă învățarea, și, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe și soluții aplicative și în domeniul instruirii.

Abstract. Constructivism is a new paradigm in the learning process. Constructivist learning refers to knowledge built by reflecting reality, building its own meanings, individual or group structure, authentic experiences, correlations by correlation. The central point of the expansion of constructivism in pedagogy is learning, and as a result, this transdisciplinary paradigm has generated consequences and applicative solutions in the field of training as well.

În literatura de specialitate se menționează că ideea centrală a constructivismului este cunoașterea umană care se construiește printr-un proces creator și activ; respectiv cei care învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temelii învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor. Această abordare vine să contrasteze cu cele care privesc cunoașterea ca pe o simplă transmitere a informațiilor de la un individ la altul, în care recepționarea este fundamentală. Cunoștințele învățate mecanic sunt lipsite de plasticitate și nu pot fi utilizate, în mod real, nici în teorie, nici în practică. Numai posibilitatea de a utiliza cunoștințele pe plan teoretic și practic garantează seriozitatea asimilării, valoarea muncii de predare-învățare desfășurate în școală [5].

Autorul Sorin Cristea descrie trei principii care susțin o viziune pedagogică postmodernă, opusă celei tradiționale, bazată pe preluarea, dirijarea, planificarea social-tehnologică sau behavioristă a învățării. În acest context se reliefează :

- a) procesul de învățare ca reflectare a predării – vizează reflectarea activă a predării, prelucrarea și interiorizarea sa creativă (la standarde superioare), plecând de la teza că instruirea nu poate fi realizată din exterior;
- b) procesul de învățare ca asimilare a realității – vizează construcția/ deconstrucția, reconstrucția realității pe baza activității cognitive și noncognitive a elevului;
- c) procesul de învățare ca autoreglementare a sistemului cognitiv – vizează valorificarea, în sens pozitiv, a tezei constructivismului radical conform căreia sistemul interacționează cu propriile stări, modificându-și singur propriile structuri [4].

În procesul de învățare elevii cercetează, descoperă un înțeles, iar fiecare elev face lucrul acesta într-o manieră individuală. Cel care învață asociază informațiile noi de structurile existente, de cunoștințele și experiențele sale anterioare. În acest context elevii construiesc, descoperă și creează ceva nou. Cadrele didactice îi pot ghida pe elevi prin:

- Oferirea de oportunități de învățare;

- elaborarea unor sarcini noi;
- aplicarea strategiilor și informațiilor care reprezintă dimensiunile învățării;
- oferirea sprijinului elevilor în anumite situații etc.

O altă ipostază reprezintă atunci când elevii reconstruiesc ceea ce au învățat, aplică și testează ce au învățat. În acest sens, creăm astfel de aplicații pe care profesorul le asigură prin:

- deschidere pentru a împărtăși ideile cu cei din jur, prezentare și discuție;
- distribuirea activităților specifice lucrului individual;
- elaborarea sarcinilor de grup, de exemplu, în cadrul unor proiecte;
- evaluare și apreciere; etc.

Un alt context reprezintă atunci când elevii critică propriile rezultate sau pe cele ale altora.

Din cele menționate anterior se observă că, fără acest element de analiză critică și testare, orice efort de învățare ar deveni irelevant pentru elev. În procesul de conștientizare a relațiilor interpersonale instruirea diferențiată este răspunsul pe care îl dă cadrul didactic la nevoile elevilor. În acest context principiile diferențierii reflectă:

- conținutul, procesul și produsul instruirii, care se diferențiază după profilurile de inteligență, nevoile și interesele elevilor;
- demersul educațional, care se realizează în conformitate cu particularitățile individuale ale elevilor;
- evaluarea, care devine pe parcurs un proces continuu.

Astfel aplicarea principiilor de instruire diferențiată se realizează prin strategii de instruire care demonstrează:

- O nouă viziune a cadrului didactic asupra clasei de elevi;
- distribuirea rolurilor asumate de către profesori și elevi;
- utilizarea strategiilor didactice interactive.

În continuare vă propunem câteva caracteristici ale activității profesorului și a elevilor în învățarea constructivistă (tabelul nr.1).

Tabelul 1.

