Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

UNIVERS PEDAGOGIC

Revistă ştiinţifică
de pedagogie şi psihologie

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chişinău, 2011

Colegiul de redacție

Mariana Șlapac,
doctor habilitat, vicepreședinte al Academiei de Științe a Moldovei
Loretta Handrabura,
doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova
Lilia Pogolșa,
doctor în științe istorice, conferențiar universitar
Nicolae Bucun,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
Stela Cemortan,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Aglaida Bolboceanu,
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
Vlad Pâslaru,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Tatiana Callo,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Vladimir Guțu,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Ion Botgros,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
Angela Cara,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
Nelu Vicol,
doctor în filologie, conferențiar universitar
Valentina Pascari,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Viorica Andrițchi,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Aliona Paniș,
doctor în pedagogie
Ion Achiri,
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
Maria Volcovschi,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Ala Stângă,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Stela Luca,
cercetător științific
Ludmila Școlear,
doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia
Laurențiu Șoitu,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
Adrian Neculau,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
Iurie Maximenco,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

Lilia Pogolșa – director
Nicolae Bucun – redactor-șef
Zinaida Lipcanu – redactor coordonator
Mihai Burdilă – coperta
Elvira Țâganaș-Pântea – corectoare

Tipografia **Prag-3**. Com. 2387

Adresa noastră:
Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Istitutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 069161170
e-mail: universs2@mail.ru

Tiraj: 1020 ex. ISSN 1811-5470
Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

3 ***Valentin CRUDU,*** Elaborarea sistemului calității învățământului

Învățarea pentru experiență

9 ***Lilia POGOLȘA, Vladimir GUȚU,*** Monitorizarea implementării curriculumului școlar

Psihosociologia educației

23 ***Николай БУКУН, Людмила АНЦИБОР, Павел МЕЛЬНИК,*** Влияние автономности в отцовском стиле воспитании на формирование нарциссического склада характера у девушек

34 ***Oxana PALADI,*** Conștiința de sine și valorile la vârsta adolescenței

41 ***Dragu NOR***, Elaborarea profilului modal al cadrului didactic – demers necesar al managementului performanței

Dezvoltarea profesională

48 ***Nelu VICOL,*** Construcția identității profesionale

53 ***Viorica ANDRIȚCHI***, Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar

Cultura educației

60 ***Angela CARA,*** Retrospectivă asupra educației din perspectivă incluziv integralistă

65 ***Silvia ȘPAC,*** Educația pentru mass-media ca factor de culturalizare a elevilor de vârstă școlară mică

73 ***Iraida BRĂDULEAC,*** Model de învățare eficientă a matematicii prin intermediul metodelor activ-participative (MAP)

78 ***Aurelia NISTOR,*** Jocul didactic – metodă activă de dezvoltare intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică

Racursiu elitist

81 ***Nicolae BUCUN, Oxana PALADI,*** Pledoarie pentru educație: cheia creativității și inovării

Elaborarea sistemului calităţii învăţământului

Valentin CRUDU,
doctorand,
Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova

Rezumat

În articol se abordează problematica evaluării experte a calităţii curriculumului local şi a curriculumului la decizia şcolii.

Abstract

The article appraches the issue of expert assessment of the quality of local curriculum and school curriculum decision.

Elaborarea sistemului calităţii învăţământului (SCÎ) este concepută în baza managementului calităţii, care prevede revalorificarea omului, a potenţialităţii umane şi o pregătire specifică profesională în managementul educaţional şi qualitologie a personalului administrativ şi a celui pedagogic la toate nivelurile învăţământului. În această ordine se evidenţiază „triada funcţională: planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare, ce constituie „o trilogie a calităţii", care prin raportare la modelul operabil şi economia societăţii postindustriale, informatizate, delimitează şi articulează procese complexe de conducere managerială a învăţământului: a) planificarea calităţii; b) ţinerea sub control a calităţii; c) îmbunătăţirea continuă a calităţii [1p.92]. Astfel, managementul învăţământului /educaţiei devine prin definiţie, management al calităţii, angajând funcţiile conducerii globale – optime – inovatoare a învăţământului şi structurile corespunzătoare acestora la toate nivelurile sistemului dat [1, p.92].

Analiza tendinţelor în domeniul asigurării calităţii ne permite să evidenţiem şi să formulăm următoarele **principii ale SCÎ**: 1) *caracterul social şi statal al activităţii subiecţilor managementului calităţii;* 2) *existenţa factorului de sistem sub formă de standarde educaţionale*; 3) *principiul construirii multinivelare*; 4) *multivarietatea soluţiilor organizatorice şi tehnologice pentru diferite niveluri ale sistemului calităţii.*

După cum demonstrează analiza comparativă, mecanismele managementului calităţii învăţământului, componentele de bază ale modelului calităţii, cât şi accentele de bază ale SCÎ, diferă între ţări şi regiuni [3; 4]. În acest domeniu se evidenţiază pronunţat *tendinţa britanică*, *tradiţia continental europeană*, *tendinţa americană* şi tendinţele spre divizarea evaluării calităţii învăţământului în cea *internă şi cea externă*. ***Evaluarea internă*** (autoevaluarea instituţiei de învăţământ) îndeplineşte rolul de instrument pentru determinarea părţilor forte şi slabe, cât şi rolul de bază informaţională pentru aplicarea acţiunilor respective.

În opinia specialiştilor, multitudinea variantelor sistemului de management al calităţii învăţământului la nivel de ţară este condiţionată de coraportul dintre evaluarea internă şi cea externă. Experienţa ţărilor cu sisteme dezvoltate de management al calităţii învăţământului demonstrează că există un şir de

factori, evidenţa cărora este necesară la crearea sistemelor de acest tip (nivelul iniţial al calităţii învăţământului, cultura de evaluare a pedagogilor, poziţia subiecţilor managementului în sistemele de învăţământ, aspectele psihologice etc.).

Experienţa acumulată în crearea sistemelor naţionale de calitate a învăţământului actualizează necesitatea elaborării sistemelor instituţionale ale calităţii (la nivelul instituţiei de învăţământ). Aceste sisteme trebuie să posede anumite criterii, indicatori interni, proceduri de evaluare, obiective manageriale şi diferite funcţii, fapt confirmat şi de rezultatele analizei principiilor politicii de stat în asigurarea calităţii învăţământului. Unul dintre principiile elaborării SCÎ este *principiul multinivelar*, care presupune că managementul calităţii sistemice în învăţământ nu se limitează doar la instituţiile de învăţământ; el se realizează şi la celelalte niveluri superioare, aceasta este condiţionat de natura complexă a calităţii învăţământului, constituit din două blocuri mari şi independente: a) *calitatea internă sistemico-socială a învăţământului* (calitatea absolvenţilor, procesului de învăţământ etc.); b) *calitatea externă sistemico-socială a învăţământului* (influenţa învăţământului asupra proceselor sociale şi economice).

Sistemul calităţii în instituţiile de învăţământ este legat de sistemele calităţii de nivel teritorial, naţional prin obiective comune (diferenţiate după nivel), prin *elemente invariante* (generale) sub formă de programe unice ale calităţii, norme şi căi de asigurare tehnico-materială, documente normative, proceduri de evaluare, pregătirea şi perfecţionarea cadrelor etc. De aici reiese că *Sistemul calităţii în instituţiile de învăţământ este izomorf cu sistemul calităţii la nivel teritorial şi naţional*. Aceste sisteme se află într-un regim permanent de schimbare a informaţiei şi de resurse. Direcţia şi intensitatea proceselor de schimb se află într-o strânsă dependenţă de normele directe şi de normativele interacţiunii subiecţilor activităţii de învăţământ (delimitarea drepturilor, responsabilităţilor şi atribuţiilor; nivelul autonomiei activităţii instituţiei de învăţământ; modul de evidenţă şi raportare etc.).

Analiza comparată a sistemului calităţii în instituţiile de învăţământ *şi a sistemului calităţii la nivel teritorial* indică că pentru primul, procesul de bază este *procesul de învăţământ*, iar pentru al doilea – *procesul managerial.*

Referitor la soluţionarea problemei construirii sistemului calităţii putem evidenţia următoarele **repere metodologice**:

1. *La etapa actuală* drept argument pentru elaborarea sistemului calităţii pot fi: criteriile şi indicatorii evaluării calităţii învăţământului; standardele educaţionale şi sociale, procedurile de acreditare, modelele de monitorizare qualimetrică a învăţământului.

2. *Teoria managementului calităţii* pentru sistemele şi procesele de învăţământ poate fi aplicată: a) prin intermediul interacţiunii metodologiei, tehnologiei şi tipologiei managementului calităţii; b) prin intermediul interacţiunii componentelor teoretice de bază ale teoriei generale a managementului calităţii (terminologia, principiile şi legile managementului calităţii producţiei şi lucrărilor, metodele şi tipurile de management al calităţii), teoria proiectării structurilor organizatorice ale sistemelor de management al calităţii, qualimetriei, managementului).

3. *Managementul calităţii învăţământului este un domeniu obiectual nou al teoriei generale a managementului educaţional*, ceea ce impulsionează abordarea managerială, care are drept scop să soluţioneze contradicţiile apărute în perioada dezvoltării inovative a învăţământului.

4. *Managementul calităţii învăţământului este un caz particular al managementului prin programe, obiective şi rezultate*.

5. *Managementul calităţii învăţământului poate fi realizat cu succes în baza concepţiei sistemului calităţii.* Sistemul calităţii presupune *abordarea situaţională* în formarea structurilor organizatorice, prezentarea sistemică a obiectului managerial; *optimizarea* structurilor funcţional-liniare, programate şi orientate spre obiective; *existenţa managementului calităţii* în cadrul funcţionării curente şi *dezvoltării* metodologiilor de evaluare a calităţii.

Aceste repere metodologice sunt comune pentru sistemul calităţii, începând cu instituţia de învăţământ şi terminând cu nivelul naţional, care implică unele principii şi legităţi specifice pentru fiecare sistem aparte. Din aceste perspective, ***scopul sistemului calităţii*** constă *în integrarea eforturilor şi resurselor organizatorice, metodice, ştiinţifice, de personal ale instituţiei de învăţământ*, ţinându-se cont de diversitatea factorilor şi condiţiilor pentru atingerea unui nivel calitativ înalt al procesului de învăţământ şi rezultatelor lui, în conformitate cu cele mai bune modele şi standarde.

Ideile principale ale sistemului calităţii sunt: **a**) realizarea practică a abordării qualimetrice faţă de organizarea şi analiza procesului de învăţământ care constă în extinderea diagnosticării, evidenţierii mecanismelor formării şi dezvoltării elevilor/studenţilor, a laturilor procesuale şi rezultative; **b**) folosirea structurii organizatorice şi statelor instituţiei de învăţământ la desfăşurarea pe baza structurilor programate şi a obiectivelor corespunzătoare a managementului calităţii pentru a asigura îmbinarea lor raţională cu structurile funcţional-liniare; **c**) atingerea nivelului înalt de coordonare a acţiunilor şi deciziilor manageriale cu participarea în procesul de învăţământ a subiecţilor managementului calităţii; repartizarea optimă a funcţiilor, drepturilor şi atribuţiilor; asigurarea nivelului înalt al competenţei şi culturii qualimetrice a evaluatorilor; **d**) evidenţa diversităţii tipurilor de schimburi, legături şi relaţii în sistemul calităţii în instituţiile de învăţământ, cu sisteme analogice de nivel superior, cu mediul înconjurător.

Forţele generatoare ale ***dezvoltării şi perfecţionării sistemului calităţii*** sunt determinate de următoarele contradicţii: **1.** Necorespunderea cerinţelor oportune faţă de calitatea învăţământului, asigurate de instituţia de învăţământ, precum şi posibilităţile limitate de îndeplinire a acestor cerinţe prin aplicarea abordărilor tradiţionale faţă de managementul instituţiei şi procesul ei de învăţământ. **2.** Extinderea proceselor inovaţionale în învăţământ şi lipsa mecanismului de asigurare a coordonării acţiunilor pozitive asupra calităţii învăţământului. **3.** Dezvoltarea nivelului teoretic şi practic al implementării sistemelor de management al calităţii în diferite sisteme sociale şi nivelul insuficient de valorificare a acestei direcţii în învăţământ. **4.** Decalajul dintre varietatea indicatorilor calitativi, structurilor şi proceselor, caracteristice învăţământului şcolar contemporan şi sistemele lui manageriale formate în mod spontan.

În acest context, este raţional să valorificăm următoarele ***idei metodologice de bază*** ale sistemului calităţii instituţiei de învăţământ: **1**) Tehnologia *sistemului calităţii instituţiei de învăţământ* se caracterizează prin complexitatea deciziilor pentru sarcini concrete ale managementului calităţii, ţinându-se cont de existenţa potenţialului, mijloacelor de influenţă, priorităţilor preconizate etc. 2) Sistemul calităţii instituţiei de învăţământ trebuie orientat spre o dezvoltare proprie şi perfecţionare permanentă, precum şi spre tehnologiile manageriale ale calităţii învăţământului cu extinderea bazei de date informaţionale şi atingerea rezultatelor preconizate; 3) În sistemul calităţii

instituţiei de învăţământ pot fi prezentate, în măsură egală, diferite tipuri de activitate (educativă, metodică, instructivă, managerială, evaluativă, de diagnosticare şi pronosticare); de asemenea, are loc materializarea activităţii precedente în anumite rezultate. Se evidenţiază, respectiv, diverse subiecte de activitate cu includerea instruiţilor. Aceasta permite să vorbim despre existenţa integrală a subiectului activităţii; 4) Spaţiul temporar al instituţiei de învăţământ constă din cicluri de viaţă ale obiectelor, din procese de diferită durată, care se repetă, dar la nivel calitativ nou.

Implementarea şi funcţionarea sistemului calităţii în instituţiile de învăţământ se axează pe următoarele legităţi [3; 5]: **1**. Dualismul procesului de dezvoltare a sistemului calităţii (în baza evidenţei concomitente a informaţiei "din trecut" şi informaţiei "din viitor"). **2**. Obiectivitatea condiţionată a rezultativităţii sistemelor de calitatea nivelurilor de dezvoltare şi funcţionare a componentelor lui de bază. **3**. Continuitatea dezvoltării componentelor de bază ale sistemului calităţii pe parcursul evoluţiei lui, condiţionată de condiţiile existente din start, inerţia unor componenţi, diferenţa de resurse pentru implementare. **4**. Integrarea, diferenţierea proceselor, fenomenelor şi legăturilor sistemului calităţii pe parcursul dezvoltării, apariţiei noilor structuri, forme şi modalităţi de luare a deciziilor. **5**. Dependenţa termenilor de dezvăluire completă a sistemului calităţii în instituţia de învăţământ, a consecutivităţii etapelor de implementare, de condiţiile iniţiale (organizatorice, pedagogice, metodice, material-financiare, de personal), de posibilităţile de resurse ale instituţiei, de influenţa factorilor interni şi externi. **6**. Reluarea majorităţii proceselor, tipurilor de activitate şi fenomenelor în limita sistemului calităţii; îmbinarea ciclurilor de durată scurtă, medie şi lungă pentru realizarea şi perfecţionarea sistemului calităţii.

Sistemul calităţii învăţământului multinivelar, adică la nivel naţional, se deosebeşte de subsistemele sale teritoriale şi instituţionale prin caracterul generalizării şi luării deciziilor, componentele de bază ale funcţiilor procesului managerial. Această diferenţă este determinată şi de necesitatea delimitării drepturilor, atribuţiilor, responsabilităţilor şi obiectivelor gestionate; de volumul resurselor pe care le posedă managementul operativ; de relaţiile subordonării liniare şi funcţionale. Diferenţa SCÎM de sistemul calităţii instituţiei preuniversitare constă, în primul rând, în diferenţa proceselor de bază şi a celor complementare care se gestionează.

Pentru sistemul calităţii este importantă structura şi legăturile elementelor lui, care fixează cantonarea elementelor în sistem. Standardele internaţionale ale calităţii ISO 9000:2000, şi anume la acea parte a lor, care reglează mecanismele şi ordinea proiectării şi implementării sistemelor calităţii, evidenţiază patru elemente generalizatoare ale oricărui sistem de calitate: *structuri organizatorice*, *resurse*, *procese*, *proceduri* (*metodologii*). Fiecare nivel al sistemului calităţii (naţional, teritorial, instituţional, curricular) are specificul său constructiv şi acţional-aplicativ.

Aşadar, sistemul calităţii învăţământului multinivelar şi la nivel de instituţie, fiecare element al lor este organic legat cu sistemul de învăţământ, proiectându-se pe componente de bază: *organizaţional*, *de obiective*, *normativ*, *de conţinut*, *valorico-motivaţional*, *criterial*, *informaţional*. Prezentarea funcţională a sistemului calităţii ţine de conceperea lui ca o mulţime de acţiuni (funcţii), necesare pentru îndeplinirea obiectivelor specifice şi atingerea scopului final. Mecanismul de realizare a

strategiei managementului calităţii se realizează prin funcţiile *activizării activităţii*, *coordonării şi conducerii operative*. Funcţia feedbackului se dezvăluie prin funcţiile *control*, *evidenţă şi raportare*, *evaluare a calităţii*, *atestare*, *analiză şi modernizare*. Un loc deosebit în aceste funcţii ale managementului calităţii este atribuit *evaluării calităţii*.

Sistemele calităţii în domeniul învăţământului se structurează conform scopului şi principiului de niveluri. *Principiul nivelurilor* indică exponentul plenitudinii asimilării funcţiilor, realizarea şi eficienţa lor. Evaluarea nivelului determină exponentul implementării sistemului calităţii. Realizarea funcţiilor managementului calităţii se reflectă în metodologiile aplicate de organele manageriale şi de persoanele cu funcţii din sistemul învăţământului.

Prezentarea sistemico-ierarhică a sistemului calităţii învăţământului multinivelar şi al instituţiei preuniversitare se bazează pe noţiunea de *subsistem şi nivel de analiză*. Subsistemul posedă specificul funcţional al întregului (sistemului). Sistemul poate fi prezentat sub formă de unităţi, care alcătuiesc ierarhia sistemică. Nivelul de analiză caracterizează ierarhia sistemului (de la sistem ca unitate integră până la elemente) şi exprimă limita divizării acestui sistem în unităţi. Nivelurile ierarhice se reprezintă ca niveluri organizaţionale, unde se efectuează managementul calităţii învăţământului.

Sub ***aspect organizaţional*** în sistemul calităţii învăţământului se pot evidenţia unităţi organizatorice (servicii, secţii, direcţii etc.) ca purtători ai experienţei manageriale concrete şi executori ai funcţiilor concrete ale managementului calităţii învăţământului: planificarea, proiectarea, aprecierea, expertiza, atestarea, asigurarea normativă, formularea obiectivelor etc.

Aspectul organizaţional al sistemului calităţii învăţământului presupune alocarea resurselor existente pentru funcţionarea şi dezvoltarea sistemului de învăţământ sub formă de edificii, surse financiare, informaţie, elaborări ştiinţifico-metodice, personal pedagogic şi managerial. În cadrul acestei direcţii de structurare a sistemului calităţii învăţământului se evidenţiază nivelurile: *naţional*, *teritorial*, *instituţional*, *curricular*. Sistemul calităţii învăţământului multinivelar se mai *structurează după indicele apartenenţei la treptele învăţământului* continuu: sistemul calităţii învăţământului preuniversitar: preşcolar, primar, gimnazial, liceal; superior, complementar, profesional.

Aspectul procesual al sistemului calităţii se concepe ca un ansamblu de procese, principala categorie fiind intervalul de timp (perioada de viaţă), pe parcursul căruia funcţionează procesul. Procesele care au loc în sistem, se pot diviza în două grupe: procese de dezvoltare şi procese de funcţionare. *Procesele de dezvoltare* se referă la procesele externe, pe când *procesele de funcţionare* se referă la procesele interne ale sistemului.

Astfel, din perspectiva prevederilor ISO 9000:2000 şi abordărilor specialiştilor în domeniu modelul sistemului calităţii învăţământului multinivelar şi al sistemului calităţii învăţământului la nivel de instituţie poate fi prezentat grafic cu *structuri organizatorice, metodologii, procese şi resurse*, *rezultate*.

Elaborarea sistemului calităţii învăţământului la nivel naţional, municipal/raional şi de instituţie preuniversitară poate să se desfăşoare conform metodologiilor existente [1; 3; 5]. Noi am aderat la metodologia acceptată la nivel internaţional, deja aplicată şi verificată în practică, concretizată în următoarele etape:

I. Adaptarea de către conducerea de vârf a deciziei privind crearea sistemului calităţii,

conform concepţiei şi cerinţelor standardelor ISO 9000:2000;

II. Instruirea grupului de lucru, determinarea liderului ei şi procedurilor de motivare;

III. Perioada de pregătire şi studierea standardelor ISO; determinarea modelului sistemului calităţii (SC); elaborarea structurii SC şi distribuirea responsabilităţilor; elaborarea politicii calităţii;

IV. Efectuarea analizei corespunderii organizării SC conform recomandărilor şi cerinţelor standardelor ISO;

V. Planificarea SC: determinarea riscurilor proiectului SC; alcătuirea programei proiectului SC; determinarea mecanismelor de control şi corectare a programului;

VI. Elaborarea documentaţiei: determinarea structurii şi identificarea documentaţiei; schema proceselor; analiza şi corectarea procedurilor activităţii/proceselor;

VII. Implementarea SC: analiza procedurilor de către clienţi; corectarea proceselor şi documentarea procedurilor; implementarea procedurilor;

VIII. Determinarea eficacităţii procedurilor şi SC: efectuarea auditului intern; analiza SC; certificarea SC de organele abilitate [1, p.108; 3, p. 213-214; 5, p. 168;].

În cadrul elaborării sistemului calităţii învăţământului la nivel de instituţie preuniversitară se definesc obiectivele lui şi se corelează cu nevoile societăţii şi ale pieţei muncii, iar metodologiile de evaluare a calităţii trebuie să fie simple, să includă instrumente şi proceduri eficiente, uşor aplicabile în diferite contexte.

Referinţe bibliografice:

1. Cojocaru V. Gh. *Calitatea în educaţie. Managementul calităţii.* Chişinău: Î.S.F.E.P. "Tipografia Centrală", 2007. 268 p.
2. Cara A. *Strategii la nivelul unităţii şcolare pentru asigurarea calităţii educaţiei în învăţământul din Republica Moldova.* În *Univers Pedagogic*, 2006, nr. 2, p. 48-53.
3. Patraşcu D., Crudu V. *Calitatea învăţământului în instituţiile preuniversitare: management, tehnologii, metodologii, evaluare.* Chişinău: Gunivas, 2007. 378 p.
4. *Principii şi modalităţi de evaluare a calităţii în învăţământul superior. Materialele seminarului internaţional* (Chişinău, 27-28 noiembrie 1997). Chişinău: Editura *Arc*, 1998. 142 p.
5. Панасюк В.П. *Школа и качество: выбор будущего.* СПб.: КАРО, 2003. 384 с.

Recenzenţi:

1. Viorica ANDRIŢCHI, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar, IŞE

2. Dumitru PATRAŞCU, doctor habilitat, profesor universitar, UTM

Monitorizarea implementării curriculumului şcolar

Lilia POGOLŞA,
doctor, conferenţiar universitar, director,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Vladimir GUŢU,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat

Lucrarea descrie dimensiunile, metodologia şi instrumentarul de monitorizare a procesului de implementare a curriculumului şcolar la treapta primară, gimnazială şi liceală de învăţământ. Este destinată responsabililor de monitorizarea implementării curriculumului la disciplinele de studiu din învăţământul preuniversitar.

Abstract

The paper describes the methodology and instrumentation for monitoring the implementation of the curriculum at primary level and secondary and high education. It is intended for responsible for monitoring the implementation of curriculum in the subjects of study in university education.

Problema care se pune astăzi în faţa şcolii este înzestrarea elevului cu un ansamblu de competenţe funcţionale, necesare acestuia fie pentru accederea la o nouă treaptă de învăţământ, fie pentru o inserţie mai reuşită în societate.

Acest deziderat a impus acţiunea de modernizare a curriculumului şcolar, ceea ce a determinat o nouă re-construcţie a acestuia, în baza unor noi principii, abordări şi paradigme educaţionale.

La baza re-construcţiei noului curriculum şcolar stau principiile educaţiei pentru toţi, paradigma educaţiei centrate pe cel ce învaţă şi abordarea instruirii în bază de competenţe.

Aşadar, curriculumul şcolar proiectat şi implementat actualmente în învăţământul preuniversitar din Republica Moldova reprezintă o nouă etapă de dezvoltare curriculară, iar această dezvoltare vizează o nouă schimbare de paradigmă – trecerea de la proiectarea demersului educaţional în baza obiectivelor pedagogice la centrarea acestuia pe formarea-dezvoltarea de competenţe şcolare necesare elevului.

Elementele de noutate avute în vedere în proiectarea actualului curriculum proiectat pentru învăţământul preuniversitar şi conceput din perspectiva celui ce învaţă sunt următoarele:

– prioritatea acordată procesului de învățare şi intereselor elevului;
– centrarea demersului didactic pe formarea-dezvoltarea competențelor şcolare;
– creşterea responsabilității şcolii față de beneficiarii educației.

Pentru a eficientiza procesul de implementare a curriculumului, dar, mai ales, pentru a evalua calitatea documentului proiectat, la nivelul sistemului şi procesului de învățământ preuniversitar, urmează să se desfăşoare un amplu program de acțiuni ce vizează monitorizarea atentă a procesului de implementare a curriculumului proiectat în bază de competențe, prin care se va determina dacă scopurile şi obiectivele urmărite prin actualul curriculum sunt realizate la nivel de proces educațional, astfel încât ceea ce numim *curriculum proiectat* să devină şi *curriculum realizat* (M. Hadârcă, 2011).

Implementarea unui curriculum semnifică, în primul rând, monitorizarea aplicării proiectului curricular respectiv, urmărirea indicatorilor cantitativi şi calitativi care vor fi supuşi evaluării pe parcursul derulării şi la finalul acestuia (Management educațional, MEC, 2001, coord. Serban Iosifescu, pag. 276).

Monitorizarea implementării curriculumului şcolar înseamnă urmărirea sistematică şi continuă a modului în care sistemul şi procesul de învățământ se comportă în raport cu modificările propuse.

În tehnologie, un „monitor" este un dispozitiv de supraveghere, care declanşează o alarmă în caz de dereglare a funcționării unui proces.

În ceea ce priveşte procesul de învățământ, se disting trei tipuri de monitorizare:
– *monitorizare administrativă*, care se referă la urmărirea/supravegherea respectării dispozițiilor legale referitoare la planul de învățământ, curriculum, manuale, organizarea şi desfăşurarea procesului educațional etc.;
– *monitorizare formativă*, axată pe monitorizarea procesului de învățare: spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care vizează esența unui program de studii, permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia etc.;
– *monitorizarea/pilotajul randamentului şcolar,* care se realizează, în general, cu ajutorul testelor normative; au rolul de a informa, în plan comparativ, cu privire la ceea ce „produc" şcolile şi clasele. (Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education, PUF, Paris, 1992, pag. 72; Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Nathan, 1998).

Alți autori precizează că monitorizarea unui curriculum ar trebui să stabilească în ce măsură acesta răspunde următoarelor cerințe/exigențe (G. de Landsheere şi M. Crahay -1990, pag. 476):
– coerență
– calitate
– echitate.

După S. Iosifescu, implementarea unui proiect curricular cuprinde:
– monitorizarea obiectivelor specifice nivelului respectiv şi a resurselor;
– monitorizarea comunicării, participării şi a motivării persoanelor implicate;
– monitorizarea formării persoanelor şi grupurilor în vederea realizării sarcinilor de dezvoltare curriculară şi a dezvoltării personale a celor implicați;
– prevederea elementelor de flexibilitate care fac posibilă modificarea pe parcurs (dacă situația o cere);
– combaterea rezistenței la schimbare prin înlăturarea barierelor;

– obţinerea sprijinului efectiv al persoanelor şi factorilor implicaţi.

Toate aceste elemente pot fi integrate în următoarea schemă (S. Iosifescu):

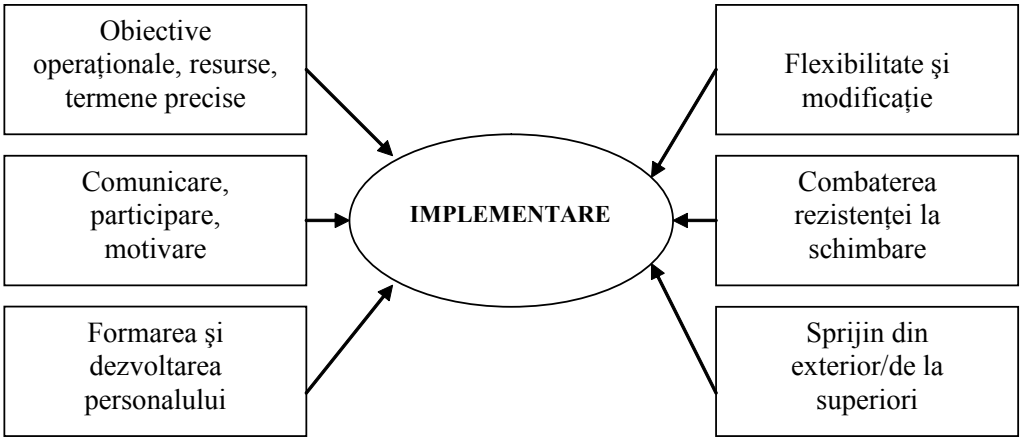


Figura 1. Implementarea unui proiect curricular

D. Potolea susţine că monitorizarea unui curriculum trebuie să însoţească fiecare etapă a construcţiei sale (D. Potolea, Note de curs):

- **în momentul determinării scopurilor**, trebuie să se evalueze:
  – valorile culturale;
  – aşteptările forţelor sociale;
  – randamentul şcolar actual;
  – evaluarea nevoilor de educaţie;
- **în momentul planificării:**
  – controlul adecvării obiectivelor;
  – selectarea adecvată a conţinuturilor, strategiilor didactice;
  – adecvarea manualelor şcolare;
- **în timpul prestării:**
  – observarea reacţiilor profesorilor şi elevilor;
  – studiul rezultatelor elevilor etc.;
- **în timpul experimentării pe teren:**
  – reacţiile celor cuprinşi în experiment (eşantionului);
  – controlul calităţii programului în condiţii diferite;
- **în timpul introducerii în practica şcolară pe scară largă** (examenul formei finale a curriculumului):
  – controlul eficacităţii sistemului în ansamblul său;
  – controlul pregătirii cadrelor didactice pentru promovarea curriculumului respectiv;
- **în momentul controlului calităţii** (examenul calităţii realizării curriculumului):
  – studiul cauzelor variaţiei de eficienţă;
  – eventuale sugestii de corectare etc.

Din perspectiva educaţiei centrate pe cel ce învaţă şi a unei „paradigme de utilitate a învăţământului" (P. Lisievici, 2002), criteriile, după care ar putea fi proiectată procedura de monitorizare a implementării curriculumului, trebuie să includă şi următorii parametri de analiză:

- Are curriculumul proiectat *relevanţă* pentru cei care învaţă, adică este

perceput de elevi ca fiind adecvat nevoilor lor actuale, de perspectivă şi de formare?

- Are curriculumul implementat *flexibilitate*, adică permite apariţia şi manifestarea diferenţelor individuale de învăţare?
- Are curriculumul implementat *continuitate,* adică asigură trecerea optimă de la o treaptă de învăţământ la alta?
- Sunt unităţile de învăţământ încurajate să dezvolte porţiuni de curriculum adecvate nevoilor şi caracteristicilor populaţiei şcolare proprii?

Implementarea oricărui curriculum nou, modificat sau schimbat, solicită o monitorizare atentă, elaborarea unui program de acţiuni coerente în acest scop şi o metodologie clară de realizare a procesului de monitorizare a implementării curriculumului. Dimensiunile şi criteriile după care poate fi monitorizat procesul de implementare a unui curriculum sunt multiple, iar monitorizarea propriu-zisă presupune nu doar criterii, ci şi elaborarea instrumentelor de lucru, cu ajutorul cărora să fie colectate date şi informaţii utile privind calitatea curriculumului implementat.

O însemnătate deosebită pentru o monitorizare de calitate a procesului de implementare a curriculumului şcolar o au instrumentele de lucru concepute, proiectate şi aplicate în evaluarea acestui proces. Aceste instrumente includ: fişa de monitorizare; chestionarele privind percepţiile managerilor, profesorilor vizavi de curriculumul modernizat, modul şi condiţiile implementării şi monotorizării; experienţe de realizare a acestor procese în diferite regiuni ale ţării etc.

Fişa de monitorizare a procesului de implementare a curriculumului şcolar la nivel raional/municipal şi instituţional reprezintă un instrument de lucru proiectat în mod expres pentru acest scop, ea conţine un ansamblu de activităţi puse în responsabilitatea direcţiilor municipale/raionale de învăţământ, precum şi seturi de indicatori ce derivă din aceste activităţi, care vor fi urmăriţi în procesul de monitorizare şi evaluare a implementării curriculumului.

Fişa este adresată specialiştilor din direcţiile raionale/municipale de învăţământ, administraţiei instituţiilor de învăţământ, cadrelor didactice.

Fişa poate fi completată şi modificată în corespundere cu cerinţele şi specificul raionului, instituţiei de învăţământ.

La finalizarea anului şcolar, în baza fişelor, responsabilii de monitorizarea implementării curriculumului din şcoală vor prezenta direcţiilor raionale/municipale, iar acestea, la rândul lor – Ministerului Educaţiei, rapoarte despre starea şi calitatea implementării curriculumului şcolar.

Chestionarele de evaluare a percepţiilor vizavi de curriculumul implementat, modul şi condiţiile de implementare a acestuia conţin seturi de întrebări ce vizează aprecierea dată de utilizatori diferitelor aspecte şi componente ale curriculumului implementat.

Pentru perfectarea acestui instrument propunem cadrelor didactice să analizeze acţiunile şi indicatorii prevăzuţi de fişă şi să prezinte opiniile în adresa Ministerului Educaţiei şi Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei.

După prezenarea datelor fişa va deveni un instrument permanent de monitorizare a procesului de implementare a curriculumului şcolar.

Proiect

Fişa monitorizării procesului de implementare a curriculumului şcolar la nivel raional/municipal şi instituţional

N d/o	Acţiunea /activitatea	Indicatori	Responsabil	Termenele / lunile											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
LA NIVEL RAIONAL/MUNICIPAL (Direcţia raională/municipală de învăţământ)															
1.	Informarea prin mass-media locală, scrisori informative (alte forme) a comunităţii, administraţiei publice locale, instituţiilor de învăţământ despre implementarea la nivel local a noilor curricula sau curricula modemizate (curricula pe discipline, manuale şcolare, ghiduri metodologice)	• numărul de structuri, organizaţii, instituţii; • formarea climatului favorabil privind implementarea noilor curricula sau a celor modernizate; • identificarea factorilor nefavorabili privind implementarea curricula.	Direcţia raională/ municipală de învăţă-mânt												
2.	Reatribuirea funcţiilor între inspectori, metodişti, conducători ai comisiilor metodice privind implementarea curricula.	• cunoaşterea funcţiilor de către fiecare specialist al direcţiilor raionale/municipale de învăţământ privind implementarea curriculumului.	Conducerea Direcţiei raionale / municipale de învăţă-mânt												
3.	Analiza politicilor naţionale de implementare a curricula modernizate şi celor noi elaborate.	• numărul de şedinţe cu tematica respectivă; • identificarea părţilor tari ale politicilor curriculare şi stabilirea particularităţilor locale de implementare a curricula; • identificarea blocajelor în implementarea curriculumului care pot apărea la nivel local.	Specialiştii Direcţiei raionale / municipale de învăţă-mânt												

4.	Analiza documentelor curriculare noi sau a celor modernizate.	• numărul de şedinţe cu tematica respectivă; • identificarea aspectelor inovative introduse în curricula modernizate; • elaborarea listei schimbărilor inovative în curricula modernizate.	Specialiştii Direcţiei raionale / municipale de învăţământ												
5.	Organizarea seminarelor la nivel raional/municipal cu conducătorii comisiilor metodice pe discipline privind implementarea curricula.	• numărul de metodişti / conducători care au participat la şedinţe/seminare; • prezenţa metodiştilor pe discipline; • stabilirea specificului schimbărilor în curricula pe discipline; • nivelul de pregătire a specialiştilor din Direcţiile raionale de învăţământ pentru îndeplinirea curriculumului.	Cabinetul metodic al Direcţiei raionale / municipale de învăţământ												
6.	Elaborarea planului de acţiuni de formare a cadrelor didactice privind implementarea curricula pe discipline.	• calendarul seminarelor cu cadrele didactice; • numărul de cadre didactice care au fost formaţi la nivel raional/ municipal; • aprecierea seminarelor de către profesori.	Cabinetul metodic şi inspectoratul Direcţiei raionale / municipale de învăţământ												
7.	Elaborarea planului de monitorizare a implementării curricula pe discipline.	• stabilirea calendarului de monitorizare a implementării curricula pe discipline; • stabilirea indicatorilor şi instrumentarului de monitorizare.	Specialiştii Direcţiei Inspectori şi metodişti												

8.	Organizarea monitorizării procesului de implementare a curricula pe discipline la nivel raional/municipal.	• numărul de activități de monitorizare; • numărul de profesori implicați în procesul de monitorizare; • lista observațiilor, propunerilor parvenite de la profesori în cadrul procesului de monitorizare; • clasificarea observațiilor, propunerilor pe probleme prioritare.	Specialiștii Direcției raionale / municipale de învățământ												
9.	Organizarea dezbaterilor intermediare la nivel raional/municipal privind implementarea curriculară.	• identificarea părților tari și a celor vulnerabile privind implementarea curricula la nivel local; • introducerea schimbărilor în procesul de implementare a curricula.	Specialiștii Direcției raionale / municipale de învățământ												
10.	Elaborarea sugestiilor complementare privind implementarea continuă a curricula în baza datelor monitorizării.	• sugestii metodologice pentru instituțiile de învățământ; • identificarea schimbărilor pozitive privind implementarea curricula în instituțiile de învățământ.	Specialiștii Direcției raionale / municipale de învățământ												
11.	Elaborarea raportului final privind monitorizarea implementării curriculumului școlar la nivel local.	• clasificarea sugestiilor, propunerilor, de perfecționare a curricula; • identificarea cauzelor și factorilor ce influențează negativ asupra implementării curricula școlare; • înaintarea ME a raportului final.	Administrația și specialiștii Direcției raionale / municipale de învățământ												

12.	Prezentarea periodică în mass-media locală a rezultatelor implementării curricula şcolare.	• numărul de articole în mass-media; • numărul de întâlniri cu părinţii, reprezentanţii comunităţii; • numărul de discuţii a problemei la şedinţele Administraţiei locale.	Administraţia şi specialiştii Direcţiei raionale / municipale de învăţământ												
LA NIVEL INSTITUŢIONAL															
1.	Analiza şi dezbaterea politicilor naţionale şi raionale privind implementarea curricula şcolare.	• identificarea şi aprecierea politicilor naţionale curriculare; • identificarea şi aprecierea politicilor regionale curriculare; • elaborarea strategiei instituţionale de implementare a curricula şcolare.	Administraţia şi cadrele didactice												
2.	Retribuirea funcţiilor privind implementarea curricula şcolare.	• funcţiile administraţiei; • funcţiile şefului de catedră; • funcţiile cadrelor didactice; • funcţiile elevilor; • funcţiile părinţilor.	Administraţia instituţiei												
3.	Prezentarea generală a curricula pe discipline la Consiliul pedagogic al instituţiei de învăţământ.	• prezentarea conceptului noului curriculum sau a curriculumului modernizat; • prezentarea strategiilor naţionale şi raionale de implementare a curricula şcolare.	Administraţia instituţiei												
4.	Elaborarea planului de acţiuni privind implementarea curricula pe discipline.	• crearea echipei de elaborare a planului de acţiuni şi de monitorizare a procesului de implementare a curricula la nivel instituţional;	Echipa de creaţie												

		• aprobarea planului de acţiuni în cadrul Consiliului profesoral al instituţiei.													
5.	Organizarea studierii curricula modernizate sau a celor noi din perspectiva inovaţiilor curriculare.	• numărul de profesori care au participat la discuţii; • stabilirea aspectelor inovative pentru fiecare curriculum; • stabilirea modalităţilor de activitate didactică cu referire la inovaţiile curriculare.	Administraţia instituţiei												
6.	Organizarea seminarelor de formare continuă la nivel instituţional privind implementarea curriculară.	• elaborarea calendarului şi tematicii seminarelor; • numărul de profesori care au participat în lucrările seminarului; • numărul de formatori locali; • numărul de formatori invitaţi.	Administraţia instituţiei												
7.	Organizarea discuţiilor cu elevii privind noile abordări curriculare.	• numărul de discuţii cu elevii; • atitudinea elevilor faţă de schimbările curriculare; • sugestiile elevilor privind îmbunătăţirea curricula pe discipline.	Cadrele didactice												
8.	Organizarea discuţiilor cu părinţii privind noile abordări curriculare.	• numărul de părinţi care au participat în discuţii; • numărul de întâlniri cu părinţii; • atitudinea părinţilor faţă de inovaţiile curriculare; • sugestiile părinţilor privind perfectarea curricula pe discipline.	Administraţia şi cadrele didactice												
9.	Organizarea formării continue profesionale la nivel instituţional şi monitorizarea	• stabilirea traseului individual de formare continuă din perspectiva inovaţiilor curriculare;	Cadrele didactice												

	autoformării profesionale a cadrelor didactice.	• participarea la seminare instituționale şi raionale; • prezentarea orelor deschise cu discuții ulterioare.													
10.	Monitorizarea implementării curricula la nivel instituțional.	• monitorizarea organizației de către administrație; • autonomizarea cadrelor didactice; • numărul de activități de monitorizare; • lista observațiilor şi sugestiilor de perfectare a curricula.	Administrația şi cadrele didactice												
11.	Organizarea schimbului de experiență în implementarea curricula pe discipline.	• numărul de şedințe cu alți profesori privind implementarea curricula; • numărul de lecții asistate reciproc.	Cadrele didactice												
12.	Proiectarea curricula la decizia şcolii.	• numărul şi denumirea curricula la decizia şcolii; • avize pozitive ale curricula la decizia şcolii;	Cadrele didactice												
		• corespunderea curricula la decizia şcolii conceptului de curriculum național; • atitudinea elevilor față de curricula la decizia şcolii; • concordanța dintre oferta curriculară a şcolii şi contextul comunitar, doleanțele părinților şi elevilor.													

13.	Elaborarea raportului final privind implementarea curriculumului la nivel instituţional.	• discutarea raportului şi aprobarea în Consiliul profesoral; • aprecierea pozitivă a raportului; • prezentarea raportului în Direcţia raională/municipală de învăţământ.	Administraţia instituţiei												
	LA NIVELUL CADRELOR DIDACTICE														
1.	Participarea în activităţile/ acţiunile instituţionale privind implementarea curricula pe discipline.	• numărul de activităţi la care a luat parte; • numărul de propuneri înaintate privind eficientizarea implementării curricula.	Cadrul didactic												
2.	Analiza documentelor curriculare din perspectiva schimbărilor/inovaţiilor.	• compararea documentelor curriculare existente cu cele noi sau modernizate; • identificarea şi clasificarea inovaţiilor pe aspecte didactice: obiective/competenţe, continuităţi, strategii de predare-învăţare-evaluare etc.	Cadrul didactic												
3.	Compararea schimbărilor în curricula pe discipline cu conţinutul manualelor în scopul stabilirii potenţialului ultimelor privind formarea de competenţe prevăzute de curricula şi introducerea modificărilor în proiectarea didactică.	• studierea ghidurilor metodologice; • snaliza manualelor în raport cu inovaţiile din curricula pe discipline; • completarea activităţilor propuse în manuale cu alte activităţi specifice schimbărilor curriculare.													

4.	Proiectarea/stabilirea modalităților de implementare a inovațiilor curriculare: • identificarea problemei legate de inovația respectivă; • stabilirea variantelor alternative în rezolvarea acesteia; • luarea deciziei; • realizarea deciziei şi evaluarea eficienței deciziei luate.	• elaborarea proiectului de lungă durată în conformitate cu schimbările curriculare la nivel de: – unitatea de învățare – competențe – conținuturi – strategii – nr. de ore – proiectarea de lungă durată aprobată de administrația instituției; • realizarea proiectării pe unități de învățare în conformitate cu schimbările curriculare la nivel de: – conținut – competențe specifice – activități de învățare – resurse – activități de evaluare.	Cadrul didactic												
5.	Realizarea învățării centrate pe competențe.	• stabilirea deosebirii învățării centrate pe cunoştințe în raport cu învățarea centrată pe competențe; • stabilirea unui timp mai îndelungat pentru studierea unei unități de învățare; • stabilirea etapelor metodologiei de formare/dezvoltare a competențelor respective: de la procesul de cunoaştere şi aplicare la cel de integrare; • stabilirea modalităților de evaluare a competențelor.	Cadrul didactic												

6.	Realizarea învățământului centrat pe elev.	• asigurarea realizării potențialului fiecărui elev; • implicarea activă a elevilor în procesul de învățare; • promovarea învățământului interactiv; • respectarea drepturilor copiilor, inclusiv la opinia proprie; • promovarea relațiilor democratice în clasă etc. • dezvoltarea competențelor necesare în învățarea autoreglată.	Cadrul didactic												
7.	Stabileşte nevoile de formare continuă din perspectiva implementării curricula modernizate.	• realizarea autoevaluării în baza fişei respective (*vezi bibliografie*); • clasificarea nevoilor de formare în raport cu domeniile identificate în fişă; • proiectarea traiectoriei proprii de formare şi autoformare în baza tabelului sinoptic (*vezi bibliografie*).	Cadrul didactic												
8.	Monitorizarea permanentă a procesului de funcționare a curricula pe discipline.	• observarea părților tari şi a părților vulnerabile a schimbărilor curriculare; • modificarea proiectelor didactice în raport cu rezultatele observărilor; • clasificarea observațiilor şi elaborarea propunerilor privind modernizarea curriculumului şcolar; • prezentarea propunerilor administrației instituției.													

Procesul de monitorizare a implementării curriculumului şcolar descris de M. Hadârcă, 2011, va începe conform planului de acţiuni, se va realiza cu sprijinul instanţelor şi în termenele stabilite în program, iar monitorii se vor concentra asupra următoarelor aspecte de bază ale procesului de implementare a curriculumului:

– condiţiile de implementare a curriculumului;
– managementul procesului de implementare a curriculumului;
– realizarea propriu-zisă a curriculumului în procesul de predare-învăţare-evaluare;
– corelarea în procesul de formare a competenţelor disciplinare cu cele transversale;
– adecvarea manualelor şcolare la curriculumul centrat pe competenţe:
  - selecţia şi organizarea conţinuturilor;
  - dimensiunea aplicativă a conţinuturilor;
  - utilizarea altor resurse didactice etc.
– evaluarea rezultatelor şcolare:
  - procedurile de evaluare a rezultatelor şcolare vizează verificarea nivelului de competenţe disciplinare/ transversale?
  - sarcinile de evaluare sunt proiectate contextual şi în legătură cu cerinţele instruirii şi evaluării autentice?
  - criteriile şi indicatorii de performanţă sunt utilizate pentru aprecierea nivelului de stăpânire a competenţelor? etc.
  - Formarea cadrelor didactice:
  - curriculumul de formare iniţială/continuă vizează formarea-dezvoltarea de competenţe şcolare transversale/disciplinare etc.

Monitorizarea procesului de implementare a curriculumului va începe simultan în toate instituţiile de învăţământ preuniversitar din Republica Moldova şi se va desfăşura în 1-2 luni de studiu, utilizându-se în acest scop instrumentarul pregătit de către organizatorii acţiunii de monitorizare (chestionare, fişe de lucru etc.).

Analiza şi sinteza informaţiilor culese de monitori pentru fiecare dintre aspectele curriculumului evidenţiate mai sus, vor trebui să elucideze, în principal, două momente:

Care este starea de fapt privind implementarea curriculumului la momentul monitorizării?

Ce intervenţii sunt posibile la nivel de conceptori de curriculum, manuale şcolare, formarea cadrelor didactice etc. în vederea perfecţionării curriculumului?

Procesul de monitorizare a implementării curriculumului şcolar se va încheia cu un Raport Final, care va fi elaborat în baza rapoartelor semestriale parvenite de la direcţiile raionale/municipale de învăţământ şi care va include un sumar al constatărilor de bază privind fiecare dintre aspectele evidenţiate mai sus, concluzii generale şi o serie de recomandări privind perfecţionarea documentului monitorizat.

Referinţe bibliografice:

1. Chicu V. [et al], *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe cel ce învaţă*, Chişinău, USM, 2010.
2. Cristea S., *Dicţionar de pedagogie.* Chişinău: Ed. Litera, 2002.
3. *Curricula modernizate*. Chişinău: Lyceum, 2010.
4. *Ghiduri de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul primar, gimnazial şi liceal.* Chişinău: Lyceum, 2011.
5. Guţu V., *Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional*, Chişinău, 2007.
6. Iosifescu S. (coord.), *Management educaţional,* MEC. Bucureşti, 2001.
7. Manolescu M., *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie.* Bucureşti: Ed. Meteor Press, 2005.
8. Pogolşa L., Bucun N. [et al], *Evaluarea curriculumului şcolar – perspectivă de modernizare*. Chişinău, 2009.
9. Pogolşa L., *Renovarea educaţiei prin modernizarea curriculumului şcolar.* În: *Univers Pedagogic*, nr. 3, 2010, p. 3-13.
10. Pogolşa L., Bucun N. [et al], *Monitorizarea procesului de implementare a curriculumului şcolar.* Chişinău, 2011.
11. Ungureanu D., *Teoria curriculumului.* Timişoara: Ed. Mitron, 1999.

Recenzent: Viorica ANDRIŢCHI, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar, IŞE

Влияние автономности в отцовском стиле воспитании на формирование нарциссического склада характера у девушек

Николай БУКУН (докт. хаб., проф., академ.),
Людмила АНЦИБОР (докт., конф),
Павел МЕЛЬНИК (мастер)

Резюме

В статье обосновывается положение о том, что формирование нарциссического склада характера у девушек из разведенных семей обусловлено специфическим отношением отца к дочери, которое выражается через автономность и позитивный интерес, как преобладающие стили воспитания, поведения и установок. Семейная психотравмирующая ситуация, тормозит полоролевую идентификацию личности и способствует формированию защитных стратегий поведения по типу идеализации. Идеализация может осуществляться за счет таких защитных механизмов как проекции, рационализации и отрицания. На нарциссические проявления в характере личности могут указывать такие категории характера как: демонстративность, застреваемость и экзальтированность.

Abstract

In this article is substantiated the statement that the formation of the narcissistic type of character at girls from divorced families is caused by a specific position of father towards his daughter, which is expressed in autonomy and a positive interest as the predominant styles of education, behavior and attitudes. Psycho traumatic situation in the family inhibits person's gender identity and promotes the formation of protecting strategies of idealization type. Idealization can be realized through such defence mechanisms as rationalization, projection and denial. Manifestations of narcissism in person's character can indicate such character categories as showing-off, sticking and exaltation.

В данном исследовании, мы задались целью изучить, как влияет на процесс формирования характера девушки отсутствие адекватного образа отца. В связи с этим, одним из направлений исследования является, выявление ***защитных механизмов***, которые могут вести к формированию определенного, а именно, ***нарциссического склада характера*** у девушки в юношеском возрасте. В связи с этим, необходимо было изучить: влияние, которое оказывает на формирование её характера отсутствие «образа отца», и происходят нарушение

в системе общения - «отец-ребенок», в результате проявление ***автономности,*** как стиля в воспитании и установках отца по отношению к дочери.

Исследование построено на предположении (*нулевая гипотеза*), что в юношеском возрасте девушки из полных семей отличаются большим (позитивным) интересом со стороны отца, в результате у них формируется адекватный, «реальный» образ отца. В то время как, в неполной семье (родители разведены) у девушки формируется «отрицательный образ отца», из-за отсутствия его объективной представленности в сознании ребенка, а также при отрицательном отношении матери к отцу из-за развода. Отрицательный образ, также может формироваться и в определенной системе взаимодействия «ребенок – родитель», в данном случае, мы определяем его, как «автономность». Под ***«автономностью»*** в системе воспитания подразумевается неэмоциональность, бесстрастность, отсутствие интереса к общению и к проблемам семьи и др.

Для решения исследовательских задач в качестве теоретической основы мы выбрали психоаналитические теории, в частности, теории **объектных отношений**, т.к. в них, с нашей точки зрения, наиболее полно представлены выделенные в данном исследовании вопросы относительно детско-родительских отношений.

Важные фигуры (отец и мать) в раннем детстве, а также их психические репрезентации (объектные отношения) фиксируются в форме устойчивого паттерна поведения, которые впоследствии распространяются на отношения с другими людьми. Доминирующий тип нарушенных отношений в дальнейшем определяет форму социальной девиации. Паттерны межличностных отношений сопровождаются специфическими аффектами и рационализациями, и образуют единый мотивационный комплекс, который определяет устойчивую направленность личности на протяжении всей жизни.