Caracteristici ale activității profesorului și a elevilor în învățarea constructivistă

Activitatea profesorului în învățarea constructivistă	Activitatea elevilor în învățarea constructivistă
<ul style="list-style-type: none"> • îndrumază activitatea elevilor • monitorizează, motivează în cadrul procesului de învățare • ghidează elevii în procesul de explorare • se bazează pe principiul 	<ul style="list-style-type: none"> • asimilează noi cunoștințe în mod activ prin interacțiunea cu mediul • învață prin acțiune și reflecție • se implică în varietatea conținuturilor educaționale

<p>diferențierii și individualizării</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizează unele situații cooperante în grup • utilizează strategii interactive de predare • în predare ține cont de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor • implementează strategiile educaționale centrate pe elev 	<ul style="list-style-type: none"> • utilizează metode interactive de învățare • interacționează cu profesorii • interacționează cu alți elevi • se integrează în diversitatea activității atât în grup cât și individual • învață într-un tempou propriu • argumentează, conceptualizează idei noi • structurează, rezolvă prin modalitatea de explorare
---	--

În continuare vom descrie anumite cerințe psihopedagogice față de cadrele didactice care aspiră spre a transforma clasa tradițională într-o clasă diferențiată. În acest context, cadrul didactic are menirea să îndeplinească unele obiective, și anume:

- să atribuie perspicacitate în demersul didactic, în conținuturile ce sunt specifice claselor la care predă;
- să porceadă de la simplitatea informației la complexitatea abordării ei;
- să structureze conținutul învățării;
- să fie empatic la cerințele comune ale grupului de elevi, precum și la cerințele individuale ale elevilor;
- să valorifice creativ conținutul, procesul și produsul învățării;
- să creeze un climat favorabil în clasă;
- să atribuie roluri noi ca cel de consilier, facilitator, moderator al procesului de învățare;
- să promoveze învățarea prin cooperare;
- să contribuie la realizarea unui management al clasei care respectă principiile diferențierii.

Inițierea demersului pedagogic din perspectivă constructivistă reprezintă realizarea unui dialog real al elevului cu sarcina de învățare, ceea ce va conduce la conștientizarea elevului că realizarea unor obiective se poate face eficient prin implicarea sa directă. În acest context elevul realizează următoarele obiective:

- ❖ a argumenta opiniile sale;
- ❖ a reflecta în baza conținutului informațional;
- ❖ a structura conținuturi noi;
- ❖ a coopera în rezolvarea situațiilor - problemă în corespundere cu necesitățile și interesele sale.

Vă propunem câteva caracteristici ale stilurilor de predare care promovează eficiența în învățare și succesul elevilor:

- monitorizează activitatea de învățare;
- stimulează participarea activă a elevilor;
- interacționează cu fiecare elev;
- utilizează strategii interactive;
- procesul de predare preia diverse stiluri de învățare;
- se axează pe obiective bine determinate;
- oferă conexiune inversă;
- încurajează activitatea elevilor;
- valorifică un mediu favorabil de învățare de cooperare și colaborare;
- aplică noi tehnologii informaționale;
- gestionează conflictele.

În contextul paradigmei constructiviste învățătorul urmează să îndeplinească roluri noi. În acest context, E. Joiță propune un profil dezirabil de competență al profesorului constructivist, după cum urmează:

1. Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională:
 - competență științifică generală și pedagogică;
 - competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică;
 - competență culturală generală; capacități cognitive formate și antrenate constructivist.
2. Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă:
 - competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza;
 - competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare;
 - competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă;
 - competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți;
 - competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă;
 - competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate;
 - competența de a lua hotărâri, decizii și în procesul construirii învățării;
 - competența de a respecta procesul construirii unei decizii.
3. Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă:
 - relația competență și dimensiune motivațional-atitudinală în abordarea constructivistă a învățării;
 - competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste;
 - competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională;

- competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu elevii.
- 4. Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în activitatea de reflecție, în acțiunea – cercetarea didactică:
 - competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă [3, p. 33-49].

Învățarea constructivistă este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale.