Одновременно со снижением позитивного отношения к значимым людям, наблюдается инверсия отношения к себе. В представлении Малера [15], на первом этапе процесса психической репрезентации матери, должна быть установлена надежная *привязанность* к матери как к постоянному либидинозному объекту. Второй шаг - *интеграция стабильной психической репрезентации.* Он включает не только когнитивную интеграцию, но также определенное разрешение амбивалентности анальной фазы, чтобы в дальнейшем положительные и отрицательные качества могли быть интегрированы в единую репрезентацию [16;17]. Обладая интегрированной, прочной внутренней репрезентацией, за которую можно „ухватиться” в лишении или гневе, ребенок способен извлекать значительно больший комфорт из внутреннего образа. Малер полагает [14], что постоянство либидинозного объекта никогда не достигается в полной мере: это процесс, продолжающийся всю жизнь.

Однако с установлением определенной степени постоянства объекта, межличностные отношения могут перейти на более высокий уровень, потому что индивидуум в состоянии сохранять одновременно *общность* и *независимость*. Если же эта цель развития не будет достигнута, в межличностных отношениях индивидуума остаются черты ***инфантильности, зависимости*** и ***нарциссизма.*** Использование Малером концепции

постоянства объекта подтверждает мысль Гартманна [11], о том, что мы можем оценивать „удовлетворительность" объектных отношений, лишь, в случае если рассматривать их значение в терминах развития «Эго».

Для постановки диагноза необходимо наличие не менее пяти показателей, или ***диагностический критерий***. Однако часто диагностические показатели, повторяют себя в различных личностных расстройствах, и это создает трудности с постановкой диагноза и в постановке адекватных коррекционных задач. Возможно, это происходит потому, что основой для выделения диагностических показателей исследователями был выбран описательный принцип. Однако в жизни не бывает "чистых" нарциссов или шизоидов, так же как и истериков. Люди имеют мозаичную структуру личности и, поэтому в диагностические показатели нарциссизма, попадают диагностические показатели других личностных расстройств. Возможно, наиболее удовлетворительным основанием для выделения диагностических показателей может служить *система ценностей* данного типа, в особенности иерархия ценностей. Например, что ценно для нарцисса? Прежде всего, ***собственное "Я"*** - это его главная ценность мира. Отсюда эгоцентризм, персонализм, максимализм - "Все или ничего", "Сейчас или никогда", который создает дихотомичность, поляризацию крайностей. В результате нарцисс живет *крайностями* и не знает градаций ни в глубине чувств, ни силе желаний, ни в оценках себя и других. Из-за завышения ценности себя, рождается завышенная потребность в высокой самооценке и высокой оценке себя другими. Далее недалеко и до «непереносимости» критики, унижения и оскорблений т.п. Таким образом, характерной особенностью нарциссов является две полярные зеркально отражающие друг друга связи:

– в первую группу связанных явлений входит высокая самооценка, максимальная активность, сильный интерес, высокая мотивация и хорошее общее состояние;

– в противоположную группу входит низкая самооценка, пассивность, отсутствие интереса и мотивации, дискомфортное общее состояние.

Связанность этих явлений означает единовременность их проявлений. Например, если у нарцисса высокая самооценка, то и общий уровень активность высокий, и интерес ко всему, что его окружает, также проявляется в большей степени. И, наоборот, если самооценка низкая, то интерес к чему-либо, или кому-либо отсутствует, и общий уровень активности у них ниже. Величина максимума и минимума прямо пропорционально зависит от степени патологичности, чем более серьезна патология, тем больший размах крайностей.

По исследованиям, проведенным В.Н.Недашковским на клиентах психологической консультации, были выявлены уникальные особенности нарциссизма. Оказалось, что другие личностные расстройства выполняют по отношению к нарциссизму *обслуживающую функцию.* Так, например, параноя, истерия, антисоциальное расстройство (неустойчивая психопатия и эмоциональная тупость) и ананкастность являются всего лишь *средствами* удовлетворения нарциссизма. В то время как, шизоидность, психастения, астения и зависимое поведение выполняют *функцию защиты* нарциссизма. Эмоциональные же расстройства - возбудимая психопатия, сензитивная,

лабильная, циклоидная, аффективная совмещают обе эти функции – выполняют и защитную функцию и, являются средством удовлетворения нарциссизма. Выбор функции определяется как внешней ситуацией, так и личностными особенностями [5].

Для практики терапии можно выделить следующие формы нарциссизма: нормальный взрослый, нормальный инфантильный и патологический нарциссизм.

Нормальный инфантильный. Для таких состояний характерны нормальная, хотя и в огромной степени инфантильная структура «Я» и нормальный интернализованный мир объектных отношений.

Нормальный взрослый нарциссизм существует тогда, когда самоуважение регулируется с помощью нормальной структуры «Я», связанной с нормальными интегрированными, или же цельными интернализованными объект-репрезентациями. Также в том случае, когда самоуважение регулируется с помощью интегрированного, в значительной степени индивидуализированного и абстрагированного «Супер-Эго», а также с помощью удовлетворения инстинктивных нужд, которые проявляются в контексте стабильных объектных отношений и стабильной системы ценностей.

Для *патологического* же нарциссизма, в отличие от предыдущих состояний, характерна ненормальная структура «Я», которая может относиться к одному из двух типов. Один такой тип был приведен Фрейдом [9] в качестве иллюстрации к понятию "*нарциссический объектный выбор*". В этом случае «Я» пациента патологическим образом идентифицируется с объектом, а репрезентация инфантильного «Я» пациента проецируется на этот объект. Таким образом, создаются либидинальные взаимоотношения, в которых «Я» и «объект» обменялись своими функциями.

У здоровых подростков есть свои герои, надежды, амбиции, пламенные убеждения и тайные мечты. В то время как, подросток, обуреваемый нарциссическими страданиями, находится в отчаянии и *депрессии,* мир представляется ему обреченным, охваченным смертью, и он либо старается не поддаваться этому состоянию, совершая рискованные поступки, либо сдается, впадая в *регрессивное избегание.* Тело становится источником удовольствия и гордости, или же ненавистной обузой, неспособной соответствовать недостижимым идеалам [7].

Выплеск творческой энергии является признаком здоровой веры в себя, и в таком случае не возникает потребность в оценке. Однако невозможность найти свой зеркальный идеал выражается, путем деструктивного поведения, через гнев и нарциссическое ощущение. Поэтому психологическая защита нарциссически структурированной личности в большей степени зависит от ***идеализации*** и обесценивания объекта.

Диагностика защитных механизмов личности испытуемых в данном исследовании была проведена при помощи «Опросника Клермана-Плутчика», который, выявляет: такие защиты как вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, реактивное образование и рационализация. Однако среди них нет интересующей нас шкалы – идеализация. В то же время, в научной литературы по данной проблеме указывается на то, что нарциссизму сопутствуют такие защитные стратегии как *отрицание, рационализация* и *проекция.*

В сентенции: «Я люблю себя», нарциссы могут **проецировать** себя на другого индивида, и затем идентифицироваться с ним, чтобы наслаждаться чувством любви к самим себе. Для достижения этого им необходимы объекты с поведением, соответствующим их бессознательному желанию идентификации. Такие пациенты порой индуцируют объект действовать согласно их желаниям. Для достижения этой цели они стремятся идентифицировать себя с объектом. Однако это им необходимо лишь на некоторое время в целях предвосхищения его действий, что и, отличает эти магические действия от эмпатии, так как именно на это (предвосхищение действия) нарциссы не способны [1].

Сущность **проекции** состоит в том, что человек свои собственные нежелательные черты приписывает другим и, таким путем защищает себя от осознания этих же черт в себе, а те отрицательные эмоции, которые направились бы против себя, теперь направляются на других и, субъекту удается таким путем сохранить самоуважение. Механизм проекции позволяет личности оправдать многие свои поступки, исходящие из неприемлемых для ее сознания и моральных принципов черт, желаний, установок и других мотивов. Например, пусть человек имеет тенденцию быть несправедливо критичным и жестоким по отношению к другим, но он не уважал бы себя, если бы осознал наличие в себе этой особенности. Такая конфликтная ситуация мотивирует у него процесс приписывания окружающим жестокости и нечестности, а раз окружающие такие, то жестокое и несправедливое отношение к себе они заслужили вследствие своих собственных качеств. В таком случае, им якобы «возвращается» то, чего они заслужили. Проекция тесно связана с рационализацией, причем до такой степени, что считается некоторыми исследователями ее разновидностью [8].

Трудноуловимым результатом перфекционизма нарциссических личностей является **избегание** чувств и действий, выражающих осознание личной несостоятельности, либо реальную зависимость от других. Так, раскаяние и благодарность представляют собой те отношения, которые нарциссические люди стремятся отрицать [18]. Нарциссически структурированные люди ***не*** вполне ***осознают*** свои психологические слабости. Они боятся «отделения» от себя же, резкой потери самоуважения или самосоответствия (например, при критике), или даже внезапного проявления сильных чувств [10].

Все эти механизмы психологической защиты личности (отрицание, рационализация, проекция, избегание) объединяет то, что они позволяют человеку сохранять позитивный образ своего “Я”, они создают благоприятные условия для идеализации, для сохранения защитной самодостаточности, тщеславия и превосходства [13]. Это позволяет нам, с определенной долей вероятности, говорить о наличие нарциссических особенностей испытуемых, в структуре личности которых преобладают такие защитные механизмы как **проекция, отрицание и рационализация.**

С другой стороны, следует отметить, что в нашем исследовании речь идет не о расстройстве личности, а о формировании характера по нарциссическому типу. В таком случае, можно выделить характеристики, которые предлагает К. Леонгард в описании некоторых шкал акцентуаций, и сопоставить их с описанием нарциссической личности, которое приводится в DSM-IV. В частности, в

DSM-IV эта личность характеризуется *эгоцентрической самоуверенностью* и с *претензией на превосходство*, а также тенденцией эксплуатировать (снисходительно) других для извлечения собственной пользы, инфантильными фантазиями и безразличным игнорированием прав других людей [12]. Это описание во многом совпадает с параметрами таких шкал акцентуации характера как: *демонстративность, экзальтированность* и *застреваемость*. Рассмотрим их более подробно.

Итак, потребность в признании окружающими существует у многих людей, однако она подвержена значительным индивидуальным колебаниям, не чужды этого и представители **демонстративного типа**. Не все акцентуированные истерики жаждут признания в большей степени, чем неакцентуированные личности. Быть может, первые отличаются от вторых не столько наличием данной потребности, сколько упорством, с которым они добиваются своего. К словесному самовосхвалению присоединяется тщеславное поведение, стремление всячески привлечь к себе внимание присутствующих. Проявляется это уже в детстве: ребенок в школе рассказывает различные истории, читает стихи и, обладая способностью всех истериков «вживаться» в роль, верно «нащупывает» нужный тон. То же можно наблюдать, когда маленький «артист» разыгрывает сценки перед сверстниками или взрослыми. Как правило, человек обычно стесняется выделяться, чувствует неловкость, становясь центром внимания; даже в тех случаях, когда его выделяют заслуженно, он смущается. Однако подобного рода смущение демонстративной личности чуждо, а повышенный интерес со стороны она принимает с величайшим удовольствием и стремится «испить чашу до дна». Любопытно, что если внимание собравшихся, как бывает иногда, носит недоумевающий или даже неодобрительный характер, то истерик легко закрывает на это глаза: лишь бы быть заметным. Благодаря умению приспосабливаться люди демонстративного типа быстро находят друзей, которых привлекает их общительность, готовность услужить, к другим же чертам характера новые друзья не присматриваются. В то время как объективно у таких людей констатируется отсутствие воли к труду, коллеги по работе могут нередко хвалить человека за трудолюбие. Они настолько ослеплены обходительностью, что не могут даже подумать об этом человеке плохо. Впрочем, обходительность проявляется истериками лишь там, где она им выгодна [2;3].

Второй тип акцентуации характера, который нас интересует - это **застревающий**, параноический тип. Основой акцентуации является патологическая *стойкость аффекта*. Патологическим последействием чреваты в первую очередь ***эгоистические*** аффекты, так как именно им присуща особая сила. Вот почему застревание аффекта наиболее ярко проявляется тогда, когда затронуты личные интересы акцентуированной личности. Аффект в этих случаях оказывается ответом на уязвленную гордость, на задетое самолюбие, а также на различные формы подавления, хотя объективно моральный ущерб может быть ничтожным. Оскорбление личных интересов, как правило, никогда не забывается застревающими личностями, поэтому их часто характеризуют как *злопамятных* или *мстительных* людей. Кроме того, их называют чувствительными, болезненно *обидчивыми* и *легкоуязвимыми*. Обиды в

таких случаях в первую очередь касаются самолюбия, сферы задетой гордости, чести. Черты застревания сказываются не только при нанесении ущерба акцентуированной личности, но и в случае ее успеха. В данном случае наблюдается проявления *заносчивости* и *самонадеянности*. *Честолюбие* — особенно характерная черта у лиц с чрезмерной стойкостью аффекта. Честолюбие у них сопровождается самоуверенностью, а поощрений таким людям всегда бывает мало. Поскольку помехи эгоистическим целеустремлениям исходят от окружающих людей, то при высокой степени застревания у личности параноического типа наблюдается, такая черта как *подозрительность*. При ***экспансивно-параноическом*** развитии заболевания на переднем плане также стоит аффект. Для человека, который поставил перед собой значимую цель и, которого постоянно «шатает» между успехом и фиаско, уже сама цель начинает таить в себе магическую привлекательность, не терпящую объективной критической оценки. Например, в ходе развития такого психоза, человек может возомнить себя крупным изобретателем, хотя объективно об этом ничто не свидетельствует. Истерики, впрочем, могут обойтись и без этого, они часто бывают довольны собой без видимой причины. Объяснение простое: путем вытеснений и отрицаний, истерики могут субъективно продемонстрировать тот престиж, которым объективно вовсе не обладают. В то время как, паранойяльные личности, не обладая склонностью к самовнушению, должны завоевать реальное признание других людей, чтобы иметь основания гордиться собой. Таким образом, ***честолюбие*** может стать важной *движущей силой* на пути к отличным трудовым или творческим показателям. Таким образом, стремление к идеализации, к перфекционизму свойственно как застревающим, так и демонстративным личностям, только они добиваются этого разными путями.

Особый интерес вызывает сочетание черт характера ***демонстративной и застревающей личности.*** Результат при этом бывает различный. Слабость истерика может в известной степени компенсироваться стойкостью и упорством реакций паранойяльной личности, но иногда возможны и деформации психики. Причина заключается, видимо, в социальной двойственности паранойяльной акцентуации, при которой возможны как высокие трудовые и творческие показатели, так и бесплодная трата времени на бессмысленную борьбу. При таком сочетании последняя тенденция нередко особенно ярко проявляется у упорных рентных невротиков, которые не только симулируют симптомы заболевания по типу истерического вытеснения, но еще и борются с чисто паранойяльным упорством за признание этих симптомов истинными болезненными явлениями [2].

Третий тип акцентуации – это **экзальтированные** личности**,** они склонны к глубокому реагированию на отдельные события, но также и к депрессивным, или эйфорическим состояниям в общем плане. Человеку, у которого предполагается данный тип темперамента, нужно задавать примерно следующие вопросы: склонен ли он воодушевляться, может ли глубоко и горячо отдаться какому-нибудь делу; чувствует ли он себя подавленным неприятными переживаниями, смотрит ли на будущее с безнадежностью. Поскольку проявляемые реакции весьма патетичны, легко прийти к заключению о

наличии истерических черт характера. Артистический вкус, эстетизм часто является характерной чертой этих людей [3].

Таким образом, в описании акцентуации характера Карла Леонгарда демонстративных и застревающих личностей обнаруживается много схожего с нарциссическими особенностями личности. Общими среди них являются жажда признания, стремление к перфекционизму, честолюбие и «выставление себя в лучшем свете». С другой стороны, по данным исследований Е.С Романовой и Л.Р. Гребенникова, [6] для демонстративных личностей характерны такие защитные механизмы как вытеснение и отрицание, а для застревающих, ведущей является - проекция. Следует отметить, что экзальтированность обладает такой особенностью как «выраженность реагирования». Это своего рода эмоциональный максимализм, который на этом уровне очень схож с идеализацией. Следовательно, можно предположить, что индивиду с нарциссическим складом характера также свойственна и экзальтированность.

В классификации акцентуаций характера, нарциссической акцентуации нет, но исходя из анализа литературы относительно различных проявлений этого феномена, можно найти сходство с несколькими акцентуациями и рядом защитных механизмов, получив тем самым сводную картину его проявлений.

Результаты и обсуждение

Описание выборки. Выборку составили две группы испытуемых. Контрольную группу составляли 30 человек, девушки в возрасте от 17 до 19 лет, родители которых живут и воспитывают детей вместе, в целом, семейную ситуацию можно назвать благополучной. Вторую группу (экспериментальную) составляли 30 человек, девушки таково же возраста (средний возраст 18,20 лет), родители которых состоят в разводе от 5 до 10 лет, отец не проживает вместе с ребенком. Именно такой временный период приводит к перестройке семейных отношений и ролевых установок. На наш взгляд, это достаточный срок для того, чтобы данная ситуация повлияла на некоторые особенности поведения девушек, но, и не отражала актуального стрессового состояния после развода. Другим условием отбора в экспериментальную группу являлось то, что мать не должна состоять в повторном браке (официальный, или гражданский), а дочь должна была проживать совместно с матерью. В обеих группах дочери общаются со своими отцами. Те девушки, которые не знают своего отца, либо по каким-то другим причинам практически не общаются с ним, в выборку включены не были.

Методика исследования. Данные о семейном положении испытуемых были получены в результате работы с классной документацией, бесед с преподавателями и психологом лицея.

Использовали описание нарциссизма в классификации dsm-4 (**D**iagnostic and **S**tatistical **M**anual of mental disorders, а также справочник по диагностике и статистике психических расстройств), что позволило выделить основные критерии нарциссической личности. Затем испытуемые заполняли тест Шмишека (изучение акцентуаций характера); и опросник Келлермана-Плутчика, определяющий характерные для испытуемого механизмы психологической защиты и тест «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е.Шафер).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей из неполных семей существует тенденция воспринимать отца, как человека отстраненного от проблем семьи, занятого своими проблемами, который проявляет автономность в процессе воспитания. Различие в средних показателях по данной шкале в контрольной и экспериментальной группе (t=0,8, при p>0,05). Однако, эти различия между группами не являются достаточно выражены, чтобы назвать их стабильным проявлением. Возможно, это объясняется тем, что отцы в той и другой группах достаточно схожи по определенному, так называемому «**индивидуальному фактору»,** который в некоторой степени оказывает влияние на взаимоотношения отца и дочери. К этому фактору относится мотивация мужчины «иметь детей», убеждения, связанные с «отцовством», взаимоотношения с семьей, в которой он вырос, а также возраст, когда он стал отцом, и пол ребёнка. Другим фактором определяющим, внутрисемейные взаимоотношения является «**фактор семьи».** К нему относится взаимоотношения «матери и ребёнка», «отца и ребёнка», а также взаимоотношения мужа и жены, и более сложная система - «отец-мать-ребёнок». Также существуют «**внесемейные факторы»**, которые определяют взаимоотношения с родственниками, соседями, друзьями и «**общественные факторы»** - взаимоотношения с коллегами по работе. Наконец, «**культурные факторы»** - к ним относится культура детства мальчиков и девочек, отношение к отцовской и материнской ролям, убеждения и ценности семьи, связанные с национальными особенностями традиционной культуры. Одной из особенностей нашей культуры, является то, что отец редко бывает достаточно близок к своим детям. Среди людей, непосредственно ухаживающих за ребенком, как правило, преобладают женщиныб и нормативные ожидания участия мужчины в процессе воспитания также ниже. «Одна из самых драматичных, причем глобальных, мировых проблем современной школы – по выражению И.Кона, - резкое ослабление в ней мужского начала вплоть до полного исчезновения мужчины-воспитателя» [4]

В то же время, следует отметить, что в экспериментальной группе достаточно выражен позитивный интерес отца к дочери (t=1,45 при p>0,05). Более высокие показатели по шкале позитивный интерес в экспериментальной группе может быть интерпретировано двояко. Во-первых, опросник заполняли сами девушки, которые оценивали своих отцов. Это может быть результатом проекции идеального образа отца и, в то же время, примером эффекта социальной желательности. Во-вторых, развод может подсознательно восприниматься отцом как «предательство» с его стороны и, это запускает модель поведения, призванное к «открытости», проявления большего интереса различным событиям в жизни дочери. Возможно, в данном случае это можно объяснить неким компенсаторным поведением отца, в связи с чувством вины за то, что тот больше не живет с дочерью.

Экспериментальной группе более ярко проявляют себя такие защитные механизмы как отрицание (t=1,48, при p>0,05) и проекция (t=1,51, при p>0,05), что может быть связано с менее благополучной семейной ситуацией, вызванной разводом.

И, что интересно, шкала «автономность» в воспитании также положительно коррелирует с таким механизмом защиты как «отрицание» и «проекция», которые составляют, как было показано ранее, основу «идеализации».

Исследование показало, что ситуация развода и воспитание девочки без отца может отрицательно отражаться на формирование определенного, а именно - «нарциссического» склада характера. По сравнению с контрольной группой в экспериментальной выделяются: гипертимность ($t=0,79$, при $p>0,05$), застреваемость ($t=0,7$, при $p>0,05$), экзальтированность ($t=1,98$, при $p=0,05$) и демонстративность ($t=2,97$, при $p<0,01$). Таким образом, существует достоверная взаимосвязь между автономностью и нарциссическим складом характера, который представлен перечисленными выше акцентуациями характера и защитными механизмами личности.

На формирование нарциссического склада личности влияет широкий ряд факторов, в котором семейная ситуация развода играет важную роль, но возможно не является единственной и основной.

Выводы:

На нарциссические проявления в характере личности могут указывать такие категории характера как: демонстративность, застреваемость и экзальтированность;

Семейная психотравмирующая ситуация, тормозит полоролевую идентификацию личности и способствует формированию защитных стратегий поведения по типу идеализации. Идеализация может осуществляться за счет других защитных механизмов: проекции, рационализации и отрицания.

В неполных семьях отцы в большей степени, чаще, чем отцы из полных семей, проявляют по отношению к дочери автономность как стиль воспитания и взаимодействия с ней.

Можно говорить лишь о слабых различиях в исследуемой и экспериментальной группе при исследовании защитных механизмов личности. Но, тем не менее, в исследуемой группе более ярко проявляют себя отрицание и проекция как защитные механизмы, что может быть связано с менее благополучной семейной ситуацией, фактором развода, к тому же, автономность положительно коррелирует с данными защитными механизмами, составляющими основу идеализации.

Ситуация развода может отражаться в определенном складе характера, который отличен от особенностей характера испытуемых из благополучных (полных) семей.

На формирование нарциссического склада личности влияет широкий ряд факторов, в котором семейная ситуация развода играет важную роль, но не является основной, о чем свидетельствуют моменты частичного подтверждения гипотезы.

В исследуемой группе, т.е. в группе, где испытуемые были – девушки из неполных семей в большей степени выражены защитные механизмы проекция и отрицание, как основа идеализации, также демонстративность и экзальтированность как акцентуации характера и основа нарциссического склада характера. Также существует достоверная взаимосвязь между автономностью и нарциссическим складом характера, который представлен перечисленными выше акцентуациями характера и защитными механизмами личности.

Более высокие показатели по шкале позитивный интерес в экспериментальной группе может быть интерпретировано двояко. Во-первых, опросник заполняли сами девушки, которые оценивали своих отцов. Это может быть результатом проекции идеального образа отца и, в то же время, примером эффекта социальной желательности. Во-вторых, действительно, воспитание отцом, может отражаться результатами по этой шкале, и объясняться компенсаторным поведением, призванным бороться с чувством вины по отношению к дочери, в связи с ситуацией развода.

Таким образом, формирование нарциссического склада характера у девушек из разведенных семей обусловлено специфическим отношением отца к дочери, которое выражается через автономность и позитивный интерес, как преобладающие стили воспитания, поведения и установок.

Использованная литература

1. Д.Я. Райгородский. *Самосознание и защиные механизмы личности* – Самара: Бахрах-м, 2006.
2. К. Леонгард. *Акцентуированные личности*. М., Дайджест, 1989.
3. К.Леонгард. *Акцентуированные личности* (Конспект монографии) http://pk-2002.narod.ru/images/Leongard.doc
4. Кон И. *Мальчик – отец мужчины*. - М.: Время, 2010. – с. 558.
5. Недашковский В.Н. Нарциссические особенности личности http://www.ipras.ru/conf/nedask.htm (Материалы конференции, проходивщей в Институте психологии Российской Академии наук с 15 по 16 сентября 1999 г.).
6. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика – Мытищи: Талант, 1996.
7. *Холмс Дж. Нарциссизм. – М.: ООО «Издательство Проспект», 2002.*
8. E.R.Hilgard, a.o., *Introduction to Psychology*, p.445.
9. Freud, S. (1914). On narcissism. Standard Edition, 14:69-102. London: Hogarth Press, 1957.
10. Goldberg, A. (1990). *Disorders of continuity*. Psychoanalytic Psychology, 7, 13-28.
11. Hartmann, H. (1939). *Ego psychology and the problem of adaptation.* New York: Int. Univ. Press, 1958.
12. http://www.4todakak.ru/md/mod/tex/views/6385/
13. Kemberg, O.F. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis.* New York: Jason Aronson.
14. Mahler, M. S. (1963). *Thoughts about development and individuation. Psychoanal.* Study Child, 18:307-324.
15. Mahler, M. S., and Purer, E. (1968). *Infantile psychosis.* Vol. I of On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. New York: Int. Univ. Press.
16. McDevitt, J. B. (1975). *Separation-individuation and object constancy.* J. Amer. Psychoanal. Assn., 23:713-743.
17. McDevitt, J. B. (1979). *The role of internalization in the development of object relations during the separation individuation phase*. J. Amer. Psychoanal. Assn., 27:327-343.
18. McWilliams, N., & Lependorf, S. (1990). *Narcissistic pathology of everyday life: The denial of remorse and gratitude.* Journal of Contemporary Psychoanalysis, 26, 430-451.

Recenzent: Virginia RUSNAC**,** doctor, profesor cercetător, IŞE

Conștiința de sine și valorile la vârsta adolescenței

Oxana PALADI,
cercetător ştiinţific,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În acest articol sunt abordate un şir de caracteristici ale conştiinţei de sine şi implicarea acesteia în sistemul de valori la vârsta adolescenţei. Sunt prezentate recomandări practice cu referire la acţiunile de dezvoltare a conştiinţei de sine reieşind din rezultatele obţinute.

Abstract

This article approached a number of characteristics of self-conscience and its implication in the values system at the teenager age. Practical recommendations are presented with reference to action development of self-consciousness resulting from the obtained results.

S. Rubinştein afirmă că forţele motrice ale dezvoltării conştiinţei de sine trebuie căutate în creşterea permanentă a independenţei, autonomiei individului care, înainte de toate, se manifestă în transformarea relaţiilor, interacţiunii cu cei din anturaj. Autorul consideră că dezvoltarea conştiinţei de sine este indisolubil legată de formarea reală a personalităţii şi de evenimentele de bază ale vieţii ei [15].

Valorile servesc drept criteriu selectiv al acţiunilor. Pe de o parte valorile suscită judecăţi, preferinţe şi alegeri, pe de altă parte ele constituie principii pentru decizii de comportament. Indivizii, într-adevăr, preferă unele lucruri altora; selectează din scara posibilităţilor un anumit mod de a acţiona, judecă despre propria conduită, precum şi despre conduita altor persoane [3].

După părerea lui M. Rokeach menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcţiona eforturile noastre în satisfacerea necesităţilor şi, pe cât e posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi şi de alţii corespunzătoare definiţiilor, social şi instituţional originale, ale moralităţii şi competenţei.

În ideea lui A. Maslow sistemul de valori devine expresia irepetabilă a Eului irepetabil. Sedimentate în personalitate, valorile servesc drept criterii evaluative în relaţiile interpersonale socioafective, în felul în care Eul propriu se prezintă celorlalţi în viaţa cotidiană şi, de asemenea, în aprecierea atitudinilor şi conduitelor semenilor noştri. Valorile constituie, în acelaşi timp, standarde în virtutea cărora se iau decizii acţionale şi se rezolvă conflictele dintre motivele concurente [14].

P. Iluţ referindu-se la legăturile dintre valorile personalităţii demonstrează că însăşi valorile, constituite într-un subsistem,

ocupă un loc privilegiat în sistemul integrat al personalității. Valorile se plasează în centrul sferei motivaționale, determinând atitudinile, judecățile şi acțiunile persoanei; ele participă direct la procesele de apărare, de conservare şi manifestare a Eului şi a respectului de sine. Schimbările majore şi de durată ale condițiilor de viață produc schimbări şi în ordinea, aranjarea şi gradul de intensitate a valorilor.

Relația dintre însuşirile bio-psiho-constituționale şi sistemul individual de valori pare a fi cu mai mare pondere de ordin indirect, mediată de interconexiunea imagine de sine - Eu ideal [6]. Concepția despre „cum sunt", „cum aş dori să fiu" şi „cum cred că aş putea fi" afectează, desigur, fizicul şi psihicul nostru.

Conştiința de sine şi orientările valorice sunt în legătură, merg într-un pas conform relatărilor lui H. Ey, R. Williams, A. Maslow etc. [5, 14].

Prezintă un mare interes pentru psihologi şi pedagogi particularitățile conştiinței de sine şi valorile în perioada adolescenței. Acest segment al vieții este unul dintre cele mai discutate în cercetările perioadelor de dezvoltare ontogenetică. Actualmente sunt acceptate diferite limite ale acestei vârste, precum: vârstele între 14/15 şi 18/19 ani A. Leontiev); 12-18/20 ani (E. Erikson); 14-23 ani (R. Cattell); 14-18/20 ani – adolescența propriu-zisă, 18/20 şi 24/25 ani – adolescența prelungită (U. Şchiopu) etc. Clasificările sunt realizate în baza diferitor criterii. Unii autori, precum H. Sullivan, vorbesc despre preadolescență, adolescența timpurie şi adolescența târzie excluzând vârstele concrete, dar descriind caracteristicile şi abilitățile esențiale pentru fiecare perioadă [5, 8, 9, 12, 13].

În viziunea multor cercetători vârsta adolescenței este perioada senzitivă pentru formarea conştiinței de sine. În preadolescență se conturează şi se adânceşte mai mult individualitatea, conturându-se caracteristicile conştiinței şi conştiinței de sine. Este o fază de intensă dezvoltare psihică, încărcată de conflicte interioare, la care începe să crească interesul pentru problemele abstracte şi de sinteză, dar şi pentru participare la roluri mai deosebite. Încep să dispară trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe şi manifestări psihice individuale specifice. Adolescentul este un nonconformist şi un luptător activ pentru îndeplinirea dorințelor sale, un original în adaptarea soluțiilor urmărite, în modul de a privi şi de a se adapta la lumea înconjurătoare [4]. Individualizarea şi conştiința de sine devin mai dinamice şi capătă dimensiuni noi de „demnitate" şi „onoare", tânărul este interesat de responsablități. Intensă este şi socializarea aspirațiilor, aspectele vocaționale, profesionalizarea ce se conturează treptat, cuprinzând, în esență, şi elementele importante ale concepției despre lume şi viață.

Adolescența prelungită cuprinde şi tineretul studențesc. La această vârstă, independența este dobândită sau este pe cale de a fi dobândită, gustul informației continuă diversificându-se şi orientându-se mai mult spre domeniul profesional şi cel social. Adolescenții simt nevoia unei participări sociale intense [9].

C. Ciobanu afirmă că în perioada adolescenței are loc definitivarea şi formarea identității personalității. Evident că adolescența se manifestă prin autoreflectare, prin conştiința că existența proprie se deosebeşte substanțial de a celorlalți oameni, reprezentând o valoare care trebuie prețuită şi respectată. Adolescentul încearcă să se cunoască şi să se autoevalueze în raport

cu realizările sale şi ale altora. El se întreabă adeseori, „cine sunt eu?”, iar răspunsurile ce şi le dă se bazează pe maturizarea intelectual-afectivă firească pentru unii adolescenţi [3].

O caracteristică a adolescenţei este şi proiectarea idealului în viitor; un aspect al acestei preocupări este interesul pentru profesia pe care o va alege, determinându-l la reflecţie asupra vieţii sale interioare. Procesul psihologic central în perioada adolescenţei este dezvoltarea conştiinţei de sine, care stimulează personalitatea să comensureze toate aspiraţiile şi faptele sale cu anumite trepte şi imagini ale Eului propriu [12]. Deosebit de intens la această vârstă se dezvoltă afirmarea propriei personalităţi. În procesul constituirii omului ca personalitate are loc dezvoltarea conştiinţei de sine. Eul adolescent este nedeterminat, difuz, nu rareori acesta este trăit ca o nelinişte confuză sau senzaţie de gol interior, care trebuie umplut. De aici apare necesitatea de comunicare şi totodată se ridică nivelul de alegere, necesitate de retragere. Reprezentarea tânărului despre sine întotdeauna corelează cu imaginea „noi”, adică cu imaginea tipică a tinerilor de acelaşi gen, dar niciodată nu coincide întru totul cu acest „noi”. Cu cât persoana este mai matură şi mai dezvoltată cu atât mai multe diferenţe găseşte între sine şi cei „de mijloc”.

În perioada adolescenţei, în limitele dezvoltării unui nou nivel al conştiinţei de sine, apare şi dezvoltarea unui nou nivel al atitudinii faţă de sine. Unul dintre aspectele esenţiale devine schimbarea principiilor, criteriilor de autoapreciere, aceasta producându-se, după spusele lui L. Vâgotschi [10], „dinafară-înăuntru”. Persoana asimilează calitativ forme de apreciere ale celorlalţi în comparaţie cu criteriile proprii de apreciere. Trecerea de la autoaprecierea personală la cea generală, integrală (schimbarea principiilor) oferă condiţii pentru formarea atitudinii proprii despre sine. Calităţile particulare ale personalităţii, în speţă atitudinea personală, au un rol subordonat, celor generale, integrale ca „acceptarea de sine”, „autorespectul”. Anume în adolescenţă se formează atitudinea emoţional-valorică a persoanei faţă de sine, adică „autoaprecierea operativă”. Perioada adolescenţei se caracterizează şi prin dezvoltarea echilibrată a componentelor cognitive şi emoţionale ale autoaprecierii, prin crearea unei reprezentări sigure despre Sine, ca personalitate integrală, diferită de celelalte persoane [7].

Rezolvarea eficientă a problemelor conştiinţei de sine, autodeterminare, autoafirmare, nu este posibilă în afara comunicării cu alte persoane şi fără ajutorul acestora [13]. Comunicând cu alte prsoane, adolescenţii simt necesitatea de a-şi găsi poziţia proprie în mediul lor, adică să-şi găsească Eul. Autoconştiinţa în perioada adolescenţei asimilează un caracter calitativ specific.

Analiza complexă a literaturii şi a rezultatelor cercetării realizate de noi ne demonstrează că conştiinţa de sine este un proces de: conştientizare a personalităţii în mulţimea particularităţilor individuale, conştientizare a esenţei proprii şi a poziţiei pe care o ocupă personalitatea în mulţimea relaţiilor sociale; atitudine a personalităţii faţă de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conştientă. În viaţa reală a personalităţii conştiinţa de sine şi conştiinţa sunt două procese legate şi dependente nemijlocit între ele. Conştiinţa de sine se prezintă nu numai ca rezultat al conştiinţei, dar şi ca predispoziţie a dezvoltării celei din urmă. Până a se ajunge la conştiinţa de sine se parcurg o serie de

faze inițiale, preparatorii, în care factorii de ordin afectiv, atitudinile față de valori au o mare importanță. Trecerea de la subiectivitatea difuză la subiectivitatea conștientă de sine nu este un simplu proces de apariție a Eului, dar constituie un proces de autoformare, autoconstrucție, care evidențiază traiectoria axiologică a persoanei. Conștiința de sine este un adevărat sistem de valori, își construiește treptat propriile componente, controlează, introduce ordine, se integrează și se implică în formarea traiectoriei axiologice a persoanei.

Rezultatele cercetării realizate ne arată că populația de adolescenți include în termenul conștiință de sine: cunoștințele și imaginea de sine, atitudinile conștiente sau inconștiente față de valori și un sistem de valori propriu persoanei, sediul ansamblului de motivații, percepții ale conștiinței și acțiunilor. Modul în care adolescenții apreciază noțiunea conștiinței de sine depinde în mare măsură de modelul sugerat de societate, de nivelul performanțelor anterioare și observării succesului altor persoane, de nivelul de adaptare la condițiile formării profesionale și experiența de viață etc.

Adolescenții demonstrează diferite niveluri de dezvoltare a conștiinței de sine. Nivelului înalt al conștiinței de sine îi sunt caracteristice afirmațiile precum: știu foarte bine ce vor să obțină în viață; sunt ancorați bine în realitate; convinși că au o pregătire pentru decizii importante; abordează problemele cu calm și siguranță; sunt preocupați permanent de Eul lor; acordă o mare atenție perfecționării permanente; convinși de importanța personală, nici un obstacol nu le dezorganizează activitatea, ci este apreciat ca un prilej favorabil de a-și evalua capacitățile și de a se impune.

Nivelului mediu de dezvoltare a conștiinței de sine îi sunt caracteristice afirmațiile: își cunoasc valoarea personală (sinele) fără a fi ostentativi; în situații de eșec reacționează pe moment cu disperare, dar ulterior o iau de la început cu calm și curaj; îngăduie și acceptă critica obiectivă și nepărtinitoare; își recunosc greșelile și se străduiesc să le evite în viitor; sunt receptivi la aprecieri și la recunoașterea succeselor personale, ceea ce le conferă sentimentul de respect; evaluează corect aspectele pro și contra înainte de o nouă decizie.

Persoanele cu nivel scăzut al conștiinței de sine au puțină încredere în sine; evită asumarea răspunderii și a riscului; se simt siguri doar în situații de rutină, obișnuite; sunt sceptici față de noutăți; au frică de eșec, nu acceptă critica și mai ales autoevaluarea negativă. Eul acestor persoane are nevoie de apreciere și recunoaștere pentru cel mai mic succes; sunt timizi, retrași, nehotărâți, nesiguri, reținuți; preferă o poziție retrasă pentru a nu atrage atenția asupra propriei persoane; sunt marcați de ideea eșecului și au tendința de a-și forma o imagine negativă despre finalizarea acțiunilor; atitudinea lor este permanent temătoare; acordă o semnificație negativă oricăror schimbări de ritm cotidian; renunță ușor la expunerea propriilor păreri pentru confortul sinelui; se simt inferiori față de cei ce-i înconjoară; datorită marii neîncrederi în propria persoană manifestă o atitudine pasiv-reflexivă asupra locului și rolului lor social; au o structură a sinelui nesigură; nu posedă capacitate de decizie.

Subiecții cu nivel înalt de dezvoltare a conștiinței de sine manifestă: nivel înalt al congruenței de sine, autoapreciere adecvată cu tendință spre majorare a acesteia;

imagine de sine favorabilă, pozitivă (imagine fizică, imagine gen, imagine vârstă, imagine profesie, imagine psihologică, imagine socială, imagine filială, imagine națională).

Subiecții cu nivel scăzut al conștiinței de sine prezintă nivel scăzut al congruenței de sine, autoapreciere joasă, imagine de sine preponderent nefavorabilă, precum și frică de eșec.

A fost stabilit că nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine este dependent de mai multe formațiuni psihice și anume de încrederea în sine, de autoapreciere, imaginea de sine, congruența de sine, stima de sine, siguranța de sine etc., iar personalitatea se dezvoltă armonios atunci când sunt în complex și în paralel dezvoltate/fortificate toate aceste componente.

În urma ierarhizării, de către adolescenți, a valorilor vieții s-a demonstrat implicarea directă a conștiinței de sine în sistemul valoric. Alegerea dezvoltării sinelui de către studenții cu nivel înalt al conștiinței de sine ca cea mai importantă valoare a vieții este dovada acestei situații. Acești adolescenți au tendința acută de cunoaștere de sine, de aparținere unei formațiuni sociale de integrare socială activă, de coeziune socială și spirit de apartenență activ.

Conștiința de sine în perioada adolescenței asimilează un caracter calitativ specific în legătură cu necesitatea de apreciere a valorii persoanei sale luând în considerare condițiile concrete ale vieții și necesitatea rezolvării problemei autodeterminării profesionale.

Mediul de proveniență (rural/urban), profilul de formare (uman/real) al adolescenților se implică în relațiile dintre conștiința de sine, cu valorile și sferele vieții, însă nu semnalează schimbări esențiale, semnificative ale acestor parametri.

Este demonstrată lipsa diferențelor statistic semnificative în funcție de nivelul de conștiință de sine și variabilele valori: dezvoltarea sinelui, satisfacție spirituală, creativitate, contacte sociale, prestigiul personal, aptitudini, situație materială, nivelul personal de individualitate la adolescenții din diferite medii de proveniență. Adolescenții din mediul urban cât și cei din mediul rural manifestă aceeași atitudine față de valorile cercetate.

Între băieți și fete nu au fost stabilite diferențe semnificative în aprecierea ansamblului de valori.

Între conștiința de sine și sistemul de valori persistă o continuă interacțiune și interdependență, care își lasă amprenta asupra dezvoltării personalității. Conștiința de sine dezvoltată, gradul înalt de conștientizare al persoanei amplifică posibilitatea de direcționare a întregului sistem comportamental al persoanei. Conștiința de sine, personalitatea, traiectoria axiologică sunt consubstanțiale, se formează și evoluează concomitent. Conștiința de sine conține și exprimă personalitatea: o conține în sensul că-i posedă valorile, iar o exprimă în sensul că o face cunoscută.

Conștiința de sine la un nivel înalt influențează infuzia valorică și formează sistemul propriu de valori, se produce schimbarea de atitudini și tendința subiectului de a asigura unitatea, congruența informațiilor, atitudinilor și conduitelor sale.

În cadrul cercetării s-a demonstrat că procesul de cristalizare a conștiinței de sine la unii adolescenți este fluctuant și anevoios, prezentându-se prin: interes pronunțat față de propria persoană; orientări la evenimentele de perspectivă, mai mult subiectiv concepute decât cele apropiate în timp; tendințe spre distracții și minimalizare a efortului psihofizic etc.

Cristalizarea şi maturizarea treptelor superioare ale personalității adolescentului înseamnă, în primul rând, interiorizarea valorilor promovate de contextul socio-cultural în care trăieşte.

Pentru dezvoltarea conştiinței de sine, implicarea ei în ansamblul de valori ale adolescenților este necesar, în procesul instructiv-educativ, de pus accentul pe:

a) latura formativă, nu pe însuşirea mecanică; învățarea trebuie să ducă la formarea unei personalități caracterizate prin puternice capacități de cunoaştere şi înțelegere a lumii;
b) autodezvoltare prin cunoaştere şi asimilare, nu pe instruire din exterior; individul trebuie să-şi dezvolte în egală măsură capacitățile de a-şi planifica procesul de evoluție intelectuală, de a-şi alege în mod autonom obiectivele şi căile corespunzătoare disponibilităților lui;
c) creativitate, pe spirit critic, împotriva tiparelor rigide şi a constrângerii în educație. Creativitatea reprezintă capacitatea fundamentală care trebuie cultivată în procesul de formare a omului, prin cunoaşterea de sine; „cunoaşte-te pe tine însuți”, ca bază a întregii formări umane;
d) umanizare a educației prin evidențierea profundelor semnificații pentru om;
e) stimularea motivației interne, crearea unor astfel de condiții prin care învățătura să se transforme dintr-o activitate obligatorie într-o muncă plăcută, cu satisfacții majore pentru individ.

Pentru optimizarea interacțiunii dintre conştiința de sine şi ansamblul de valori este necesar de dezvoltat sistemul de asistență psihologică pentru adolescenți orientându-l spre:

- popularizarea cunoştințelor psihologice;
- sensibilizarea interesului pentru cunoaşterea şi înțelegerea fenomenelor psihice, a stărilor interioare, dezvoltarea personalității, rolului conştiinței şi conştiinței de sine în viața umană;
- consilierea psihologică, asistarea tinerilor la procesul de autocunoaştere şi de adaptare la condițiile reale ale vieții;
- implicarea în formarea atitudinilor față de valorile vieții;
- aplicarea unui set de acțiuni psihologice care vizează armonizarea personalității, ierarhizarea valorilor vieții, formarea orientărilor valorice, incluziunea socială, integritatea socială.

Acțiunile de dezvoltare/fortificare a conştiinței de sine reieşind din rezultatele obținute vor fi orientate spre:

- crearea condițiilor pentru autodeterminare, autodezvoltare, autocontrol şi armonizare personală;
- crearea unui mediu de formare a necesităților de dezvoltare a conştiinței de sine, motivarea studenților pentru succes;
- reconceptualizarea curriculumului universitar prin prisma formării conştiinței de sine;
- elaborarea referențialului axiologic pentru dezvoltarea personalității adolescentului;
- formarea cadrelor didactice în toate instituțiile de învățământ pentru realizarea procesului de dezvoltare a conştiinței de sine la adolescenți;
- promovarea unui sistem de educație complementară orientat spre dezvoltarea conştiinței de sine şi atitudinilor valorice ale studenților;

- promovarea acțiunilor de dezvoltare a conştiinței de sine prin sistemul de învățământ informațional;
- introducerea cursurilor universitare „Conştiința de sine şi personalitatea”, „Identitatea personală – modele de formare”, „Valorile umane în conştiința de sine”, „Cunoaşterea şi consolidarea Sinelui”, „Conştiința de sine: dezvoltare şi consolidare”.

Referințe bibliografice:

1. Allport G.W. *Structura şi dezvoltarea personalității.* Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1991. 578 p.
2. Calancea A. *Psihologia personalității: Suport de curs.* Chişinău: F.E.-P.Tipografia Centrală, 2006. 271 p.
3. Ciobanu V. *Valorile în societatea contemporană.* În: *Prodidactica*, nr. 4, 2000, p. 20-23.
4. Cosmovici A., Caluschi M. *Adolescentul şi timpul său liber.* Iaşi: Junimea, 1985. 269 p.
5. Ey H. *Conştiința*. Bucureşti: Ed. Ştiințifică şi Enciclopedică,1998. 295 p.
6. Iluț P. *Valori, atitudini şi comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie.* Iaşi: Polirom, 2004. 256 p.
7. *Psihologia adolescenței:* manualul Blackwel / Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky (coord.); trad. de D. Nistor, G. Oancea ş.a. Iaşi: Polirom, 2009. 701 p.
8. Şchiopu U. *Criza originalității la adolescenți.* Bucureşti: Odeon, 1995. 234 p.
9. Şchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor.* Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1997. 338 p.
10. Выготский Л.С. *Я и оно*. В: Райгородский Д.Я. *Психология личности*. Т. 2. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004. с. 145-160
11. Джеймс У. *Личность*. В: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004, с. 363-378.
12. Кон И.С. *Психология ранней юности.* Москва: Просвещение, 1989. 244с.
13. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: Политиздат, 1959. с. 202-267.
14. Маслоу А. *Мотивация и личность.* В: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004, с. 20-38.
15. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с.

Recenzent: Angela CUCER, doctor, cercetător ştiințific, IŞE

Elaborarea profilului modal al cadrului didactic – demers necesar al managementului performanţei

Dragu NOR,
doctorand,
U P S „Ion Creangă”

Rezumat

Cunoaşterea personalității modale a cadrului didactic oferă posibilitatea identificării trăsăturilor personalității studentului care-i alimentează şi îi susțin opțiunea academică precum şi valoarea activității profesionale ulterioare, şi astfel, se creionează premisele pentru proiectarea unui model de selecție a candidaților pentru profesia didactică, în care accentul este pus pe trăsăturile de personalitate cu mare valoare predictivă în obținerea succesului academic. Prin cercetarea efectuată se confirmă teoria că motivația, îndeosebi interesele, joacă un rol important în alegerea carierei şi în predicția performanței.

Abstract

Knowing the modal personality of the teacher allows identifying those personality traints of the student that determine and support his/her academic choice, as well as the quality of future professional activity; thus premises for designing a model for selection of candidates for teaching profession will be outlined; the model will focus on personality traits with high predictive value for future academic success. The research confirms the theory according to which motivation, especially interests, play an important role in the choice of career and prediction of performance.

Descifrarea personalității modale a cadrului didactic va putea proiecta performanța în orientarea academică, precum şi în exercitarea profesiunii, ceea ce dirijează activitatea managerială, atât în selecția candidaților la admitere, cât şi în armonizarea/conducerea acestora în conformitate cu exigențele curriculei universitare. Cunoaşterea personalității modale a cadrului didactic oferă, aşadar, posibilitatea identificării trasăturilor personalității studentului care-i alimentează şi îi susțin opțiunea, performanța academică, precum şi valoarea activității profesionale ulterioare.

Abordarea acestei problematici are şi implicații practice care sunt reprezentate de posibilitățile proiectării unui model de selecție a candidaților pentru profesia didactică, în care accentul este pus pe trasăturile de personalitate cu mare valoare predictivă în obținerea succesului academic, respectiv pe acele trasături puternic impregnate de factori intelectuali şi energetico-dinamici care fac posibilă învățarea eficientă, participarea creativă şi rezistentă la acțiunea factorilor stresanți.

Obiective

1. Determinarea variabilelor de personalitate cu implicații majore în alegerea profesiei didactice.

2. Realizarea unei ecuații de predicție a reușitei în activitatea academică.

3. Conturarea unei strategii de selecție a candidaților pentru profesia didactică.

Ipoteza I: Se prezumă că studenții care au optat pentru profesia didactică posedă un profil psihologic specific.

Ipoteza II : Se prezumă că opțiunea conjuncturală pentru profesia didactică este mai frecvent întâlnită în rândul studenților slabi decât la cei buni.

Metodologia cercetării. Metodele și instrumentele de lucru pe care le-am folosit în investigațiile noastre sunt: Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives (BFA), Chestionarul de interese vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocational Interest Survey), o adaptare a Metodei aprecierii obiective (Gh. Zapan), Testul Luscher (varianta adaptată).

Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives (BFA) elaborat de către Gian Vittorio Caprara, Claudio Barbaranelli, Patrizia Steca și adaptat pe populația românească de către Horia Pitariu, Dragoş Iliescu şi Daniela Vercellino (2008), BFA-ul permite măsurarea a cinci dimensiuni principale şi a zece subdimensiuni ale modelului Big Five. Pe lângă aceste dimensiuni, el este prevăzut cu o scală suplimentară care măsoară tendința de a furniza o imagine de sine dezirabilă. Acest chestionar conține un număr de 175 de adjective, care sunt evaluate pe o scală de la 1 la 7.

Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives conține următoarele scale:

*Scale primare***:** Extraversie (E); Amicalitate (A) Conştiinciozitate (C); Stabilitate Emoțională (S/-N); Deschidere mentală (M/O);

*Scala de validare***:** Dezirabilitate socială (scala de validare);

*Scale secundare***:** Dinamism (Di); Dominanta (Do); Cordialitate (Co); Cooperare (Cp); Meticulozitate (Sc); Perseverența (Pe); Controlul impulsurilor (Ci); Controlul emoțiilor (Ce); Deschidere spre cultură (Ac); Deschidere spre experiențe (Ae).

Chestionarul de Interese Vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocațional Interest Survey) constă în 289 de perechi de afirmații, aceşti itemi descriind activități ocupaționale.

JVIS însumează într-un număr de 34 de scale de interese, care se împart în scale de Roluri de muncă şi scale de Stiluri de muncă. De asemenea, profilul JVIS calculează indici de similaritate cu un număr de 32 de clustere ocupaționale şi 350 de profiluri ocupaționale, precum şi scoruri pe 10 teme ocupaționale generale. Profilul JVIS conține coduri Holland, precum şi trei scale de validare.

Metoda aprecierii obiective a personalității – Zapan (1984) vizează antrenarea capacității de apreciere a diferitelor aspecte ale performanței şcolare. Metoda constă în a solicita fiecărui component al lotului să indice cu anticipație pe primii 30% şi pe ultimii 30% dintre colegi, în îndeplinirea unei anumite sarcini şcolare. Metoda poate fi aplicată şi în domeniul interaprecierii diverselor aspecte ale performanței în muncă. Autorul a sesizat exersabilitatea capacității de apreciere prin confruntarea repetată a evaluărilor individuale cu performanțele reale, obținute de lotul de experiment. După trei luni de exercițiu, erorile de apreciere pot scădea cu două treimi din erorile inițiale. Dar nu numai elevii ci şi profesorii, sau în cazul salariaților şefii acestora, pot ajunge să-şi perfecționeze capacitatea de apreciere a altora şi a lor înşişi. Evaluările individuale obținute prin tehnica aprecierii obiective sunt trecute într-o matrice cu numărul intrărilor egal cu componența lotului. Un sistem simplu bazat pe însumare algebrică permite obținerea punctajului pentru fiecare individ.

Structura eşantionului experimentat prezintă următoarele caracteristici:

- *mărimea eşantionului* este de aproximativ 150 de studenți de la specializarea psihologie şi de la alte specializări.

- *omogenitatea eşantionului.*

Întrucât designul cercetării este de tipul modelului cu grupuri independente, grupurile de participanți implicate în studiu au fost egalizate pe cât e posibil din cât mai multe puncte de vedere: vârsta – 19-22 de ani; pregătire academică – anul I sau II de studii de licență; opțiunea pentru modulul psihopedagogie.