Pentru a se realiza o învățare eficientă este nevoie de practicarea unei pedagogii constructiviste. Respectiv aceasta ar însemna diminuarea unor practici din pedagogia clasică și implementarea unor sisteme de acțiuni didactice în care elevul să participe efectiv la propria formare intelectuală și comportamentală. Cercetările psiho-pedagogice demonstrează necesitatea unui management complex: al atitudinilor, al motivației, al timpului, al tuturor forțelor psiho-educative ale elevului.

Bibliografie

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.
3. Joiță E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material - suport pedagogic pentru studenți (II). Craiova: Editura Universitaria, 2007.
4. <http://www.tribunainvatamantului.ro/invatarea-constructivista/>
5. <http://www.tribunainvatamantului.ro/teoria-constructivista-in-educatie/>
6. <http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>

ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лидия НИКОЛАУ, др., доцент

Надежда ВАСИЛЬЕВА, докторант

Тираспольский Государственный Университет

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оценивания учебных достижений младших школьников; выделяются принципы, на основе которых должна строиться оценочная деятельность учителя; обосновывается актуальность проблемы выбора форм и методов контроля и оценки результатов обучения в практике учителей начальной школы; даётся трактовка понятия «проектная задача» и показана ее роль в оценивании учебных достижений младших школьников.

Abstract. The article deals with the evaluation of educational achievements of primary school students; highlights the principles on the basis of which the evaluation activity of teachers should be based; substantiates the relevance of the problem of the choice of forms and methods of monitoring and evaluation of learning outcomes in the practice of primary school teachers; gives an interpretation of the concept of "project task" and shows its role in the evaluation of educational achievements of primary school students.

На современном этапе начальная школа находится в процессе активного внедрения новых образовательных стандартов, пересматриваются не только содержание начального общего образования, формы и методы обучения младших школьников, но и система оценивания результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта начального общего образования, в начальной школе выстраивается новая система оценивания учебных достижений учащихся, которая должна:

а) закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

б) ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий;

в) обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования [1].

Для многих педагогов выбор форм и методов оценивания учебных достижений младших школьников по освоению предметных областей в соответствии с требованиями Стандарта, является одной из актуальных проблем. Успешность решения образовательных задач во многом зависит от того, как устроена система оценки учебных достижений учащихся: насколько она поддерживает и стимулирует

ученика; насколько она обеспечивает точную обратную связь; насколько она включает учащихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна.

Оценочная деятельность учителя должна строиться на основе следующих принципов:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. В зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезовое оценивание (тематическое, промежуточное, рубежное, итоговое).
2. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения. При этом нормы и критерии оценивания, алгоритм оценивания известны заранее и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться совместно.
3. Оцениваться могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка. Оценивать можно только то, чему учат.
4. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки самооценки и взаимооценки.
5. В оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределения ответственности между различными участниками образовательного процесса. В частности, при выполнении проверочных работ должен соблюдаться принцип добровольности выполнения заданий повышенной сложности [3].

Особенностями системы оценки результатов освоения младшими школьниками основной образовательной программы начального общего образования являются:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов);
- использование планируемых результатов освоения основной образовательной программы в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария для оценки их достижения и представлению данных;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- оценка успешности освоения содержания учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляется в готовности ученика к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач.

Педагогу нужно выделить, что является объектом (на что направлена оценка) и предметом (что конкретно подлежит оцениванию) оценивания, а также какие

подходы к оцениванию образовательных достижений младшего школьника приняты в практике начальной школы на современном этапе.

В государственном образовательном стандарте начального общего образования выделены: формирующее оценивание (которое включает в себя диагностическое и текущее оценивание) и итоговое оценивание личностных, метапредметных и предметных образовательных достижений младшего школьника.

Планируя работу по любому предмету, учителю следует обдумать, какой подход к оцениванию учебных достижений учащихся будет реализовываться. Готовясь к проведению каждого урока, нужно тщательно продумать какие формы и методы текущего оценивания учебных достижений учащихся он будет использовать, на каком этапе урока будет проводиться оценивание, что будет оцениваться, с какой целью будет оцениваться, при помощи каких оценочных инструментов будет проводиться оценивание, как будет использована информация полученная в результате оценивания и т.д.