Analiza şi interpretarea datelor

BFA (Big Five Adjectives). Au fost utilizate trei eşantioane independente în scop comparativ. Primul eşantion a fost alcătuit din 64 de studenți înscrişi în anul I şi II la specializarea psihologie din cadrul Facultății de Psihologie şi Ştiințele Educației a Universității „Ovidius", Constanța, România. Al doilea eşantion a fost alcătuit din 31 de studenți care proveneau de la Facultățile: de Matematică/ Informatică, Inginerie şi Biologie din cadrul aceleiaşi universități, anul I sau II, inscrişi la modulul psihopedagogic. Ultimul eşantion a fost alcătuit din 23 de studenți la facultăți cu profil „socioumanist" (Facultatea de Litere; Facultatea de Drept, Facultatea de Teologie), din anul I şi II, înscrişi la modulul psihopedagogie. Inventarierea trăsăturilor BFA ale studenților, care întrunesc valori medii, exprimate în note T, situate în afara zonei de semnificație psihologică nulă, respectiv zona mediei teoretice T = 50.

Dimensiuni BFA	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
DS	64	44	98	77,45	10,09
Dl	64	26	67	51,86	9,89
DO	64	30	64	50,02	7,37
CO	64	31	66	51,36	7,58
CP	64	29	67	53,91	8,05
PE	64	38	68	53,31	6,89
AC	64	26	67	53,09	7,32
E	64	24	71	50,78	11,38
A	64	13	71	50,06	11,08
S	64	13	90	50,59	15,06
M	64	12	76	52,46	11,08

Tab.l Indicii de start ai inventarului BFA

Pentru evidențierea dimensiunilor de personalitate a studenților la Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, din punct de vedere statistic am calculat indicii de start, în tabelul 1 sunt expuse doar trasaturile care întrunesc valori medii peste T = 50.

Studiul normalității distribuțiilor trăsăturilor care satisfac prima condiție.

În a doua etapă am studiat normalitatea distribuției scorurilor obținute de eşantionul de studenți de la Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației. *Selecția trăsăturilor filtrate prin condiția a doua care diferențiază semnificativ studenții psihologi de celelalte grupuri luate în studiu***.** Trăsăturile de personalitate, măsurate cu BFA, filtrate pe baza indicilor de start şi a studierii normalității distribuției, au fost comparate cu cele ale eşantionului de studenți la celelalte specializări, respectiv real-investigativ (l) şi sociouman (2), mai întâi utilizând scalele BFA, apoi scalele JVIS. Procedând astfel, privitor la scalele BFA, am determinat că dintre toate cele trei grupuri studiate, studenții la psihologie obțin o notă medie semnificativ mai mică doar la scala DS (P<0.5) decât celelalte două categorii de studenți. Celelalte trăsături nu s-au dovedit a fi suficient de diferențiate la un prag de probabilitate acceptabil de minus 0.5.

Ulterior, comparațiile între studenții la psihologie şi celelalte două grupuri, real-investigativ şi sociouman au fost

efectuate utilizând drept criteriu performanţele obţinute la Chestionarul de Interese Vocationale Jackson (JVIS). Primul eşantion a fost alcătuit din 60 de studenţi înscrişi în anul I şi II la specializarea psihologie din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei a Universităţii „Ovidius". Al doilea eşantion a fost alcătuit din 35 de studenţi care proveneau de la Facultăţile: de Matematică/Informatică, Inginerie şi Biologie din cadrul aceleiaşi universităţi, anul I sau II, înscrişi la modulul psihopedagogie. Utilizând tipologia lui Holland, pentru comoditatea exprimării, acest grup a fost desemnat prin sintagma „realist-investigativ". Ultimul eşantion a fost alcătuit din 50 de studenţi la facultăţi cu profil „socioumanist" (Facultatea de Litere; Facultatea de Drept, Facultatea de Teologie), din anul I şi II, înscrişi la modulul psihopedagogie.

Testul JVIS constă din 289 de perechi de afirmaţii, aceşti itemi descriind 34 de activităţi ocupaţionale: Arte Creative; Arte Interpretative; Matematică; Ştiinţe Fizice; Inginerie; Ştiinţe Biologice; Ştiinţe Sociale; Aventura; Natura-Agricultura; Meserii Calificate; Servicii Personale; Activităţi Familiale; Servicii Medicale; Conducere Dominantă; Siguranţa Locului de muncă; Rezistenţă; Responsabilitate; Predare; Servicii Sociale; Educaţie Elementară; Finanţe; Afaceri; Munca de Birou; Vânzări; Supervizare; Managementul relaţiilor umane; Drept; Consultanţă Profesională; Activitate Literară; Realizare Academică; Redactare Tehnică; Independenţă; Planificare; Încredere Interpersonală.

Pentru verificarea ipotezei nr.1 *Se prezumă faptul că studenţii care au optat pentru profesia didactică posedă un anumit profil specific* am parcurs acelaşi algoritm ca şi în cazul chestionarului BFA, astfel:

a) inventarierea intereselor vocaţionale ale studenţilor care întrunesc valori medii, exprimate în note T, situate în afara zonei de semnificaţie psihologică nulă, respectiv zona mediei teoretice T = 50;

b) studiul normalităţii distribuţiilor trăsăturilor care satisfac prima condiţie;

c) trasarea profilului modal pe baza intereselor vocaţionale care au rezultat din ultimul filtraj.

Scalele de interese JVIS, concordante din punct de vedere conceptual cu viitoarea profesie de cadru didactic, anume interesele pentru ştiinţele sociale, servicii sociale, educaţie elementară, supervizare (S25), managementul relaţiilor umane etc. sunt destul de bine reprezentate.

Evaluarea performanţelor academice, utilizate, ca un criteriu pentru compararea motivelor care au stat la baza opţiunii pentru profesia didactică, s-a realizat, pe baza unei adaptări a metodei aprecierii obiective elaborată de Gheorghe Zapan (1984).

Aşa cum se poate vedea din tabelul următor, ipoteza unei frecvenţe crescute a studenţilor cu motivaţie intrinsecă printre cei cu performanţe academice ridicate este confirmată la un prag de probabilitate de P = 0.12, mult inferioară pragului alpha de respingere a ipotezei de nul.

	MOTIVAŢIE	REUŞITA
Clii-Square	6.250	23,750
df	1	35
Asymp. Sig.	0.12	9,25

Tab.2 Testul chi pătrat al relaţiei dintre motivaţia intrinsecă /extrinsecă şi performanţele academice interapreciate

Pentru a obţine un prag de semnificaţie mai bun pentru reuşita academică am

radicalizat diferența între studenții cu performanțe peste medie şi cei cu reuşită academică sub medie, eliminând din studiu performanțele exprimate în note T, situate între 45 şi 55. Această radicalizare a grupurilor comparate conduce la tabelul următor conținând rezultatele testului chi pătrat .

	MOTIVAȚIE	BUN/SLAB
Chi-Square	6.250	6,721
df	1	1
Asymp. Sig.	0.12	0,10

Tab.3 Testul chi pătrat al relației dintre motivația intrinsecă /extrinsecă şi performanțele academice radicalizate

Aşa cum se poate vedea, pragurile de semnificație la ambele variabile se situează sub valoarea de 0.5, ceea ce semnifică faptul că studenții cu performanțe academice ridicate au mai frecvent decât cei cu performanțe scăzute o motivație intrinsecă în alegerea acestei specializări.

Pentru verificarea *primei ipoteze* am aplicat chestionarul de personalitate BFA (Big Five Adjectives) şi chestionarul de interese vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocational Interest Survey).

Ipoteza propusă este parțial validată, deoarece studiul întreprins arată ca studenții de la psihologie posedă, comparativ cu studenții de la alte facultăți, un profil distinct mai degrabă în domeniul cristalizării intereselor vocaționale decât sub aspectul trăsăturilor de personalitate, aşa cum sunt ele măsurate cu BFA. Studenții buni de la psihologie, într-un procent semnificativ mai mare decât cei slabi, au ales această specializare în virtutea unei motivații intrinseci (frumusețea, caracterul interesant, dorința de a-i ajuta pe ceilalți, dorința de a înțelege comportamentul oamenilor etc.)

Scalele de interes JVIS ale căror note medii T depăşesc sau se situează dedesubtul mediei teoretice şi produc diferențe semnificative între grupul studenților de la psihologie, pe de o parte şi grupurile studenților din specializările încadrabile în categoria „reale" sau „umaniste" pe de altă parte, sunt următoarele: Ştiințe sociale (S7), Servicii sociale (S19). Educație elementară (S20), Supervizare (S25), Managementul relațiilor umane (S6), Drept (S27), Consultanță profesională (S28), Activitate literară (S29), Redactare tehnică (S31). Toate aceste diferențe sunt favorabile studenților de la psihologie în sensul că mediile valorilor înregistrate de ei sunt mai mari decât la studenții de la celelalte specializări.

Este util pentru evidențierea consecințelor teoretice, confirmarea ipotezei asumate, aceea a unui profil psihologic specific studentului care optează pentru profesia didactică, să trecem în revistă principalele semnificații pe care manualul JVIS le asociază notelor mari la aceste scale de interese cu mențiunea expresă că la fiecare dintre ele grupul studenților de la psihologie a întrunit medii semnificativ statistic mai mari decât la celelalte două grupuri.

Autorul JVIS (Douglas N. Jackson, 2008) asociază acestui domeniu de ocupații şi interese o serie de aptitudini specifice, extrase cu ajutorul F-JAS (Fleishman Job Analysis Survey). Astfel în această arie de ocupații şi interese specifice studenților de la psihologie cu scoruri mari la S7 (Ştiințe sociale) pot fi următoarele aptitudini:

1) aptitudini intelectuale cum sunt înțelegerea verbală, înțelegerea limbajului scris, exprimarea verbală, exprimarea în scris, fluența ideilor, receptivitatea la probleme şi altele.

2) aptitudini senzorial-perceptive cum sunt acuitatea vizuală de aproape, recunoaşterea vorbirii etc.

3) aptitudini interpersonale ca de exemplu, încrederea socială, obținerea de informații prin conversație etc.

Concluzia care se desprinde în urma analizei acestor relații de coprezență între ariile de interese profesionale şi anumite coordonate de personalitate, aşa cum sunt cele operaționalizate şi măsurate de BFA (Big Five Adjectives), este că preferințele pentru anumite categorii de activități sunt relaționabile nu doar statistic, dar şi conceptual cu anumite pattern-uri ale unor caracteristici de natură preferențială, atitudinală şi comportamentală. După cum se ştie studiile corelaționale nu sunt în măsură să permită inferența unor relații cauzale între variabilele studiate, dar teoria psihologică a acumulat suficiente date pentru a susține odată cu Holland că preferința persoanelor pentru unele activități reprezintă un mod de actualizare a unor anumite structuri de personalitate. Spre exemplu, introvertul preferă mai degrabă activitățile în care relaționarea cu alții nu este obligatorie întrucât prezența altora este percepută ca stânjenitoare pentru satisfacerea nevoii sale de intimitate.

A doua ipoteză prin care *se prezumă că opțiunea conjucturală pentru specializarea psihologie este mai frecvent întâlnită în rândul studenților slabi decât la cei buni* a fost confirmată în integralitatea ei. Dintre studenții cuprinşi în cercetare, 33% au indicat o motivație extrinsecă. De asemenea, testul chi pătrat a arătat că într-o proporție semnificativ mai mare, studenții buni evocau o motivație intrinsecă în opțiunea profesională, comparativ cu studenții slabi. Motivația extrinsecă a tinerilor în alegerea specializării psihologie nu ține de conținutul învățării, de specificul profesiunii însăşi, ci de factori externi ca de exemplu, persuasiunea părinților, sfatul prietenilor, etc. Motivația intrinsecă este determinată de conținutul profesiei de cadru didactic şi de tot ceea ce implică aceasta, ca de exemplu cunoaşterea oamenilor, dorința de a-i ajuta, de a le îmbunătăți condiția, de a-i sfătui etc.

Fireşte, opțiunea profesională nu poate fi gândită decât schematic în termenii dihotomiei extrinsic-intrinsic, în realitate este vorba de o dominanță a unuia sau altuia dintre cele două tipuri de motive, în cadrul unei mixturi care le cuprinde pe ambele.

Putem spune că o condiție a succesului academic în domeniul care face obiectul studiului nostru, respectiv profesia didactică, o constituie aceea ca opțiunea pentru această profesie să fie efectuată în virtutea unor motive care țin de conținutul profesiei însăşi, de specificul ei, de frumusețea marilor teme teoretice şi aplicative pe care ea şi le asumă.

O discuție mai extinsă privitoare la rolul motivației în reuşita academică presupune luarea în considerare a tuturor celor 34 de scale de interese măsurate cu JVIS, dar într-o manieră condensată prin intermediul polilor de semnificație în jurul cărora se grupează aceste scale prin analiză factorială. Doar trei factori întrunesc saturații ale acestor arii de interese, demne de a fi luate în seamă. Totuşi, o analiză atentă a semnificațiilor acestor scale, efectuate pentru fiecare factor în parte, ne-a condus la concluzia că doar primul factor este interpretabil**, factorul competență socială.**

Acestui factor îi sunt asociate **următoarele** arii de interese, în **ordinea mărimii saturațiilor** lor:

- interese didactice, de a preda diferite discipline (SI8);
- interes pentru activitatea de consiliere din poziție de expert, de a da sfaturi profesionale (S28);
- interes pentru medierea situațiilor interpersonale dificile, saturate emoțional (S26), interesul de a ajutora oamenii (S19);
- interese legate de activități care presupun siguranță de sine în context social (S34);

- interese pentru a planifica, organiza şi coordona activitatea altora (S25);

- interes pentru a influenţa şi a lucra cu alţi oameni (S33).

Concluzii:

Inventarul de personalitate utilizat (BFA) nu ne-a furnizat date relevante privitoare la rolul de predictor al superfactorilor personalităţii, exceptând, scala de dezirabilitate socială.

Noţiunea de caracteristică sau trăsătură de personalitate cuprinde şi capacităţile, fie că sunt sau nu de natură cognitivă. Această concepţie este operaţionalizată în manualul JVIS care furnizează, pentru fiecare scală de interese, adjective, descriptori de personalitate, deci un anumit tip de personalitate.

Trăsăturile de personalitate asociate de autori au valoare diferenţială şi predictivă pentru cariera didactică şi, de aceea, ele pot fi incluse într-o strategie de selecţie.

Scalele JVIS pot fi evaluate şi utilizate ca predictori în procesul selecţiei candidaţilor pentru cariera didactică.

Teoria că motivaţia, îndeosebi interesele, joacă un rol important în alegerea carierei şi în predicţia performanţei îşi găseşte în studiul nostru o convingătoare confirmare.

Bibliografie selectivă:

1. Adler, A., *Cunoaşterea omului*, Ed. IRI, Bucureşti. 1996
2. Allport Gordon, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, EDP, Bucureşti 1991
3. Baban Adriana (coord.): *Consiliere educaţională*, Cluj Napoca, Imprimeria Ardealul, 2001
4. Bucur Aurelian. *Piramida trebuinţelor umane fundamentale*, Ed. Fundaţiei Mercur. Cluj-Napoca, 2003
5. Caprara, Barbanellin & Steca. *Big Five Adjectives*. Autorul traducerii şi adaptării versiunii româneşti: Horia D. Pitariu, PjD, Daniela Vercellino, PhD., Dragoş Iliescu. Editura Sinapsis, 2008
6. Cretu, T. *Componentele orientative ale personalităţii şi sistemul social şi personal de valori* în *Psihologia vieţii cotidiene*, Ed. Polirom, Iaşi, 1997
7. Dragu, A., *Structura personalităţii profesorului,* Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. - Bucureşti; 1996
8. Douglas N. Jackson, *Jackson Vocational Interest Survey*. Autorii traducerii şi adaptării versiunii româneşti: Dragoş Iliescu, Raluca Livin, ş.a., Editura Sinapsis, Cluj-Napoca, 2007
9. Gherghinescu, R., *Anotimpurile empatiei - Studii de psihologie socială cognitivă*. Editura Atos,Bucureşti,2001
10. Klein, N., *Alegerea vocaţională ca expresie a personalităţii în concepţia lui John Holland*, în *Psihologia la răspântia mileniilo*r (coord. M. Zlate), POLIROM, 2001
11. Marcus, S., *Empatie şi personalitate*, Ed. Atos, Bucureşti, 1997
12. Minulescu, M., *Chestionare de personalitate în evaluarea psihologică*, Editura Garell Publishing House, Bucureşti, 1996
13. Murray H. *Exploration de la personalite*, Press Universitaires de France, Paris 1954
14. Zapan G.H**.** *Metoda aprecierii obiective a personalităţii*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1984
15. Zlate, M, *Eul şi personalitatea*, Bucureşti, 1997

Recenzenţi:

1. Vasile COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „I.Creangă”

2. Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IŞE

Construcția identității profesionale
(Vizualizări introductive)

Nelu VICOL,
doctor în filologie,
director adjunct,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Textul avansează una dintre configurațiile domeniului de profesionalizare a carierei didactice care se identifică în competențele emoționale ale personalului de predare, ele semnificând un demers al procesului educativ prin care se înțelege impactul emoțional al schimbării asupra noastră şi asupra altora.

Abstract

The text advances one of the configurations of the didactic career professionalization field which identifies itself through the emotional competences of teaching staff; thus, signifying an approach of the educative process which means the emotional impact of changes on us and on others.

În contextul mileniului în care am intrat cu toții, sistemul de educație școlară este condiționat de un travaliu al schimbărilor sociale, culturale, interumane. În atare cadru este sesizabilă, printr-o vizualizare socioculturală, criza identității educative a elevilor şi criza identității profesionale a cadrelor didactice, date fiind *circumstanțele culturale* şi *înclinările pentru libertăți*, deoarece ***s*-a ajuns la situații de** exacerbare a nevoii de libertate şi a înțelegerii greşite a drepturilor omului şi a democrației [1]. Aici se prefigurează ponderea morală a profesorilor, care este evidentă la nivelul tematicii apropiate de practica „noilor educații", fiind plasată într-un context social concret, acesta identificându-se în dicotomia „educația şi viața cotidiană", deoarece evocă teza lansată cu decenii în urmă de UNESCO referitoare la faptul că „societatea însăşi ar trebui să devină educativă".

În rândurile ce urmează intervenim cu anumite explicitări şi vizualizări asupra identității profesionale, asupra crizei şi schimbărilor ce survin în această identitate, asupra procesului de construcție a identității profesionale a personalului didactic, dat fiind că toate converg în politicile statului privind profesia didactică.

Trebuie menționat că exigențele față de profesia didactică se corelează cu cele pe care societatea omenească le manifestă în dinamica dezvoltării ei față de educație, dat fiind că societatea se schimbă şi, odată cu ea, şi sistemul de educație este în schimbare datorită reformelor.

Schimbările vizate de reforme sunt diferite în sistemul educațional. La noi în țară reforma şi-a propus să realizeze un învățământ mai performant şi mai pragmatic, formativ, el fiind deci:

- racordat la standardele europene şi la cele internaționale;

- modernizat pe dimensiunea curricula disciplinare;
- centrat pe formarea competenţelor funcţionale ale elevilor;
- structurat pe oferirea de alternative pentru profesori şi pentru instituţiile de învăţământ (curriculum la decizia şcolii, discipline opţionale racordate la configuraţia axiologică la nivel local şi regional);
- restructurat, deocamdată la nivel experimental, în reţeaua de şcoli de circumscripţii etc.

În conceptualizarea şcolii exegeţii punctează că aceasta semnifică urcarea spirituală a individului om. Aşadar, şcoala, menţionează prof. Virgil Mândâcanu [3], îl ajută pe elev să se mişte spre spiritualitate dar nu pur şi simplu spre suma cunoştinţelor, şcoala semnificând astfel scara spirituală.

Cum îl ajută profesorul pe elev „să urce" şi să se menţină pe această scară spirituală? Cum îşi construieşte profesorul identitatea sa profesională ca să edifice temeinica legătură între viaţă şi şcoală? În cadrul identităţii sale profesionale, cum sunt definite rosturile şcolii în evoluţia umanităţii? Acestea sunt întrebări la care puţini, sau poate mai mulţi profesori, au curajul să identifice răspunsuri constructive. De unde atare incertitudine? Să parcurgem în continuare explicitările de rigoare.

Toate acestea, evident, avansează, implică şi permit o mai mare difersificare a programelor de formare a personalului didactic şi managerial, realizându-se, în felul acesta, „o mai bună corelaţie între o piaţă a muncii dinamică şi diversă, aptitidinile, aspiraţiile şi dorinţele acelora care învaţă" [1]. În context, se creează premisele necesare personalului didactic în dezvoltarea complexă a personalităţii sale în conformitate cu idealul educaţional centrat pe creativitate şi inovare, pe capacitatea de a-şi proiecta şi de a-şi conduce propria evoluţie în cariera profesională şi în viaţă. Aceste premise prefigurează *inteligenţa emoţională*, care semnifică abilitatea de a percepe şi de a exprima emoţie, de a asimila emoţie, de a înţelege şi de a raţiona cu emoţie în varii situaţii, circumstanţe, contexte socioculturale, educaţionale şi profesionale şi, finalmente, de a regla emoţia în sine însuşi şi în alţii [2].

Activitatea cadrelor didactice, în special a acelora din învăţământul secundar obligatoriu, este abordată în procesul de reformă curriculară şi în acela privind descentralizarea sistemului educativ. Însă credem că demersul de a face faţă unei schimbări în domeniu implică, în mod prioritar, capacitatea de a percepe şi de a înţelege *impactul emoţional al schimbării asupra noastră şi asupra altora*. În acest context prof. cercet. Aglaida Bolboceanu a examinat viziunea studenţilor şi a profesorilor asupra calităţii studiilor în instituţiile de învăţământ superior şi a clarificat nivelul de informare a studenţilor şi a profesorilor vis-à-vis de procesul/declaraţia de la Bologna. Din formulările participanţilor la chestionar se desprind dezavantajele programului Bologna, care semnifică "scăderea nivelului de pregătire profesională, reducerea posibilităţilor de încadrare în câmpul muncii în legătură cu pregătirea superficală, planuri de învăţământ supraîncărcate, plecarea specialiştilor buni din Molodva, indeterminarea la moment în învăţământul superior" [9]. Aceste constatări regretabile ale studenţilor şi ale profesorilor relevă, se pare, un anumit semieşec al programului Bologna, care influenţează deseori în mod malefic starea emoţională a acestora. Cu atât mai mult, inteligenţa emoţională influenţează eficienţa domeniului în mai multe direcţii [4]: recrutarea şi păstrarea

angajaților, dezvoltarea talentelor, munca în echipe, implicarea angajaților, simțul moral şi sănătatea, inovația, eficiența, calitatea serviciilor, produsele ştiințifico-didactice, loialitatea student-student, student-profesor, student-profesor-manager etc. În demersurile de reforme trăirile contradictorii ale „actorilor educației" sunt mai puțin abordate [10]; este ştiută de toată comunitatea pedagogică realitatea că tuturor cadrelor didactice le este cerut, în acelaşi timp, să fie autonome, dar şi să colaboreze respectând „soclul de competențe" bine definit. Finalitatea activității cadrului didactic nu este doar instruirea (acțiunea de a comunica un ansamblu de cunoştințe teoretice sau practice legate de învățare şi de evaluare) [5], ci şi comunicarea, în mod prioritar, comunicarea şi cultura emoțională [11], aceasta semnificând arta de a forma o persoană, în mod special un copil sau un adolescent, dezvoltându-i calitățile sale psihice, intelectuale şi morale pentru a-i permite să înfrunte viața personală şi socială [1].

Procesul de construcție a identității profesionale, care semnifică evoluția profesională a cadrelor didactice, se fondează pe schimbările ce se datorează acumulării de transformări sociale şi culturale. În lucrarea lor*, autorii ei* M. Tardif şi C. Lessard [5] au evocat anumite componente principiale ale acestei evoluții şi anume: degradarea calitativă (complicarea şi intensificarea activității) fără o adaptare cantitativă (organizarea timpului şi remunerația), descentralizarea sistemelor prin implementare a indicatorilor de performanță, privatizarea spațiului şcolar, apariția contrazicerilor legate de profesionalizarea cadrului didactic, percepția eronată a eticii profesionale în fața inegalității sociale şi a rezultatelor apărute în acest sens. În condițiile sistemului educațional de la noi, la aceste componente mai adăugăm imperfecțiunea cadrului normativ/legislativ privind metodologia de elaborare a normei didactice şi mecanismele de remunerație a activităților de normă şi a celor de extranormă realizate de cadrele didactice.

Doina-Ştefan Săucan şi Mihai Ioan Micle [4] menționează că psihologii care au studiat aspectele inteligenței emoționale în organizații recunosc că mai sunt multe lucruri de clarificat în această direcție: modul în care acest tip de inteligență poate fi măsurat, impactul ei asupra performanței individuale şi asupra eficienței organizației; în unele cazuri, această lipsă de claritate a condus la conflict şi controverse între psihologi şi practicieni. Una dintre acestea se referă la definiția conceptului însuşi, inteligența fiind *cotient emoțional*, *cotient de inteligență*, respectiv abilitate cognitivă şi că inteligența emoțională reprezintă un set de abilități sociale şi emoționale care ajută individul să facă față cerințelor vieții cotidiene sau că inteligența emoțională este legată de modul în care un individ procesează informația despre emoție şi răspunsurile emoționale. Dar aceste conflicte au condus în clarificarea progresivă a conceptului de inteligență emoțională [7], elaborându-se o distincție între inteligența emoțională şi competențele emoționale, dat fiind că inteligența emoțională asigură o bază solidă pentru dezvoltarea unui număr mare de competențe care i-ar putea ajuta pe oameni să fie mai eficienți, mai performanți.

Astfel, inteligența emoțională [4] se bazează pe abilități precum sunt conştiința de sine, controlul de sine, conştiința socială, managementul relațiilor şi competențele inteligenței emoționale care se identifică în succes la locul de muncă pentru a identifica performeri remarcabili. În domeniul de formare profesională inițială, dar mai ales, în cel de formare profesională continuă în sistemul educațional

din țara noastră, este cât se poate de necesar şi util să se modernizeze programele respective prin centrarea lor pe dezvoltarea competențelor emoționale. Atare configurație trebuie implementată deoarece *competențele emoționale* semnifică specificitatea postului (modus faciendi/modus operandi), ale căror componente sunt: contribuția la dezvoltarea altor persoane, capacitatea de influențare, comunicarea eficientă, managerizarea conflictului, liderismul vizionar, catalizarea schimbării, construirea de legături, munca în echipă, colaborarea şi cooperarea; managerizarea relațiilor, empatia, orientarea profesională, conştiința organizațională, conştiința socială – controlul de sine emoțional, credibilitatea, conştiinciozitatea, adaptabilitatea, realizarea, inițiativa, conştiința de sine emoțională, evaluarea de sine acurată/corectă, încrederea în sine, recunoaşterea, reglarea, competența didactică şi competența personală.

Dar cum se recunosc aceste competențe în actul educațional? Prin *gradarea impactului reformelor în domeniu? Credem că atare demers ar conduce spre o paradigmă a stărilor motivaționale [8] al căror* prim impact ar fi marcat de privatizarea sectorului şcolar, de criteriile economice de eficacitate sau de parentocrație. La nivel național, cadrele didactice adoptă o strategie de filtrare a injoncțiunilor, pe care unii o compară cu o rezistență sau cu o forță de inerție. Alt impact îl reprezintă modul de filtrare a injoncțiunilor la nivel local, ce are loc în cadrul echipei pedagogice. *Reformele în educație semnifică şi reformele sufleteşti ale profesorului şi ale elevului*, deoarece în cadrul acestora se face echilibrul interior în însuşi profesorul şi în însuşi elevul; reformele reprezintă o anumită originalitate specifică, în primul rând, a activității personalului didactic, dat fiind că orice tip de şcoală vitalizează datorită construcțiilor teoretice şi practice ale identității profesionale a profesorului.

În rândurile de mai sus am menționat că inteligența emoțională condiționează evoluția activității cadrului didactic. Însă evoluția activității cadrelor didactice şi cea a politicilor educative sunt interdependente de dezvoltarea societății. Dar societatea se află într-o tensiune conştientă: între global şi local, între tradiție şi modern, între perspective pe termen lung şi termen scurt, între spiritual şi material, între competiție şi egalitate de şanse, între dezvoltarea cunoştințelor şi capacitatea de asimilare a oamenilor. Unul dintre demersurile de construcție a identității profesionale îl reprezintă concursul „Pedagogul anului" (ediție anuală), organizat şi coordonat de Ministerul Educației. Prin organizarea şi desfăşurarea acestui concurs se urmăreşte aplicarea politicii educaționale active adaptate la noile conținuturi şi tehnologii didactice moderne şi inovative, care sunt axate pe formarea competențelor funcționale ale elevului şi pe dezvoltarea competențelor profesionale individuale de predare ale personalului didactic educatorului.

Cadrele didactice care participă la acest concurs trebuie să-şi justifice traseele expuse mai sus prin argumente socialmente acceptabile (şcoala este o instituție socială) şi prin dispute în mediul educațional, în comunitatea pedagogică, acestea fiind conduse asupra experiențelor şi a dovezilor cu privire la crearea mediului educațional centrat pe elev, pe nevoile şi disponibilitățile lui, armonizate la nevoile şi cerințele mediului, bazat pe toleranță, pe înțelegere, pe spijin, pe responsabilitate, pe reflecție, pe emoție şi pe afectivitate.

Argumentele şi disputele respective conduc şi asupra managementului de clasă care îl ajută pe profesor să crească copii sănătoşi fizic şi mental, împăcați cu ei înşişi

şi cu cei din jur, copii care se simt bine unii cu alţii, copii care ştiu cine sunt şi ce sunt, copii care pot să-şi găsească echilibrul după un seism emoţional într-un alt mod decât prin a-şi curma zilele ori a se droga, ori a abandona şcoala, ca singurele modalităţi de rezolvare a problemelor lor.

În acest context, concursul trebuie să se desfăşoare altfel decât în forma şi modul actual. Cadrele didactice care au promovat faza locală şi participă la faza republicană susţin lecţii în faţa Comisiei republicane şi alte probe identificate de regulament. Atare modalitate se pare că ar îndreptăţi atestarea cadrului didactic şi decizia Direcţiilor de învăţământ, tineret şi sport din raioanele/municipiile care au delegat aceste cadre didactice.

Titlul de „pedagog al anului" presupune că persoana deţinătoare este cunoscută ca profesionist excepţional, ca expert al şcolii care semnifică o rânduire spirituală superioară, ca expert al vieţii elevului şi al sistemului educaţional.

Credem că participanţii la faza republicană ar trebui să ţină conferinţe în toate raioanele pe aria curriculară în care este încadrat cu activitatea didactică. Astfel, întreaga comunitate pedagogică din republică ar evalua prestanţa profesională/didactică, teoretică/ştiinţifică, socială, moral-civică, culturală şi se va convinge că pretendentul titlului de „pedagog al anului" depăşeşte practicile instructiv-educative curente prin crearea unui stil şi a unei filosofii proprii în domeniul educativ, ceea ce teoretizează şi profesionalizează perspectiva umanistă a educaţiei. Doar în atare ipostaze cadrul didactic poate pretinde la titlul de „pedagog al anului".

Referinţe bibliografice:

1. Jinga Ioan, *Educaţia şi viaţa cotidiană*. – Bucureşti, EDP R.A., Ed. II, 2008, p. 252, 68, 253-254
2. Mayer J.D., Salovey P. şi Caruso D.R., *Models of emotional inteligence*. – New York, Cambridge University Press, 2000, p. 396, citat de Săucan D.-Şt., Micle M.I., Un subiect neglijat în psihologie organizaţională: emoţia.//Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, Bucureşti EA, 2011, p. 237
3. Mândâcanu V., *Profesorul-maestru*. – Chişinău, Pontos, 2009, p. 14
4. Săucan D.-Şt., Micle M.I., *Un subiect neglijat în psihologia organizaţională: emoţia*.// Revista de Psihologie. Serie nouă. Vol. 57, nr. 3, Bucureşti EA, 2011, p. 238-239-241
5. Drobot L., *Pedagogie socială*. – Bucureşti, EDP, R.A., 2008, p. 96, 97-98
6. Tardif M., Lessard C., *La formation des enseignants. Aspects comparatives*. – Quebec, CRIFPE, 2005
7. Vezi mai detaliat: Экман Пол, *Психология эмоций*. 2-е изд. – Москва, СПб Питер, 2011
8. Maslow A.H., *Motivaţie şi personalitate*. – Bucureşti, Editura Trei, 2007, p. 63-81
9. Bolboceanu A., *Reprezentările studenţilor şi profesorilor din universităţile Republicii Moldova despre Procesul Bologna,* în culegerea „Modernizarea învăţământului superior în contextul integrării europene". – Chişinău, Evrica, 2007, p. 313
10. Vicol Nelu, *Articulaţii interne ale formării profesionale iniţiale*, în „Modernizarea învăţământului superior în contextul integrării europene". – Chişinău, Evrica, 2007, p. 317-321
11. Vezi mai detaliat: Cojocaru-Borozan M., *Teoria culturii emoţionale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. – Chişinău, Tipogr. UPS „Ion Creangă", 2010

Recenzenţi:

1. Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IŞE

2. Ştefania ISAC, doctor, conferenţiar universitar, IŞE

Motivarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar

Viorica ANDRIȚCHI,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar,
Institutul de Ştiințe ale Educației

Rezumat

Articolul abordează problematica motivării cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, ca strategie a managementului resurselor umane. Se oferă câteva strategii manageriale oportune pentru motivarea cadrelor didactice: managementul eficient al comunicării organizaționale, managementul atmosferei/climatului organizațional, monitorizarea stării de bine din instituție, promovarea justiției organizaționale, promovarea comportamentului civic organizațional, valorificarea principiilor managementului participativ etc.

Abstract

Article addresses the issue of motivation of teachers in university education as a human resources management strategy. It provides some appropriate management strategies for motivating teachers: effective management of organizational communication, management of atmosphere/climate, well-being of the institution monitoring, promoting organizational justice, organizational citizenship behavior promotion, recovery, etc. participative management principles.

Motivarea resurselor umane este în strânsă legătură cu toate activitățile specifice managementului resurselor umane (MRU). În viziunea noastră, *Sistemul MRU va trebui să dezvolte un sistem de motivații superioare, generatoare a câmpului motivațional intrinsec, condiție esențială pentru obținerea satisfacției în raport cu „lucrul bine făcut" şi care va constitui forța motrice de acțiune pentru asumarea responsabilităților în vederea atingerii obiectivelor organizaționale.* Aceasta aduce cu sine necesitatea îmbunătățirii aspectului atitudinal al factorului uman, dezvoltarea şi susținerea motivației intrinseci**.**

Gama **strategiilor, metodelor şi tehnicilor manageriale cu efecte motivaționale** majore este destul de cuprinzătoare. Important este ca acestea să fie valorificate în corelație cu variabile individuale şi organizaționale.

Conform rezultatelor experimentului diagnostic, conform aşteptărilor, expectanțelor cadrelor didactice identificate, conform Paradigmei MRU, avansăm următoarele **condiții manageriale a motivării cadrelor didactice:**

I. Managementul eficient al comunicării organizaționale

Printre ***factorii comunicării instituționale eficiente*** se numără:

1. Climatul organizațional. Climatul favorabil din cadrul instituției conduce la creșterea nivelului de înțelegere, toleranță, empatie și ajutor reciproc între angajați, acestea facilitând un proces de comunicare organizațională eficientă.

2. Caracterul pozitiv al mesajelor. Panourile, avizierele, spre exemplu, sporesc încrederea și climatul favorabil din instituție, căci acestea sunt vizualizate și analizate nu doar de cadrele didactice, dar și de copii, de părinții acestora. Transparența gestionării fondurilor, precum și prezentarea detaliată a realizărilor din cadrul instituției, le insuflă părinților și cadrelor didactice mai mult optimism, curaj și devotament față de instituția dată.

3. Comunicarea managerială. Exercitarea responsabilităților specifice MRU presupune comunicarea managerului cu ceilalți membri ai organizației și cu persoane, grupuri sociale și instituții exterioare organizației școlare, iar bunul mers al întregii organizații, supraviețuirea ei pe piața educațională, depind și de modul în care managerul gestionează a patra resursă – informația, căci cine deține informația, deține puterea.

Pentru un manager de succes este important să realizeze o comunicare motivantă. Pondere motivațională o are *feedbackul verbal sau recunoașterea meritelor,* ce constă în a reacționa explicit prin feedback *pozitiv* față de un subordonat, după ce acesta a realizat o sarcină, un obiectiv sau a încheiat o perioadă de activitate [5]. Un rol important revine modului în care un manager se adresează subordonaților: un ton aspru, brutal în transmiterea sarcinilor trezește antipatie, sentimente neplăcute, fiind un prim factor în declanșarea stărilor conflictuale.

Acțiuni de îmbunătățire a procesului de comunicare organizațională: motivarea adecvată a comunicării, autoformarea continuă a capacității de exprimare și de ascultare a managerilor, promovarea cu predilecție a unor stiluri participative de management, evitarea lansării mesajelor confuze și nerealiste, diversificarea formelor de comunicare, manifestarea prudenței în transmiterea informațiilor, ascultare activă sau ascultare empatică (de a asculta și a auzi, a înțelege ceea ce se spune), feedback constructiv (a oferi interlocutorilor semnale referitoare la ceea ce simțim și gândim în legătură cu un anumit mesaj sau cu o anumită situație), dezvoltarea canalelor de comunicare ascendente (care presupune comunicarea directă cu cadrele didactice, aflarea frecventă în mijlocul subalternilor pentru a discuta subiecte variate legate de problemele lor de lucru; stabilirea unor ore de consultații, program de întâlniri cu grupuri de angajați, existența unei condici de sugestii etc), înțelegerea diferențelor culturale, negocierea conflictelor etc.

II. Managementul atmosferei/climatului organizațional

Climatul organizațional este caracterizat în psihosociologie prin prisma componentelor afective (trăirile, temerile, sentimentele pozitive sau negative ale angajaților), cognitive (opiniile, credințele, zvonurile etc.) și comportamentale (implicare, absenteism, etc.) ale unui colectiv de lucru; sunt reflectate în percepțiile angajaților și exercită o influență majoră asupra comportamentului lor într-o perioadă de timp dată și orientează activitățile și deciziile organizaționale [1]. În contextul MRU se recomandă construirea unui climat organizațional valoros, susținut de principii etice.

Evidențiem că liderul, prin stilul lui de conducere (autoritar, democratic sau laissez-faire) promovează un anumit tip de climat organizațional, astfel că rolul acestuia în crearea unui climat bazat pe încredere, participare, suport etc. este definitoriu pentru relația dintre manager și subordonați.

Ca *variabile semnificative ale climatului organizațional* se conturează: cordialitatea/căldura, asumarea riscului, structura rolurilor, susținerea, standardele, conflictul, responsabilitatea, implicarea angajaților în luarea deciziilor, claritatea obiectivelor, afilierea la grup, atmosfera de lucru, eficiența administrativă, orientările regulilor, autoritate, implicare, orientarea spre sarcină, dispoziția spre inovare, sociabilitate etc [1].

Variabilele climatului organizațional sunt un excelent indicator al stării de spirit a angajaților, iar analiza climatului socioprofesional oferă informații deosebit de valoroase pentru rezolvarea anumitor probleme, evidențiază strategiile posibile de motivare a angajaților, oportunitățile de dezvoltare a instituției.

Sistemul MRU poate monitoriza climatul organizațional prin instaurarea şi menținerea unor relații interpersonale pozitive, motivație stimulativă, sprijin pentru performanță, conducere eficientă, evaluare obiectivă, echitate organizațională, calitatea deciziilor, monitorizarea satisfacției şi a securității, comunicare eficientă etc.

Pentru sistemul de învățământ este relevant şi semnificativ **climatul etic.** Mecanismele etice aliniază valorile cadrelor didactice cu cele organizaționale, astfel apar mai puține probleme din cauza nerespectării obligațiilor şi responsabilităților profesionale asumate conştient. Dezvoltarea unui climat etic reprezintă un factor ce poate produce avantaj competitiv pentru instituție şi constituie una dintre *resursele ei intangibile,* alături de imagine şi cultura organizațională. Este bine dacă politicile de ordin etic vor sta la baza elaborării **Codului etic** (CE) al instituției şcolare. CE va specifica regulile etice generale prin care instituția va transpune comportamental valorile spre care aspiră. Elaborarea CE presupune:

1. Definirea clară a valorilor prioritare ce susțin strategia de dezvoltare a instituției şi pot dezvolta cele mai importante trăsături ale misiunii.
2. Analiza SWOT şi identificarea valorilor existente, ce susțin climatul în instituție (se va scoate în evidență valorile care generează comportamente ce sprijină punctele tari, reduc punctele slabe, profită de oportunități şi protejează de potențialele amenințări).
3. Fiecărei valori i se va asocia exemple de comportamente concrete care să le reflecte.
4. Precizarea aşteptărilor din partea angajaților şi negocierea lor.
5. Analiza CE în cadrul şedințelor de catedră şi oferirea feedbackului în raport cu îmbunătățirea acestuia.
6. Aprobarea CE în cadrul Consiliului Profesoral şi distribuirea ulterioară pe catedre, afişare la avizier.
7. Actualizarea şi îmbunătățirea anuală a CE (de fapt, procesul de dezvoltare a codului este la fel de important precum elaborarea acestuia).

Pentru promovarea climatului etic se recomandă desfăşurarea unor traininguri **de dezvoltare a climatului etic.**

III. **Monitorizarea stării de bine din instituție**

Prin ***starea de bine*** se subînțelege atmosfera din interiorul instituției: condițiile de lucru; nivelul de stres, experiențele emoționale, mentale, sociale ale cadrului didactic la locul de lucru, comportamentul civic orgnizațional (loialitatea, conştiinciozitatea, altruismul, fairplay) etc. [1, 2, 4]

Monitorizarea stării de bine din instituție solicită respectarea unor **condiții:**

1. Crearea unui mediu care să promoveze o stare de mulțumire, care să le permită angajaților să se dezvolte şi să îşi atingă cel mai înalt potențial pentru beneficiul lor şi al instituției. Lipsa participării şi a consultării eficiente, comunicarea defectuoasă, politici organizaționale deficitare, un mediu de lucru stresant produce

efecte nocive asupra stării de bine a angajaților, afectând şi sănătatea lor. Iar tratarea cu respect şi consideraţie, atenţie constantă şi grijă faţă de angajat, fie din partea colegilor, fie din partea şefilor, comunicarea, colaborarea şi construirea unor relaţii bazate pe încredere permit instituţiei atingerea nivelului de sănătate dorit. Astfel, ***crearea unui mediu de lucru sănătos*** devine un deziderat pentru activitatea managerială şi întreg colectivul, fiind un proces activ, ce are drept rezultat angajaţi mai sănătoşi, dar şi o instituţie mai sănătoasă, în ansamblu.

2. A acorda atenţie maximă experienţelor emoţionale, mentale, sociale ale salariatului la locul de lucru; atmosferei din interiorul instituţiei; condiţiilor de lucrul; comportamentului, modului de comunicare şi atitudinii managerului faţă de salariat; relaţiilor *interpersonale existente*.

3. Pentru că starea de bine a fiecărui angajat este dependentă şi de unele caracteristici individuale ca tipul de personalitate, stima de sine, inteligenţa emoţională şi acceptarea de sine, se va insista pe realizarea unor programe speciale pentru dezvoltarea lor.

4. Promovarea *practicilor sănătoase*: menţinerea echilibrului dintre viaţa personală şi cea profesională, dezvoltarea personală şi profesională a angajaţilor, siguranţa şi sănătatea la locul de lucru, recunoaşterea şi aprecierea angajaţilor, precum şi implicarea lor, practici care aduc beneficii atât pentru angajat (sănătate fizică, sănătate mintală, motivaţie, angajament, satisfacţie faţă de lucru), cât şi pentru instituţie (avantaj competitiv superior, creşterea performanţei, scăderea absenteismului, reducerea numărului de demisii, selectivitate în angajare, satisfacţia beneficiarilor).

5. Deoarece activitatea didactică şi managerială este stresantă, se vor practica unele strategii specifice de *gestiune a stresului*. Dintre strategiile de reducere a factorilor de stres mai eficiente în cadrul instituţiei de învăţământ pot fi: încurajarea participării; oferirea de sprijin, consiliere; construirea unor echipe unite; stabilirea unor politici în domeniul MRU nondiscriminatorii; programe de dezvoltare a abilităţilor de relaţionare, a abilităţilor de modificare a stilului de viaţă/lucru (de exemplu, cursuri de management al timpului şi traininguri pentru dezvoltarea asertivităţii) joacă un rol important în îmbogăţirea resurselor fizice şi psihice ale individului; oferirea unor servicii de consiliere pentru problemele personale sau profesionale etc. Toate acestea vor conduce la diminuarea stresului organizaţional, la creşterea satisfacţiei profesionale, menţinerea sănătăţii cadrelor didactice, în fine, a stării de bine în instituţii.

Se vor desfăşura programe speciale care vizează **menţinerea şi creşterea stării de bine în instituţii**. Şi anume:

- ***programe de sănătate şi siguranţă.*** Acestea vizează *planul fizic al stării de bine*, care include elemente precum: sănătatea fizică şi mentală, un mediu de lucru sănătos şi siguranţa muncii. *Acţiuni recomandate:* programele sportive, educaţia pentru sănătate, tehnici de relaxare, traininguri pentru dezvoltarea abilităţilor de soluţionare a conflictelor şi în domeniul siguranţei la locul de lucru, asistenţa psihologului pentru reducerea stresului, instruire în managementul stresului, consiliere şi coaching, tehnologii informaţionale pentru activitate etc.
- ***programe care vizează recunoaşterea*** contribuţiei salariatului pentru performanţele instituţiei şi pentru realizarea unor progrese profesionale şi personale. *Acţiuni recomandate:* premii, ceremonii de onorare, diplome, recunoaşterea meritelor în comunicatele oficiale din instituţie.
- ***programe pentru îmbunătăţirea aspectului emoţional*** include relaţii colegiale pozitive, responsabilitate socială, respect,

inteligenţă emoţională. *Acţiuni recomandate:* crearea unui mediu care impune respect, asertivitate, grijă pentru persoană, traininguri în domeniul inteligenţei emoţionale, activism comunitar etc.

- ***măsuri de implicare a angajaţilor*** *ce* urmăresc creşterea participării angajaţilor în procesele de luare a deciziilor din instituţie, împuternicirea lor. Aceste măsuri se raportează la *planul valoric al stării de bine*. *Acţiuni recomandate:* programe de responsabilizare şi etică, investiţii în etică, oferirea unor şanse egale, aprecierea diferenţelor, implicare culturală, negocierea schimbărilor, recunoaşterea angajaţilor performeri, sprijinirea talentelor, consultarea, implicarea lor în procese decizionale etc.

Dată fiind importanţa şi complexitatea fenomenului, este oportună intervenţia psihologului prin şedinţe de consiliere, programe de *training* sau *teambuilding* în domeniul în care se sesizează dezechilibru, fapt ce poate constitui un factor de stimulare, promovare a schimbărilor pozitive în starea de bine la nivel individual şi organizaţional.

IV. Promovarea justiţiei organizaţionale

Managementul resurselor umane se va orienta spre promovarea următoarelor **tipuri de justiţie organizaţională**:

a. Promovarea justiţiei organizaţionale distributive. În esenţă se va pleda pentru justeţea rezultatelor obţinute de angajaţi din interacţiunea cu instituţia ca urmare a deciziilor, procedurilor şi/sau acţiunilor factorilor de conducere, în concordanţă cu politicile organizaţionale. Este reprezentată de *regula echităţii* (distribuţia rezultatelor în funcţie de efortul depus de angajaţi, de participarea lor la atingerea obiectivelor organizaţionale); *regula egalităţii* (rezultatele să se distribuie în mod egal tuturor angajaţilor); *regula nevoilor* (distribuţia rezultatelor să se realizeze pe baza trebuinţelor individuale).

b. Promovarea justiţiei organizaţionale procedurale. Se va promova corectitudinea în procesul de luare a deciziilor, în aplicarea procedurilor şi/sau acţiunilor, a metodelor prin care sunt îndeplinite toate acestea. În acest sens, se va pune accent pe justiţia: 1) caracteristicilor formale ale procedurilor; 2) explicării procedurilor şi a modului de luare a deciziilor; 3) tratamentului interpersonal.

În scopul promovării justiţiei procedurale se vor respecta următoarele *norme metodologice*: 1) absenţa părtinirii; 2) consecvenţa în implementarea procedurilor; 3) exactitatea/corectitudinea informaţiilor; 4) posibilitatea corectării erorilor în cazul în care apar; 5) reprezentativitatea; 6) stabilirea unor standarde etice; 5) comunicare ascendentă (se mai spune principiul „vocii", conform căruia atunci când oamenilor afectaţi de o decizie li se dă posibilitatea de a-şi exprima îngrijorările, nevoile, opiniile şi alte aspecte legate de activitatea lor, ei vor percepe procesul decizional ca fiind mai just decât dacă n-ar fi avut această posibilitate, adică „vocea" amplifică sentimentul de justiţie al angajaţilor şi creşte gradul de acceptare a deciziilor şi politicilor organizaţionale) [7].

c. Promovarea justiţiei organizaţionale/informaţionale. Se va ţine cont de justeţea modului în care angajaţii sunt informaţi asupra felului cum sunt luate deciziile, cum sunt aplicate procedurile şi/sau cum sunt întreprinse acţiunile, precum şi a motivului pentru care se întâmplă aşa. În special, se referă la procesul comunicării manageriale, motiv pentru care capătă un rol foarte important în mediul organizaţional, în contextul în care se vorbeşte tot mai mult despre transparenţa în comunicare.

Spre exemplu, explicarea deciziilor luate de conducere în contextul unui proces de schimbare va ajuta cadrele didactice să se adapteze adecvat, în timp ce lipsa explicaţiilor necesare poate genera resentimente; lipsa informaţiilor despre activităţile în care sunt implicaţi şi pe

care trebuie să le desfăşoare le creează angajaţilor o stare de incertitudine, pe fondul căreia se poate instala rezistenţa la toate iniţiativele organizaţionale şi în general la schimbare.

d. Promovarea justiţiei organizaţionale interpersonale va fi redată de justeţea modului în care angajaţii sunt trataţi de manageri [7]. Considerăm că acest tip de justiţie prezintă şi o conotaţie morală. Se presupune că existenţa unui set de proceduri formale (spre exemplu, angajaţii să fie trataţi cu respect şi demnitate, fiind datori să răspundă prin aceleaşi atitudini şi comportamente) poate conduce la crearea unei percepţii pozitive cu privire la justiţia procedurală.

V. Promovarea comportamentului civic organizaţional (CCO)

În sensul promovării CCO [4] se vor planifica activităţi de dezvoltare a unor aşa comportamente ca: *altruismul* (se va acorda atenţie ajutorului acordat voluntar colegilor în probleme legate de sarcinile de lucru; *fairplay* (se va promova toleranţa, atitudine pozitivă chiar şi atunci când lucrurile nu decurg aşa cum ar trebui să decurgă etc.); *loialitatea* (se va stimula promovarea instituţiei în exterior, apărarea şi protejarea ei, se va încuraja manifestarea devotamentului faţă de instituţie în orice împrejurări); *conştiinciozitatea* (se va monitoriza acceptarea conştientă a regulilor şi regulamentelor instituţiei, respectarea lor în orice împrejurări şi situaţii); *iniţiativă individuală* (se va încuraja creativitatea şi inovaţia menite să îmbunătăţească performanţa individuală şi organizaţională, asumarea voluntară a unor responsabilităţi); *dezvoltarea personală* (se va aprecia comportamentul voluntar îndreptat spre îmbogăţirea propriilor cunoştinţe, deprinderi şi abilităţi necesare la locul de lucru, suplimentare celor specificate în fişa postului) etc.

VI. Valorificarea principiilor managementului participativ

Participarea este mai mult decât consimţământul pentru ceva ce s-a decis deja. Rar se întâmplă ca oamenii să nu fie motivaţi atunci când sunt consultaţi asupra problemelor şi acţiunilor ce-i afectează şi în care sunt implicaţi, prin urmare, participarea corectă, reală, efectivă, oferă deopotrivă motivaţie şi cunoştinţe pentru finalizarea cu succes a diferitelor activităţi din cadrul instituţiei de învăţământ.

S-a demonstrat că participarea răspunde la un număr de motivaţii de bază cum sunt recunoaşterea, afilierea, acceptarea şi, înainte de toate, dă angajaţilor un sens al realizării. Managementul participativ pune accent pe principiile *managementului consultativ* (una dintre forme, prin care salariaţii sunt încurajaţi să gândească şi să contribuie cu idei proprii în luarea de decizii); *managementului democratic* (o formă avansată a managementului consultativ, care implică crearea şi utilizarea "grupului de consens"); pe crearea de comitete şi cercuri pentru calitate, create cu scopul soluţionării diferitelor probleme de serviciu; pe programe de sugestii (Cutiile de idei), la care participarea este de obicei în scris.