В теоретических исследованиях и методических пособиях рассматриваются разнообразные методы оценивания учебных достижений учащихся. Среди традиционных методов проверки и оценки учебных результатов учащихся выделяют: устный индивидуальный опрос; устный фронтальный опрос; письменный опрос; практические работы и задания; работа в тетрадях на печатной основе; изложение; сочинение; диктант; контрольное списывание; творческая работа; самостоятельная работа; тематическая контрольная работа; срезовая проверочная работа и др.

В педагогической теории и практике ведётся активный поиск и внедрение новых методов оценивания учебных достижений обучающихся. Среди современных методов оценивания, используемые в учебном процессе начальной школы, можно выделить: тестовый контроль; проверка и оценка с использованием информационно-коммуникационных технологий; метод систематического наблюдения за учебной деятельностью и поведением учащихся; подготовка реферата/сообщения на тему; написание эссе; метод проектов; метод портфолио; исследовательский метод; метод самооценивания и взаимооценивания; техники формативного оценивания; комбинированная проверочная работа; комплексная проверочные/контрольные работы на межпредметной основе и др.

В условиях реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы востребованы такие методы оценивания достижений учащихся, которые позволили бы устранить негативные моменты в обучении, способствовали бы индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности учащихся. Один из таких методов является *проектная задача*, которая ориентирована в основном не на проверку освоения отдельных знаний, а на оценку способности школьников решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе сформированных предметных знаний и универсальных учебных действий.

А. В. Воронцов, В.М. Заславский, С. В. Егоркина и др. определяют проектную задачу как «... задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей» [2, с. 47]. Проектная задача – совершенно новый вид задач, который направлен на применение обучающимися освоенных универсальных учебных действий не в стандартной (учебной) ситуации, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к «реальным». Особенностью проектной задачи является то, что в ней не содержится указаний, к какой теме, к какому учебному предмету она относится, как выполнять то, или иное задание. Итогом решения такой задачи всегда является реальный продукт (текст, схема или макет прибора, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми. Этот «продукт» в некоторых случаях может быть в дальнейшем «оторван» от самой задачи и жить своей отдельной жизнью, например, проектирование конкретного экскурсионного маршрута или составление программы праздника и др.

Включение в учебный процесс проектных задач позволяет учителю, администрации школы в ходе учебного года системно отслеживать пути становления, прежде всего, способов работы и способов действий учащихся в нестандартных ситуациях вне конкретного (отдельного) учебного предмета или отдельно взятой темы, т.е. осуществлять мониторинг формирования учебной деятельности у младших школьников.

Выполнение проектной задачи происходит в групповой форме (3-5 учеников). В отличие от проекта, который используется в среднем и старшем звене школы, младшим школьникам, при решении проектной задачи предлагаются все необходимые средства и материалы: набор заданий, источники для поиска необходимой информации, материалы для оформления конечного результата/продукта и др.

Работа младших школьников над проектными задачами создаёт эффективные условия для развития навыков сотрудничества, коммуникативных навыков, навыков планирования и организации деятельности в команде, навыков поиска, нахождения и выбора способа эффективного решения задачи, навыков применения имеющихся уже знаний и способов действия в новых ситуациях. В ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы: рефлексивные способности (видеть проблему; анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки); целеполагание (умение ставить и сохранять цели деятельности); планировать (составлять план своей деятельности); моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели), проявлять инициативу, вступать в коммуникацию

(взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, аргументировать, доказывать, принимать или отклонять точки зрения других).

Тему проектной задачи можно предложить детям или определить её вместе с ними, ориентируясь на то, что окружает школьников в их повседневной жизни, что вызывает у них интерес, на какие вопросы они бы хотели найти ответ. Приведём для примера несколько тем проектных задач:

- Проектная задача на основе сказки «Колобок»;
- Проектная задача «Как появились деньги?»;
- Проектная задача «Старинные меры длины»;
- Проектная задача «В гостях у реки Днестр»;
- Проектная задача «Полетели на Луну»;
- Проектная задача «Слова играют в прятки» и др.

Наш опыт показал, что использование проектных задач как оценочной процедуры позволяет учителю в квазиреальной, модельной, игровой ситуации методом встроенного наблюдения, с помощью специальных экспертных карт отслеживать формирование предметных и метапредметных образовательных результатов младших школьников.