În fine, să nu uităm că motivarea solicită acţiuni concrete de automotivare, dintre care:

1. *Alegerea profesiunii şi a locului de lucru în funcţie de propriile aptitudini şi înclinaţii.* Capacităţile şi aptitudinile personale, dacă găsesc condiţii de realizare, devin o sursă importantă de satisfacţie, de afirmare şi dezvoltare umană şi, dimpotrivă, un lucru făcut cu sentimentul că nu corespunde propriilor înclinaţii, generează un sentiment de insatisfacţie continuă.
2. *Înfrumuseţarea locului de lucru.* Omul îşi poate umaniza condiţiile de lucru şi adăuga oricând puţină frumuseţe şi căldură. Dorinţa de a înfrumuseţa lucrul se consideră o înclinaţie naturală a omului, care o transformă într-un mod al său de viaţă.
3. *Asigurarea satisfacţiei muncii bine făcute.* Orice lucru făcut de mântuială lasă un gol psihic, un sentiment de neîmplinire umană, după cum un lucru bine făcut oferă satisfacţii profunde. A munci bine nu este numai o

normă socială, o exigenţă exterioară, ci reprezintă totodată o sursă internă, importantă a satisfacţiei sufleteşti.

4. *Participarea activă la rezolvarea problemelor instituţiei.* Conştiinţa unei activităţi de simplu executant reprezintă una dintre cele mai puternice surse de insatisfacţie; ea poate fi contracarată prin implicarea în toate problemele colectivului. Această posibilitate depinde în mod hotărâtor de stilul de conducere al directorului.
5. *Acordarea unei atenţii speciale relaţiilor cu oamenii.* Fiecare angajat este, într-un anumit grad, responsabil de climatul uman al muncii din colectiv.

În concluzie, este oportun ca în cadrul sistemului /instituţiei de învăţământ să se realizeze un proces autentic de motivare a cadrelor didactice. Abordarea motivării trebuie să fie complexă, diferenţiată, graduală (să satisfacă progresiv necesităţile persoanei, în corelare cu rezultatele obţinute), realizată particularizat la fiecare instituţie/individ/situaţie managerială, pe baza analizei aprofundate a variabilelor individuale şi organizaţionale şi a relaţiilor dintre ele. Se va ţine cont de specificul activităţii din cadrul sistemului de învăţământ şi caracterul intangibil al produsului tuturor activităţilor educaţionale din cadrul sistemului, ce solicită dezvoltarea şi menţinerea motivaţiei intrinseci pentru activitate. În aceste condiţii **motivarea devine autentică** în raport cu persoana, dar şi cu sistemul/ instituţia de învăţământ.

Este recomandabil să existe şi să funcţioneze sistemul de motivare şi menţinere a unui mediu motivant de activitate; să se elaboreze strategia de stimulare a angajaţilor cu potenţial de dezvoltare, a performerilor; să se asigure un climat propice implicării conştiente a întregului corp profesoral în atingerea obiectivelor strategice; să existe şi să funcţioneze un contract colectiv şi individual de muncă, negociat şi asumat de către toate părţile implicate; să existe politica de promovare a cadrelor didactice cu performanţe în activitate; să se organizeze concursuri de promovare a profesorilor performeri; să funcţioneze strategia de valorificare a potenţialului individual şi stimulare a potenţialului inovativ; să se promoveze consecvent principiile managementului participativ; să se realizeze un management al comunicării organizaţionale; să se promoveze comunicarea managerială motivaţională; să se anihileze factorii perturbatori ai procesului de comunicare; managementul conflictelor va corespunde cerinţelor de ordin psiho-socio-organizaţional; să se monitorizeze atmosfera/climatul organizaţional şi starea de bine din instituţie; să se desfăşoare programe de dezvoltare a climatului etic şi de menţinere a stării de bine în instituţie; să se promoveze justiţia organizaţională, comportamentul civic organizaţional; să se desfăşoare activităţi de consiliere psihologică a cadrelor didactice; să se organizeze servicii psiho-social-culturale pentru cadrele didactice etc.

Referinţe bibliografice:

1. Constantin T. *Analiza climatului organizaţional.* În: *Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale*. Iaşi: Polirom, 2008. p.171-193.
2. Johns G. *Comportament organizaţional*. Bucureşti: Editura Economică, 1998. 234 p.
3. Mamali C. *Balanţa motivaţională şi coevoluţie*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981. 196 p.
4. Negură G. *Comportamentul civic organizaţional.* În: *Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale.* Iaşi: Polirom, 2008. p.430-458.
5. Pânişoară I.O. *Comunicarea eficientă* (ediţia a II-a). Iaşi: Editura Polirom, 2004. 263 p.
6. Pânişoară G., Pânişoară I.-O. *Motivarea eficientă*. Iaşi: Editura Polirom, 2005. 295 p.
7. Zlate M., Zaharia R.G. *Justiţia organizaţională.* În: *Psihologie organizaţional-managerială: tendinţe actuale.* Iaşi: Polirom, 2008. p. 56-80.

Recenzent: Sergiu BACIU, doctor, conferenţiar universitar, IŞE

Retrospectivă asupra educației din perspectivă incluziv integralistă

Angela CARA,
doctor în pedagogie,
conferențiar cercetător,
Institutul de Ştiințe ale Educației

Rezumat

Articolul reflectă o retrospectivă a conceptului educației incluzive în contextul considerațiilor teoretice şi metodologice privind implementarea educației incluzive.

Abstract

The aim of the article is to review the current state of inclusive education in Republic of Moldova and to suggest a few considerations to implement the concept of inclusive education.

Măsurile recente privind politicile educaționale din R. Moldova *(Planul național de măsuri cu privire la protecția copiilor rămaşi fără îngrijirea părintească ca urmare a migrației părinților peste hotare (2010-2011), Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015 şi Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educație, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020* etc.) au evidențiat o nouă realitate în care serviciile educaționale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunității, respectând accesul în mod egal la educație pentru toți. Această evoluție a venit în sprijinul ideii de educație incluzivă ce urmăreşte asigurarea accesului pentru toți copiii la o educație de calitate. În această perspectivă, conceptul *educației incluzive* se pretează a fi tratat în calitate de principiu de bază, în contextul consolidării educației, dezvoltării durabile, învățării pe tot parcursul vieții, accesului la educația de calitate.

2. Reflecții asupra implementării conceptului educației incluzive

Drepturile educabililor sunt fundamentate de Declarația Universală a Drepturilor Omului şi Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului, legile în vigoare, urmărind valorificarea potențialului fiecărui copil/tânăr, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reşedință, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase în scopul asigurării fiecărui educabil a unei echități sociale şi accesului la o educație de calitate.

În vederea implementării conceptului educației incluzive, este necesar de a decide care este problema fundamentală.

Există două puncte de vedere diferite în acest sens. Primul punct de vedere redat în *fig.1* exprimă modelul discriminator, potrivit căruia copilul care nu frecventează şcoala sau înregistrează insucces şcolar este privit ca o problemă – cu alte cuvinte copilul trebuie schimbat.

Al doilea model, reflectat în *fig. 2* analizează problemele din cadrul sistemului educațional, care cauzează excluderea şi insuccesul copiilor, constituind punctul de pornire în domeniul implementării educației incluzive.

Aşa dar, în vederea implementării conceptului educației incluzive trebuie soluționate problemele în cadrul sistemului educațional, acestea din urmă reclamând:

– Recunoaşterea faptului că educația incluzivă constituie un *proces continuu,* care promovează accesul tuturor copiilor, tinerilor şi adulților la educația de calitate, încurajând recunoaşterea diversității largi de necesități de dezvoltare a fiecărui copil în vederea evitării excluderii şi/sau marginalizării acestuia; formarea unei culturi şi mediu şcolar prietenos copilului, care ar favoriza dezvoltarea şi integrarea fiecărui copil, asigurarea incluziunii pentru toți copiii, susținerea aspectelor ce țin de un mediu sănătos de viață, aspectul gender, implicarea familiei şi comunității în procesul educațional; dezvoltarea politicilor din perspectiva susținerii educaționale a diferitor categorii de elevi, pentru a favoriza integrarea acestora în şcolile de masă;

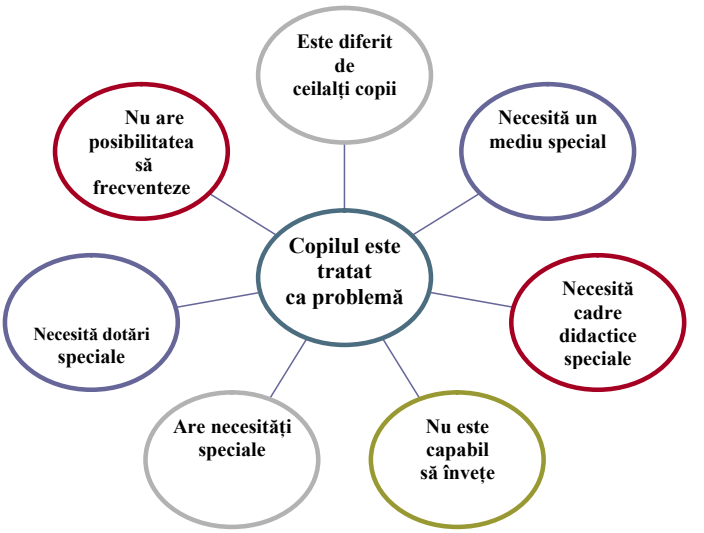


Fig.1 Copilul este problemă; *Apud, 3, p. 10 (Adaptat: Inclusion in Action, Atlas Alliance, 2007)*

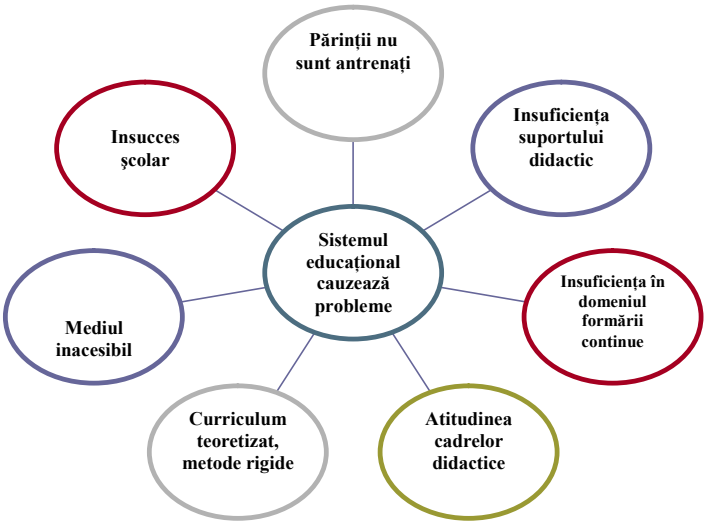


Fig. 2 Sistemul educațional cauzează probleme; *Apud, 3, p. 10 (Adaptat: Inclusion in Action, Atlas Alliance, 2007)*

– Centrarea pe parteneriat atât în planul relațiilor interşcolare, cât şi trans-şcolare (industrie, agenți economici, furnizori de formare continuă);

– Recunoaşetrea rolului cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale şi sociale;

– Formarea cadrele didactice din perspectiva lucrului cu diferite categorii de elevi, formarea cadrelor didactice în domeniul incluziunii, luând în considerare particularitățile individuale ale fiecărui copil;

– „Comutarea dinspre centrarea pe obiective de studiu văzute în manieră academică către obiective de studiu concepute funcțional, în raport cu nevoile sociale şi individuale ale celor care învață; dinspre profesor către cel care învață, mai exact, către performanțele şi progresul său continuu ca persoană autonomă; dinspre predare către învățare;

– Comutarea dinspre un curriculum fragmentat şi divizat, centralizat şi rigid, către un curriculum flexibil, deschis, multifuncțional, oferit într-o diversitate de formare (*în* şi *în afara* clasei), în măsură să încurajeze arii largi de învățare şi noi demersuri, cum ar fi integrarea obiectivelor, curriculum personalizat, învățare comunitară etc;

– Comutarea aceasta este corelată cu mutația dinspre un sistem de evaluare în care se testa capacitatea elevilor de a memora secvențele prefabricate de cunoştințe, către o evaluare care valorizează competențele pentru viață; de la o învățare centrată pe informație către una în care importante sunt capacitățile de articulare creativă a cunoaşterii, deprinderilor, atitudinilor în situații diverse de viață privată, profesională, publică;

– Comutarea dinspre un curriculum „acelaşi pentru toți" către unul diferențiat, care ia în considerare interese, talente, capacități, stiluri, condiții şi contexte de învățare foarte diferite" (*1, p. 130*).

– Conceptualizarea curriculumului în corespundere cu principiile centrării pe elev, şcolii prietenoase copiilor (caracterul incluziv şi echitabil, eficacitatea şi eficiența învățării, sănătatea, siguranța şi protecția elevilor, egalitatea genurilor, implicarea elevilor, a familiilor lor şi a comunității în viața şcolii);

– Conceptualizarea curriculumului în corespundere cu nevoile individuale ale celor care învață; dezvoltarea unui curriculum flexibil, deschis, multifuncțional, oferit într-o diversitate de forme, în măsură să încurajeze arii largi de învățare şi noi demersuri, cum ar fi *integrarea obiectivelor, curriculum personalizat, învățare comunitară*, extinderea corelației cu educația informală;

– Conceptualizarea curriculumului din perspectiva unei abordări multidimensionale a cetățeniei democratice;

– Reflectarea în cadrul obiectivelor transdisciplinare a obiectivelor ce vizează cei patru piloni ai învățării: a învăța să ştii/să cunoşti, a învăța să faci, a învăța să munceşti cu ceilalți, a învăța să fii, a învăța să te transformi pe tine şi să schimbi societatea;

– Aducerea în prim-plan a aspectului calitativ al formării proceselor cognitive pentru rezolvarea de situații variate, implicate în activitatea de cunoaştere ştiințifică, învățare continuă, mai ales independentă: modificarea atitudinii față de informativ sub aspectele: diminuarea volumului, esențializarea, creşterea valorii aplicative, formarea pentru/prin învățarea activă; dezvoltarea gândirii critice;

– Asigurarea coerenței verticale în cadrul curriculumului (asigurarea continuității curriculumului de la un an de studiu la altul);

– Includerea în curriculum a secvențelor detaliate de evaluare, cu instrucțiuni şi instrumente de urmărire a evoluției elevilor.

3. **Concluzii, recomandări vizând implementarea conceptului educației incluzive**

Un material de analiză a răspunsurilor şefilor Direcțiilor Generale Învățământ, Tineret şi Sport asupra conceptului „educației incluzive" şi a acțiunilor necesare pentru angajarea şcolilor pe calea dezvoltării unei culturi incluzive identifică priorități, concluzii, recomandări. În acest sens, remarcăm disponibilitatea respondenților pentru implementarea conceptului educației incluzive, identificând în calitate de priorități ale şcolii incluzive: acces la educație pentru toți copiii, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în şcoala comunitară, lucrul în echipă, parteneriatul.

Marea majoritate a respondenților consideră că cadrele didactice sunt pregătite insuficient pentru implementarea conceptului educației incluzive şi doar 1/3 din respondenți susțin că cadrele didactice sunt suficient pregătite. În acest sens, printre acțiunile necesare de întreprins pentru implementarea educației incluzive sunt enumerate: formarea continuă a managerilor, cadrelor didactice în domeniul educației incluzive, asigurarea cu suport didactic, utilizarea strategiilor de predare-învățare-evaluare adecvate.

Printre mesajele care trebuie transmise în comunitate pentru angajarea instituțiilor de învățământ în realizarea educației incluzive este identificată *toleranța.*

În calitate de indicatori de evaluare a angajării comunității în sprijinirea şcolii pentru implementarea educației incluzive sunt identificați indicatorii calitativi, şi anume numărul de copii cu cerințe educative speciale şcolarizați în şcolile din comunitate.

Printre posibilele obstacole pentru implementarea educației incluzive sunt menționate: insuficiența de specialişti, sursele financiare limitate, nepregătirea societății.

Este de remarcat faptul că respondenții sunt convinşi de efectele pozitive ale implementării conceptului educației incluzive în vederea asigurării unei şcoli prietenoase, garantării dreptului copilului la educație, formării valorilor umane.

Printre primele trei probleme cu care se confruntă cadrele didactice în procesul implementării concepției educației incluzive sunt remarcate: resurse financiare limitate, insuficiența materialelor didactice, parteneriatul insuficient cu părinții.

Printre documentele la nivel de unitate şcolară care trebuie actualizate în perspectiva promovării educației incluzive sunt menționate: proiectul instituțional de dezvoltare şcolară, regulamentul de ordine interioară a instituției, proiectele de lungă durată. În acelaşi timp familia este considerată principalul factor care poate fi implicat în implementarea educației incluzive, fiind urmată de societatea civilă, administrația publică locală.

Această orientare implică schimbări metodologice şi organizaționale la nivel central, teritorial şi unitate şcolară.

La nivel central:

– Crearea unui sistem educațional care ar satisface cerințele economiei moderne;

– Diversificarea serviciilor specializate destinate copiilor aflați în situații dificile, în special în mediul rural;

– Extinderea şcolilor prietenoase copilului;

– Implementarea Curricula şcolare modernizate. Un rol deosebit în acest context va reveni asumării interdisciplinarității ca principiu fundamental de organizare a activității didactice şi dirijare a întregului efort managerial şi didactic spre formarea şi dezvoltarea competențelor, comportamentelor şi atitudinilor promovate prin curriculumul național.

La nivel teritorial:

Direcțiile Generale Învățământ, Tineret şi Sport realizează conexiunea dintre organele

centrale şi unităţile de învăţământ în procesul de implementare a politicilor educaţionale. Un rol deosebit în acest context va reveni:

Actualizării Planului de activitate a Direcţiilor Generale Învăţământ, Tineret şi Sport, Centrelor metodice în scopul oficializării tuturor aspectelor ce ţin de crearea unui mediu favorabil copilului.

Stabilirii modalităţilor de conlucrare între Direcţiile Generale Învăţământ, Tineret şi Sport, Direcţiile de Asistenţă Socială şi Protecţia a Familiei, instituţiile de învăţământ (generale şi speciale), primării şi organizaţii neguvernamentale care oferă servicii în domeniul protecţiei sociale a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale.

La nivel de unitate şcolară:

Noile orientări implică şi schimbări organizaţionale care vizează dimensiunile vieţii şcolare: *cultura şcolii*, ce se referă la măsura în care filosofia noilor practici educaţionale este împărtăşită de toţi membrii comunităţii şcolare; această dimensiune vizează atât realitatea unei şcoli, cât şi imaginea ei în comunitate; *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în şcoală*: modul în care noile practici educaţionale sunt introduse în strategia de dezvoltare a şcolii şi felul cum aceste practici influenţează toate aspectele planificării şcolare; practica educaţională din şcoală: modul în care cultura şi strategia de dezvoltare a noilor practici educaţionale din şcoală se reflectă în activităţile de clasă; altfel spus, modul în care documentele şi activităţile şcolare susţin şi încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul, cât şi în afara clasei.

În acest context, trebuie actualizate Regulamentele de funcţionare a şcolii, proiectele instituţionale de dezvoltare a unităţii şcolare, fişele de post a actorilor educaţionali din perspectiva identificării unor forme de colaborare a personalului didactic, a părinţilor, elevilor şi membrilor comunităţii.

Concluzii

Reforma în sistemul educaţional presupune un ansamblu de schimbări funcţionale atât în structura sistemului de învăţământ, cât şi la nivelul procesului educaţional. Aceasta implică reforma elevului, cadrului didactic, părintelui, inspectorului, funcţionarului, comunităţii, prin schimbarea mentalităţilor, a tuturor actorilor antrenaţi în domeniul educaţiei. Pentru realizarea acestei misiuni, elevii trebuie priviţi aşa cum sunt, adică diferiţi, performanţele lor trebuie raportate la capacităţile lor diferite, conţinuturile trebuie să fie legate de viaţă, strategiile educaţionale utilizate trebuie să fie diferenţiate, iar evaluarea trebuie să fie una formativă care va evidenţia progresele elevilor.

Referinţe bibliografice:

1. Crişan Alexandru (*coordonator*); *Patru exerciţii de politică educaţională în România,* Bucureşti, Educaţia 2000 +, Humanitas Educational, 2006
2. *Deschideri europene, Studii de specialitate*, Ediţie specială, nr.1, 2005
3. Gherguţ Alois, Ciprian Ciobanu, *Elaborarea şi managementul proiectelor în servicii educaţionale.* Ghid practic. Polirom, 2009
4. Ionescu Ion, *Sociologia şcolii*, Polirom, Iaşi, 1997
5. Making Schools Inclusive, How the change can happen. Save the Children s experience, Save the children Fund, 2008
6. Ungureanu Dorel, *Educaţia integrată şi şcoala incluzivă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000

Recenzent: Lilia POGOLŞA, doctor, conferenţiar universitar, IŞE

Educaţia pentru mass-media ca factor de culturalizare a elevilor de vârstă şcolară mică

Silvia ŞPAC,
doctorandă,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Articolul reflectă un studiu teoretico-aplicativ ce abordează unele aspecte de culturalizare a elevilor din treapta învăţământului primar prin intermediul utilizării adecvate a mass-mediei.

Sunt analizate şi propuse unele forme, metode şi strategii de educare şi culturalizare prin mass-media a elevilor de vârstă şcolară mică. Sunt propuse: „Registrul de bază al mass-mediei pentru elevii de vârstă şcolară mică" şi modelul operaţional „Atitudini şi competenţe pentru mass-media la elevi şi părinţi".

Abstract

The article reflects a theoretical and applied study, which approaches some aspects of pupils' enlightenment in primary education stage on media use.

Are analyzed and proposed some forms, methods and strategies for education and enlightenment of pupils in primary education stage. In this article are proposed: "The basic register of media for pupils in primary education stage" and the operational model "The attitudes and the skills of media to pupils and parents".

Astăzi, sala de clasă nu mai este singurul loc unde se învaţă. Şcoala nu mai este singurul factor de care depinde buna pregătire şi informare a copilului. S-a schimbat şi modelul de asimilare a experienţei de viaţă de către copil şi, mai ales, a cunoştinţelor moral-etice, a experienţei afective, a modelelor de conduită. Spre deosebire de învăţarea conştientă după carte, prin lectură, care se adresează direct raţiunii copilului prin intermediul înţelegerii şi asimilării conceptelor, cunoştinţele şi experienţele parvenite din mijloacele audiovizuale, ating direct sensibilitatea lui fără a trece mai întâi prin canalul analizei raţionale. În mod similar, dacă anterior promovarea valorilor culturale se realiza prin intermediul şcolii şi al familiei, al profesorilor şi al părinţilor, într-un mod accesibil, explicit, actual un volum mare de informaţii şi sugestii de variate tipuri, sunt comunicate de sursele mediatice deseori într-o formă care nu corespunde particularităţilor de vârstă şi de personalitate ale individului.

Întrucât natura şi sensul influenţelor exercitate de mass-media asupra personalităţii în dezvoltare nu are un caracter izolat, ci depinde, în mare măsură, de specificul relaţiilor ce se stabilesc între aceştia şi alţi factori de educaţie ca: şcoala, familia, organizaţiile de copii şi tineret, una dintre principalele probleme care se abordează astăzi, este tocmai aceea de a defini cu claritate posibilităţile reale de corelare şi eficientizare a acţiunilor şi

influenţelor de provenienţă educativă diferită şi de a pregăti părinţii pentru a ajuta copiii să selecteze şi să recepteze informaţiile mediatice confom criteriilor morale, culturale, particularităţilor de vârstă şi de personalitate. În mod special ne interesează continuitatea, colaborarea sistematică şi eficienţa raporturilor posibile ce se pot stabili între mass-media, şcoală şi familie. În contextul dat vom cerceta dacă există contradicţii, distorsiuni între ceea ce este oferit elevilor de vârstă şcoalară mică, de către mass-media, cu cei ajută familia şi şcoală în culturalizarea acestora prin sursele respective. Vom analiza dacă aceste relaţii vor deveni de cooperare şi deschidere spre diversitate, se vor axa pe principiile şi aspiraţiile umaniste, culturale, de promovare a valorilor morale, vor contribui substanţial la formarea personalităţii integre.

Pentru a determina ce emisiuni TV, emisiuni radiofonice, presă periodică preferă elevii din clasele primare, am realizat un sondaj în cadrul căruia am chestionat şi conversat cu copiii şi părinţii acestora pe un eşantion de 118 subiecţi din municipiul Chişinău.

În rezultatul investigaţiilor am stabilit că ocupaţia preferată a copiilor de vârstă şcolară mică este jocul la calculator (48%), deseori privesc televizorul (36%); uneori ascultă muzică sau emisiuni radiofonice (4%), iar presa periodică este citită de 12 % din cei investigaţi.

Din conversaţiile cu elevii şi părinţii am constatat că de fapt în cadrul familiei nu se analizează aspectele audiate la radio sau privite la TV. Părinţii nu au timp şi nu dispun de informaţii, de modele şi repere orientative de valorificare adecvată şi eficientă a mass-mediei în educaţia familială a copiilor.

O mare parte din părinţii chestionaţi au recunoscut că nu prea cunosc presa periodică pentru copii şi emisiunile radiofonice sau TV pentru copii (70,3%). Numai 29,6 % din părinţi cunosc filmele, emisiunile TV preferate de copiii lor şi 31,4% de părinţi îi indeamă pe aceştia să asculte în zilele de odihnă emisiunile radiofonice destinate copiilor. Cât priveşte presa periodică pentru vârsta dată, doar 16,1% de părinţi cunosc şi foarte rar valorifică în educaţia copiilor lor ziarele şi revistele pentru copii.

La întrebarea *dacă discută cu copiii, analizează conţinutul celor privite, audiate sau citite* au răspuns afirmativ doar 28% din părinţi.

Experimentul pe care l-am realizat cu părinţii a fost unul de formare preliminară şi elementară ca să observăm dacă vom reuşi să schimbăm atitudinea şi să-i cointeresăm în formarea competenţelor de explorare a mass-mediei în educaţia copiilor lor.

În acest context părinţilor li s-a propus o schemă ce reprezintă topul emisiunilor TV, a emisiunilor radiofonice, a presei periodice accesibile şi destinate vârstei şcolarului mic.