Библиография

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: minpro.info
2. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя /А. В. Воронцов, В.М. Заславский, С. В. Егоркина и др. /Под ред. А.Б. Воронцова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
3. Улитко В.В., Иванова В.В. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / В.В.Улитко, В.В.Иванова. Режим доступа: <http://schoolpmr.3dn.ru/>

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лидия Леонидовна НИКОЛАУ, др., доцент

Аннотация. Изменения, которые происходят сейчас в современном обществе, повлекли за собой потребность в одаренных, творческих людях. Поэтому одной из важных задач образования является создание инновационной системы, которая будет способствовать раскрытию потенциальных возможностей одаренных детей.

Abstract. The changes that are happening now in modern society have entailed the need for gifted, creative people. Therefore, one of the important tasks of education is the creation of an innovative system that will help unlock the potential of gifted children.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает на необходимость обеспечения условий, способствующих развитию детской одаренности.

В психолого-педагогическом словаре одаренность трактуется как «совокупность природных задатков, как одно из условий формирования способностей» [2, с.291].

Под одарённостью, Б.М. Теплов понимает «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [4, с. 22].

В психолого-педагогической литературе структура одаренности представлена следующими компонентами: когнитивным, мотивационным, эмоционально-волевым, результативным. Данные компоненты определяют определенные виды одаренности, такие как интеллектуальная одаренность, одаренность в какой либо деятельности, академическая (или школьная) одаренность и творческая (креативная) одаренность.

Д.Б. Богоявленский, В.Д. Шадрикова дают следующее определение одаренного ребенка «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3].

Ахаева Н.В. выделяет наиболее общие характеристики одаренных детей, которые проявляются в процессе обучения:

- высокая познавательная потребность, способствующая проявлению любознательности к исследовательскому пониманию;
- повышенная потребность в умственной нагрузке;
- ярко выраженный интерес к всевозможным занятиям или сферам деятельности, необычайная увлечённость чем-то;
- настойчивость в достижении самостоятельно поставленной цели;
- высокий уровень общения и абстрактно-логического мышления;
- самостоятельность мышления и способов действия – стремление все делать по-своему [1].

Работа по выявлению одарённых и способных детей должна начинаться с первых дней пребывания ребенка в школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления детей, а также используя различные методики. Выявляя наиболее выраженные способности каждого ученика, формируя банк данных об одаренных детях, нужно планировать разноуровневую работу по развитию детской одаренности в урочной и внеурочной деятельности.

У одаренных детей младшего школьного возраста наблюдается повышенная чувствительность; гибкое, беглое, рефлексивное, творческое мышление. Они овладевают способами творческой, исследовательской деятельности, продуцируют большое количество идей. В учебном процессе развитие одарённого ребёнка следует рассматривать как развитие его внутреннего деятельностного потенциала, способности быть автором, творцом активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору учебного задания, максимально использовать свои способности в учебной деятельности. У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию.

Учитель должен вовремя заметить и поддержать одарённого ученика, помочь родителям в выборе правильной позиции по отношению к ребёнку, чтобы он не утратил способность и мотивацию к развитию и совершенствованию своего необыкновенного дара. При организации работы с одаренными детьми учителю нужно придерживаться следующими принципами педагогической деятельности: ускорения, обогащения и углубления; единства деятельности, обучения и развития; предельной трудности; непрерывности и систематичности школьного и внешкольного образования и воспитания; гуманизм в межличностных отношениях; научность и интегративность; индивидуализация и дифференциация процесса образования и воспитания; интеграция интеллектуального, морального, эстетического и физического развития; принцип стимулирования интеллектуальной и творческой деятельности учащихся и др.

Учебная деятельность одаренных детей необходимо строить таким образом, чтобы содержание процесса обучения было ориентировано на: предоставление возможности углубленного изучения тем, выбираемых учащимися; организацию самостоятельности в обучении, руководимую самим ребёнком; формирования умений и навыков исследовательской работы; развитие творческого, критического и абстрактно-логического мышления; стимулирование и поощрение выдвижения новых идей; развитие самопознания и самопонимания, осознание своеобразия собственных способностей и понимание индивидуальных особенностей других детей.

Основной формой организации учебного процесса в начальной школе является урок. Формы, методы, приемы организации деятельности одаренных детей в рамках отдельного урока должны отличаться разнообразием и должны быть направлены на индивидуализацию и дифференциацию учебных заданий. Выбирая технологии, методы, формы организации деятельности на уроке нужно обратить внимание на возможности всех учеников класса, и в то же время учитывать детскую одаренность. Процесс обучения должен быть ориентирован не столько на весь класс, сколько на каждого конкретного ученика. На уроках и внеклассных мероприятиях создавать проблемные ситуации, коллизий, использовать интерактивные приёмы и методы, поощрять стремления учеников находить свой способ работы, через общение и групповой поиск, где каждый может проявить инициативу, изобретательность.

Для организации работы с одаренными детьми предпочтительно использовать следующие методы обучения: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные. Организуя деятельность всего класса на уроке желательно сочетать индивидуальную, групповую и фронтальную работу.

Учителям начальных классов можно порекомендовать еще следующие приемы организации обучения одарённого ребёнка на уроке.

1. Поручать одарённому ребёнку выполнение более сложных по уровню (творческих) заданий в момент, когда идёт доработка учебного материала другими обучающимися. Он не будет отвлекать внимание учителя на себя и в то же время сможет заниматься интересным и полезным для него делом. Нужно научить управлять одарённого ребёнка процессом своего обучения и не задерживать его продвижение вперёд, когда другие отстали.

2. Соединять для выполнения учебных заданий, обучающихся с разными типами одарённости. Это необходимо для того, чтобы младшие школьники могли контактировать с равными себе по уровню способностей, помогать преодолевать проблемы друг другу в областях, в которых они менее сильны, а также осваивать менее для них доступные способы учебной работы посредством, указанного сотрудничества.

3. Учитывая, что одарённые обучающиеся быстрее, чем другие дети в классе будут видеть предполагаемый результат учебного труда, их можно будет назначить консультантами, проектировщиками учебного процесса при освоении наиболее сложного учебного материала в помощь другим не таким одарённым детям в классе.

4. Зная о том, что одарённые дети имеют проблемы с завышенной или заниженной самооценкой, можно давать им задания на разработку критериев оценки результатов конкретной деятельности.

5. Результаты труда одарённого ребёнка обязательно должны быть оценены педагогом, так как для детей данной категории это имеет достаточно большое значение.

Наиболее эффективный метод взаимодействия учителя с одаренным ребенком являются индивидуальные занятия. Для того, чтобы эти занятия были более эффективными, нужно составить план занятий с ребенком, учитывая тематику его самообразования, склонности (гуманитарные, математические, естественно – научные, музыкальные и т.д.), психические особенности ребенка.

Деятельность по развитию одаренности детей младшего школьного возраста нужно начинать с первого класса, проводя внеклассные занятия, различные интеллектуальные конкурсы: «Почемучка», «Что? Где? Зачем?» и др.

Большую роль в развитии одаренности младших школьников играют олимпиады, интеллектуальные марафоны. Предметные олимпиады используется для выявления интеллектуального потенциала детей, определение их творческих способностей и склонностей к отдельным предметам. Вовлечь одаренных детей в исследовательскую, проектную деятельность.

Организуя работу по развитию детской одаренности в процессе обучения младших школьников учителям необходимо урочную и внеурочную деятельность учащихся направить на максимальное раскрытие потенциальных возможностей одаренных детей, помогая одаренным детям реализовать ярко выраженные свои способности.

Мы уверены в том, что именно учитель начальных классов способен вовремя заметить и поддержать одарённого ученика, развить его способности, помочь родителям в выборе правильной позиции по отношению к ребёнку, чтобы он не утратил способность и мотивацию к развитию и совершенствованию своего необыкновенного дара.

Библиография

1. Ахаева Н.В. Научно-педагогические основы формирования одаренной личности в условиях здоровьесберегающего образовательного пространства. Дис. канд. пед. наук: 13.00./Н.В.. Ахаева. - Усть-Каменогорск, 2016. 356с.
2. Психолого-педагогический словарь для учителя и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Дону: изд-во «Феникс», 1998. 544 с.
3. Рабочая концепция одаренности. / Под ред. Богоявленской Д.Б. и Шадрикова В.Д. М.: Изд. Министерства образования РФ, 2003. 96 с.
4. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.