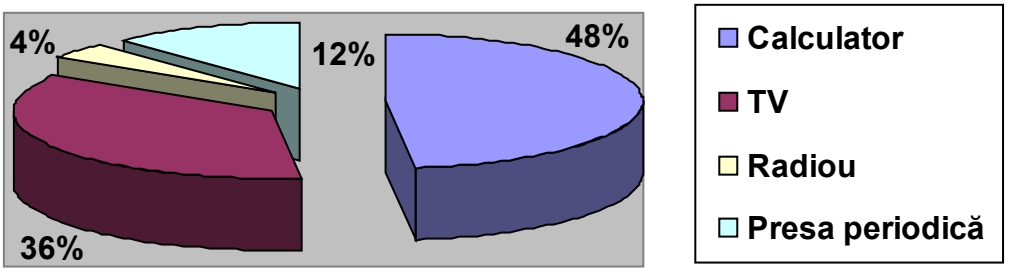


Figura 1. Preferinţele elevilor privind utilizarea mass-mediei în familie

Registrul de bază al mass-mediei pentru elevii de vârstă școlară mică

Emisiuni	
TV difuzate de Moldova 1	**Radiofonice**
• Magazinul Copiilor • Ring Star • Povestea de seară • Ghidul sănătății tale • Baştina • Picături de „Dor”	• Ora copiilor • Radio-Vacanța • Portativul fermecat • Noapte bună copii • Teatrul la microfon pentru elevi • Licurici

Presa periodică	
Ziare	**Reviste**
• Scara spre cer • Florile dalbe • Gutta • Integrame simple • Poveştile bunicuței • Tribuna copiilor	• A mic • Alunelul • Clipa siderală • Odoraş • Spiriduşii • Trop şi Tropa

Cadrul familial şi şcolar

Figura 2. Registrul de bază al mass-mediei pentru elevii de vârstă şcolară mică

Noile mijloace audiovizuale au posibilitatea să prezinte anumite mesaje, fapte şi situații într-un cadru mai lejer nu neapărat didactic, în unul dramatic sau comic, ceea ce amplifică mult capacitatea educativă a acțiunilor. Noțiunile şi problemele din cele mai complexe şi abstracte domenii ale ştiinței, tehnologiei, artei, eticii, vieții sociale sunt materializate, explicate, adâncite şi precizate în completarea ulterioară a celor oferite la lecții, beneficiind de o mare putere de impresionare şi convingere. Extrem de eficiente sunt în această privință filmele documentare de ştiință, de artă, social-politice; cu caracter istoric, filmele biografice şi ecranizările; filmele ştiințifico-fantastice; reportajele de călătorii.[2; 3]

Oglindă veridică a vieții umane, asemenea mesaje adaugă un plus educativ procesului de învățământ, consolidând convingeri şi sentimente, cultivând o atitudine sensibilă şi atentă față de diferite aspecte ale vieții, față de oameni, de şcoală. Într-o societate dominată de mijloacele informaționale de masă, familiei şi mai cu seamă şcolii, îi revine funcția nu numai de transmitere a informației, ci şi de analiză, structurare şi sistematizare, uneori clarificare a vastului câmp de cunoştințe obținut de elevi din multe alte surse. Şcoala trebuie să devină principala industrie de sintetizare a experienței de cunoaştere, afective şi social-morale a elevilor în jurul cunoştințelor ştiințifice şi valorilor cultural-artistice şi etice fundamentale, care dau orientarea de principiu întregii culturi

în curs de constituire a fiecărui individ, în conformitate cu cerințele lumii contemporane. Cu cât sporeşte rolul unor noi factori de educație, cu atât mai mult creşte funcția de integrare a şcolii, de sintetizare şi încorporare a informației dobândite de elevi într-un sistem metodic de cultură.[4] Cercetătorii din domeniul ştiințelor educației [2; 4; 8; 10; etc.] ne avertizează că cunoştințele obținute din multe şi diverse izvoare riscă să nu se integreze în structura de cunoştințe obținute prin învățare, să rămână sporadice, dispersate, incoerente, superficiale, să contribuie la informare, cultură mozaică şi formarea unei personalități axate pe informare şi nu pe cunoaştere, rațiune şi conştientizare. Mass-media poate să mențină copiii într-o lume de informații în care imaginarul şi realul se confundă, creând o cultură de suprafață, seducătoare, dar iluzorie.

Utilizarea adecvată a mass-mediei cere o anumită pregătire a elevilor, părinților, dar şi a cadrelor didactice în acest sens. Şcoala trebuie, în primul rând, să-i învețe pe elevi cum să învețe, cum să recepteze informația din cele mai variate surse, cum să selecteze, să sistematizeze, să pună în ordine, să ierarhizeze, să integreze informația receptată. În fața şcolii apare problema de a oferi elevilor metode de muncă intelectuală, cu procedee şi priceperi de a învăța şi mai ales de a reflecta asupra celor însuşite; să-i deprindă cu un mod de a gândi; să-i învețe a gândi şi a-şi forma competențe de valorificare adecvată şi eficientă a surselor şi informațiilor mediatice. Astfel, apare necesitatea unor acțiuni/activități orientate spre o educație pentru mass-media. Dacă obiectivul principal al activității şcolare este să pregătească tineretul pentru viață, pentru realitatea socială şi culturală, apoi nu este mai puțin important şi faptul că tot învățământului îi revine şi principala sarcină de a pregăti noile generații în aşa fel, încât acestea să fie capabile să selecteze şi să folosească multitudinea de informații, meditând asupra lor. Reieşind din cele expuse, devine evident faptul că este necesară pregătirea elevilor sub dublu aspect:

a) pentru o anumită cultură de contact cu mass-media, adică pentru a recepționa, a privi, a asculta, a citi, a se informa şi a asimila util, activ şi creator, ceea ce se comunică prin intermediul acestora;

b) pentru folosirea adecvată a acestor instrumente într-un efort de autoeducație / autoinstrucție şi de educație continuă, permanentă.[3; 11]

Şcoala în colaborare cu familia trebuie sa-şi asume o răspundere pe care nu a avut-o în trecut: aceea de a forma încă de pe băncile şcolii pe viitorul beneficiar al culturii difuzate prin instituțiile comunicațiilor de masă, determinându-l să prindă gust pentru cultură, să se autocultive, să descopere şi să folosească cu pricepere diferitele surse pe care ştiința şi tehnica modernă i le pune la dispoziție. Cadrul didactic, la fel să învețe a orienta efortul şi plăcerea elevilor săi de a dobândi independent o experiență de cunoaştere afectivă, morală şi volitivă cât mai bogată, servindu-se în mod rațional şi nu abuziv de multiplele canale de informare şi comunicare culturală existente astăzi. Aici, desigur că apare problema şi de o educație împotriva unei întrebuințări dăunătoare a mass-mediei.[1]

Această sarcină a educației şcolare derivă din faptul că natura, extensiunea şi intensitatea influențelor exercitate de *mediile* actuale sunt condiționate nu numai de competența şi ingeniozitatea celor care produc mesajele difuzate sau de calitatea intrinsecă a acestora, ci în primul rând, depind de cei ce vin în contact cu ele, de personalitatea celor care le recepționează. În educația pentru mass-media e necesar de ținut cont de faptul că receptarea mesajelor comunicate de mass-media are întotdeauna un caracter personal, selectiv; este un moment de selecție şi asimilare pe baza unor criterii şi ju-

decăți de valoare; este un act care se situează la un anumit nivel axiologic individual propriu fiecărui elev în parte, structurii sale psihologice, precum şi aceleia a grupului sau microgrupului social din care face parte şi care, de cele mai multe ori, mediază influența acțiunii diferitelor mijloace de comunicare culturală. Fiecare elev se angajează în actul perceperii, cu un anumit efort de rațiune, încearcă intensitatea trăirilor sale afective, pune în joc o anumită putere de imaginație, participă mai mult sau mai puțin activ şi creator, în funcție de nivelul său de cultură la descifrarea sau decodificarea mesajului receptat.[12; 13]

În funcție de aceste elemente şi particularități individuale şi psihosociale, contactul cu mesajul generează experiențe personale foarte diferențiate şi nuanțate la diverşi elevi, care se răsfrâng diferit asupra conştiinței şi conduitei lor. Datorită acestui fapt, fiecare elev atribuie un anumit sens mesajului receptat, care se apropie mai mult sau mai puțin de sensul dorit de emițător; îi dă o interpretare personală, esențializează în felul său, îi adaugă reacția sa afectivă (de repulsie, indiferență, entuziasm, revoltă, plictiseală etc.) participă la receptarea lui cu un accent subiectiv (atenție la anumite momente, neatenție la altele), după altă scală de valori şi semnificații decât cea intenționată etc.[4; 6; 11] Ideea expusă poate fi completată cu o observație substanțială pe care am determinat-o în mod direct/personal şi indirect prin intermediul părinților. Receptarea unor emisiuni TV sau radiofonice au impact pozitiv şi în disciplinarea copilului; ei se străduie să facă la timp lecțiile şi sarcinile părinților pentru a privi sau asculta emisiunea preferată: asupra relaționării şi comunicării cu părinții.

La fel o influență benefică are receptarea emisiunilor sau lecturarea presei periodice împreună cu adulții. Acest lucru stabilit şi respectat în regimul zilei copilului, pentru timpul de seară în cadrul familiei sporeşte coeziunea acesteia, asigură un climat psihoemoțional pozitiv, contribuie la formarea unei tradiții culturale deosebite şi apropie părinții de copii, dându-le posibilitatea să cunoască interesele şi aspirațiile acestora.

Fiecare individ educat adecvat este înclinat să rețină ceea ce are tangență directă cu interesele, preocupările, aptitudinile, părerile, experiențele sale. Toate notele personale, împreună cu normele, atitudinile, opiniile, conduitele cultivate şi sprijinite de grupurile din care fac parte copiii, alcătuiesc la un loc un adevărat filtru prin care copilul distinge şi selectează adevăratele valori de nonvalori, acceptă ceea ce este superior şi autentic şi respinge ceea ce reprezintă o valoare falsă.

Pentru ca conştiința individului să devină un filtru prin care nu trec cu uşurință decât mesajele dorite, similare sau complementare, nu şi cele contradictorii sau lipsite de orice asemănare sau înrudite cu normele şi valorile grupului [3; 9; 10] este nevoie de cultivat copilul de la cea mai fragedă vârstă. Apare necesitatea pregătirii elevilor din colectivele şcolare şi cadrul nonformal, din care fac parte, încât ei să vină în întâmpinarea impactului mass-media cu un fond spiritual suficient de bine orientat şi călit pentru a-i face apți să recepteze în mod inteligent şi cu sensibilitate, să interpreteze, să accepte şi să valorifice numai ceea ce este pozitiv şi le ajută să manifeste o conduită umană onestă. Sarcina şcolii şi a familiei constă în a acționa iscusit şi permanent asupra receptorului în formare, cultivîndu-i o atitudine critică față de selectarea şi receptarea informațiilor din mass-media. Valorificarea normelor axiologice, a scalei de valori pe care apoi ar transforma-o treptat în priorități valorice pentru a le putea aplica independent şi adecvat la selectarea şi acceptarea a ceea ce priveşte, ascultă şi citeşte copilul – reprezintă scopul educației pentru mass-media. Cu cât se va cristaliza mai devreme şi mai puternic această

scală valorică definită de I. Cerghit ca *tablă de valori interne*, cu atât elevii vor fi mai puțin contaminați de ceea ce poate să fie negativ şi dăunător propriei lor evoluții.[2] Cercetările efectuate [1; 2; 3; 4; 5; 7; 11; 12 etc.] arată că este nevoie ca de pe băncile şcolii să se cultive elevilor preferințele spirituale şi culturale astfel încât acestea să nu se afle doar la extremitatea de jos pe scala valorică a filmelor şi a altor mesaje audiovizuale. Se impune cultivarea cu atenție şi timpurie a sensibilității autentice pentru problemele culturii inclusiv pentru cele ale culturii mass-media, facându-i pe elevi capabili să perceapă adevăratele sentimente şi frumuseți, să manifeste interes şi nevoia de a crea frumosul; să cultive gustul estetic; interesele, opiniile, atitudinile şi exigențele acestora pentru o cultură morală şi estetică; autentică; să formeze copiilor o ținută umanistă, care va servi drept premisa principală pentru un efort de autocultivare şi autoeducație continuă.

În conformitate cu aspectele teoretice precizate şi rezultatele investigației realizate preliminar, a conversațiilor, discuțiilor cu părinții şi elevii claselor primare am decis să elaborăm şi să implementăm *o strategie de culturalizare a familiei prin intermediul familiarizării acesteia cu posibilitățile mass-media*. Strategia include două axe:

I – Educația părinților pentru mass-media

II – Educația elevilor din clasele primare pentru mass-media.

Programul activităților cu părinții a fost corelat cu posibilitățile adulților, iar al copiilor cu orarul lecțiilor şi cu programul de muncă a părinților.

Astfel, într-un an de studii am realizat cu părinții opt şedințe, dintre care trei au fost de informare, iar cinci au avut caracter aplicativ, definindu-le ca ateliere de exersare şi formare a atitudinilor şi competențelor parentale educative cu privire la valorificarea mass-mediei în educația familială a copiilor. În cadrul acestora am aplicat următoarele metode: comunicarea informației, portofoliul destinat familiei, conversația, discuția, lectura comentată, brainstormingul, exercițiul, sinectica etc.

Cu elevii am organizat şi desfăşurat activități lunare şi bilunare, imprimând acțiunilor o anumită tematică şi.direcție.

Luna *septembrie* am dedicat-o *lecturii şi familiarizării elevilor cu revistele:A mic*, *Alunelul*, *Clipa siderală*, *Odoraş*, *Spiriduşii*, *Trop şi Tropa şi ziarele: Scara spre cer*, *Florile dalbe*, *Gutta*, *Integrame simple*, *Poveştile bunicuței*, *Tribuna copiilor* .

Luna *octombrie* a fost dedicată *culturalizării elevilor prin intermediul ascultării şi analizei emisiunilor radiofonice:Ora copiilor*, *Radio Vacanța*, *Portativul fermecat*, *Noapte bună copiii*, *Teatrul la microfon pentru elevi*, *Licurici*.

Luna *noiembrie* a fost dedicată *familiarizării elevilor cu posibilitățile TV prin intermediul analizei emisiunilor: Magazinul Copiilor*, *Ring Star*, *Povestea de seara*, *Ghidul sănătății tale*, *Baştina*, *Picături de „Dor”*.

Lunile *decembrie* şi *ianuarie* le-am dedicat familiarizării cu posibilitățile Internetului şi în general, ale calculatorului. Aici au fost implicați părinți, specialişti din domeniul tehnologiilor informaționale.

Lunile *februarie*, *martie* şi *aprilie* au fost rezervate pentru desfăşurarea unor activități de culturalizare a elevilor prin intermediul mass-mediei la alegerea acestora şi a părinților: lectura presei periodice, organizarea întâlnirilor cu scriitorii notorii: Iulian Filip, Titus Ştirbu, Claudia Partole, Ada Zaporojanu. Activitățile cu elevii aveau un caracter interactiv, participativ şi de determinare a condițiilor optime de utilizare a mass-mediei.

Ca finalități ne-am proiectat să formăm atitudini şi competențe la părinți şi elevi, pe care le-am structurat într-un model operațional (*Tabelul 1*):

Nr d/o	Competenţe parentale de valorificare a mass-mediei	Nr d/o	Competenţele copiilor de valorificare a mass-mediei
I.	**La nivel de cunoaştere:**	**I.**	**La nivel de cunoaştere:**
1.	Să identifice mijloacele mediatice care pot fi aplicate în educaţia copiilor de 7-10 ani.	1.	Să numească mijloacele mediatice care le pot valorifica cu succes.
2.	Să caracterizeze particularităţile de vârstă şi posibilităţile de receptare a variatelor informaţii.	2.	Să identifice emisiuni, reviste, ziare pe care le pot valorifica şi pe care trebuie să le valorifice un elev de clasa I-IV.
3.	Să expună posibilităţile mass-mediei şi să descrie influenţa acestora asupra copiilor de 7-10 ani.	3	Să enumere şi să explice daunele valorificării exagerate a TV-ului, calculatorului etc.
II.	**La nivel de aplicare:**	**II.**	**La nivel de aplicare:**
1.	Să elaboreze un regim al zilei adecvat vârstei care include valorizarea mass-mediei.	1.	Să întocmească o listă de înregistrare a materialelor receptate din reviste, ziare, emisiuni radio, TV, Internet etc.
2.	Să elaboreze un program special pentru o lună de conversaţii şi discuţii pe marginea emisiunilor vizionate şi audiate de copiii lor.	2.	Să elaboreze o schemă de analiză a unui text receptat, a unei emisiuni TV sau radio.
3.	Să întocmească o listă de întrebări pentru copii în baza revistelor, ziarelor citite şi emisiunilor recepţionate la radio, TV, Internet etc.	3.	Să selecteze din Programul TV / Radio emisiunile pe care ar vrea şi care ar trebui să fie privite/cu argumente.
III.	**La nivel de integrare:**	**III.**	**La nivel de integrare:**
1.	Să stabilească o zi din săptămînă în cadrul familiei dedicate lecturii, comentariilor şi discuţiilor pe marginea informaţiilor recepţionate prin intermediul mass-mediei.	1.	Să expună clar şi succint care sunt avantajele lecturării unui ziar, reviste etc.
2.	Să promoveze valorile morale şi estetice în procesul educaţiei pentru mass-media.	2.	Să analizeze o emisiune TV / Radio pentru copii.
3.	Să analizeze împreună cu copiii calitatea programelor recepţionate.	3.	Să expună în scris dezavantajele şi daunele valorizării excesive a mass-mediei.

Tabelul 1. *Educaţia pentru mass-media.*
Atitudini şi competenţe pentru mass-media la elevi şi părinţi

La fiecare activitate cu părinţii scoteam în evidenţă efectul pozitiv al lecturii, vizionării emisiunilor TV etc., al metodologiei de valorizare adecvată a mass-mediei şi desigur daunele pe care le provoacă abuzul sau incompetenţa de valorificare a acestora.

La finele anului am înregistrat nu numai un şir de schimbări îmbucurătoare în

conduita părinţilor şi elevilor, ci şi sporirea însuşitei la disciplinele de studiu: limba română, ştiinţe, educaţia moral spirituală, arta plastică, educaţia tehnologică. La fel părinţii au menţionat ameliorarea relaţiilor familiale copii-părinţi şi a dorinţei copiilor să comunice mai frecvent cu adulţii despre natură, fenomenele sociale, culturale, de care anterior nici nu-şi dădeau seama că există şi sunt foarte importante pentru viaţa omului.

Elevii au devenit mai creativi, activi, curioşi axaţi pe lecturarea presei periodice. Am stabilit la ei un şir de preferinţe cu o arie largă de interese. Am aflat de la părinţi că aceştia intervin în analiza critică şi selectivă a emisiunilor privite de copiii lor. Elevii au devenit mai conştienţi şi sunt în stare să emită judecăti, concluzii; vorbesc şi discută mai liber, literar şi coerent, aducând argumente din sursele mediatice utlizate.

Părinţii au conştientizat faptul că cunoaşterea mass-mediei pentru copii le ajută să prevină utilizarea abuzivă a acesteia de către copii în absenţa lor şi au descoperit lucruri interesante pentru sine, şi-au lărgit orizontul cultural (89,3%). După experimentul de formare părinţii din lotul investigat au arătat că s-au diminuat conflictele din cauza abuzului de utilizare a calculatorului şi televizorului (51,4%). O altă parte de părinţi au menţionat că au ce discuta cu copiii lor şi se înţeleg mult mai bine (63,2%).

Părinţii au susţinut acţiunile practice de promovare a presei periodice pentru copii: excursiile la tipografii, întâlnirile cu scriitorii şi poeţii notorii, creaţia cărora copiii o studiază din paginile ziarelor şi revistelor republicane.

În acest sens, putem conchide că reglementarea şi aplicarea mass-mediei adecvat vârstei copiilor în cadrul familiei, culturalizarea părinţilor şi elevilor de către şcoală a contribuit la sporirea calităţii educaţiei familiale şi şcolare.

Referinţe bibliografice:

1. Cemortan Romeo. *Comunicarea şi mass-media*. Chişinău: Tipografia Reclama SA, 2006.
2. Cerghit Joan, *Mass-media şi educaţia tineretului şcolar*. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 1972.
3. Coman Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*. Iaşi: Ed. Polirom,1999.
4. Cucoş Constantin, *Educaţia. Iubire, edificare, desăvârşire*. Iaşi: Polirom, 2008.
5. Coroi Eugen, Bolboceanu Aglaida, Cara Angela, Marin Mariana, *Curriculum la dirigenţie, clasele I-IV,* Univers Pedagogic, Chişinău, 2007.
6. Culea, Haralamb. *Consideraţii generale privind sociologia mass-media Contribuţii la sociologia culturii de masă* (sub redacţia M. Cernea), Bucureşti, Editura Academiei RSR, 1970.
7. Cuznețov Larisa. *Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei*. Chişinău, 2008.
8. Danciu Maxim. *Sistemul mass-media în societatea modernă*. Bucureşti: 1998.
9. Dinu Mihai. *Comunicarea,* Bucureşti, Editura Algos, 2000, p.8.
10. Dinu Mihai.*Comunicarea – repere fundamentale*. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1997.
11. Herseni Traian, *Coordonatele culturii de masă în Psihologia culturii de masă*. Coord. T. Herseni, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968.
12. Golu P., Verza E., Zlate M., *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1992.
13. Pânzaru Petru. *Mass-media în tranziţie*. Bucureşti: Ed. Fundaţia Rompers,1996.

Recenzenţi:

1. Mariana MARIN, doctor, lector superior universitar, IŞE

2. Larisa CUZNEȚOV, doctor habilitat, profesor universitar, IŞE

Model de învățare eficientă a matematicii prin intermediul metodelor activ-participative (MAP)

Iraida BRĂDULEAC,
doctorandă la Universitatea de Stat din Tiraspol,
profesor de matematică, grad didactic II,
Colegiul Politehnic Bălți

Rezumat

Matematica are un pronunțat caracter aplicativ, cu impact pozitiv şi imediat asupra personalității elevului. În cadrul investigației noastre am utilizat acele metode şi procedee didactice care facilitează participarea conştientă şi activă a elevului la învățare, îndeosebi metode active (clasice şi moderne) destinate implicării directe a elevului în demersul didactic.

Abstract

Effective learning is one of the major orientations of educational theory and practice in this century. Since mathematics has a strong applied with imediate positive impact on student's personality, in our investigation we used those methods and procedures that facilitate active student participationand awareness in learning, especially active methods (clasical and modern) for direct involvement the student in teaching approach.

În procesul de activizare a învățării matematicii am folosit unele metode, tehnici şi procedee care l-au implicat direct pe elev în procesul de învățare, urmărind dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare, în sensul formării lui ca participant activ la procesul educațional. Astfel elevul a fost ajutat să înțeleagă lumea în care trăieşte şi să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat.

Modelul pedagogic de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare este un model conceput din perspectiva epistemologiei (teorie a cunoaşterii ştiințifice), cunoaşterii în ştiințele educației şi a fost constituit treptat, pe baza propriei experiențe didactice.

Modelul elaborat (*figura 1*) se deosebeşte de cele similare de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare prin: scopul propus – eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare a matematicii: faptul că s-a lucrat cu elevii în funcție de stilul de învățare pe care-l preferă fiecare dintre ei; utilizarea metodelor activ-participative şi a strategiilor euristice cu scopul de a forma la elevi competențe, de a activa procesul de învățământ şi de a fructifica posibilitățile lucrului în echipă; responsabilitatea evaluării în cadrul activităților a fost distribuită între elevi (autoevaluare, coevaluare) şi profesor.

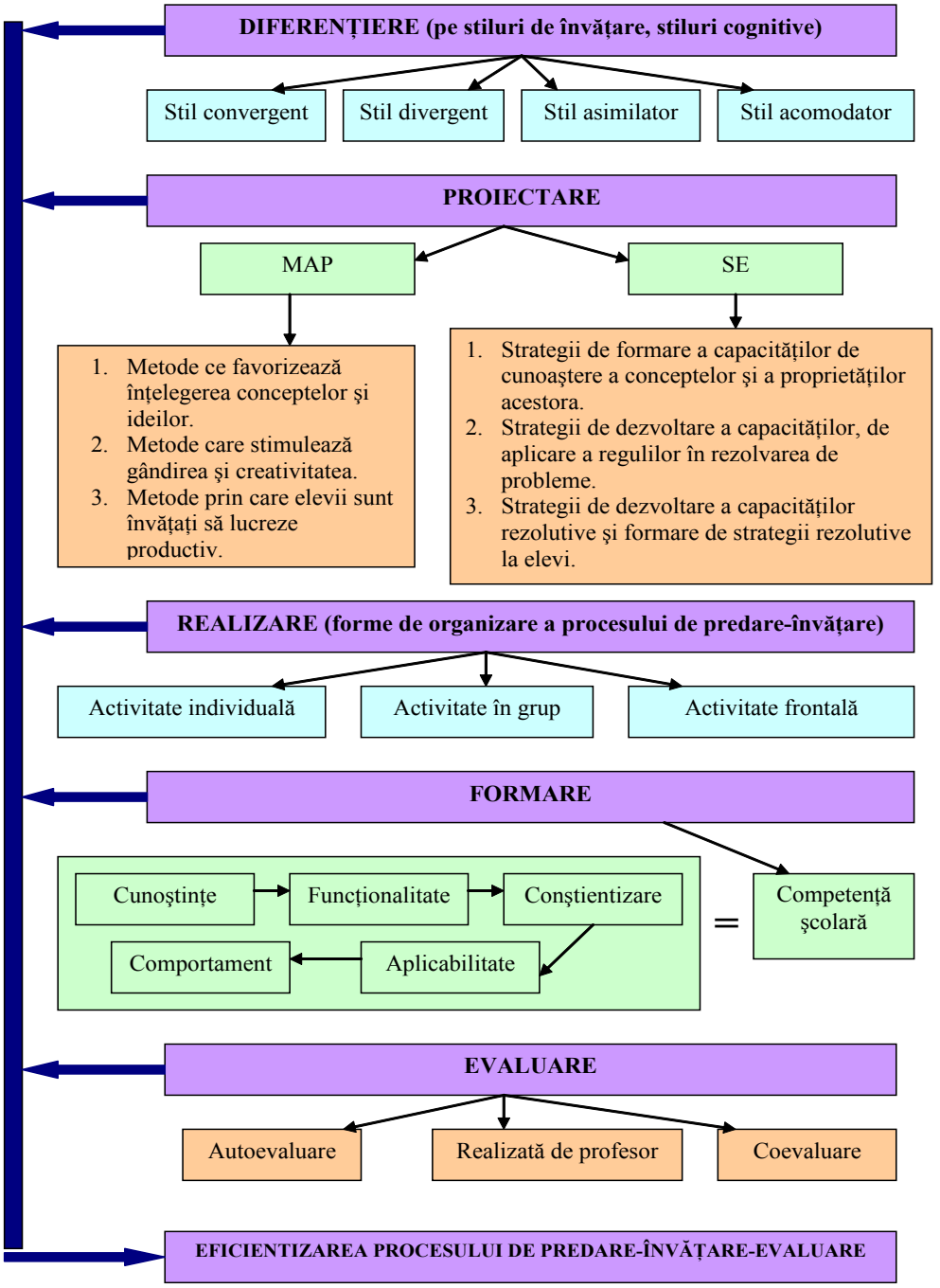


Figura 1. *Modelul pedagogic de eficientizare a predării-învățării-evaluării matematicii şcolare*

Sensul schimbărilor în didactica funcțională este orientat spre formarea de *competențe*, adică a acelor ansambluri structurate de cunoştințe, capacități, deprinderi şi atitudini dobândite şi formate prin învățare, care permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice, în contexte diverse. Învățarea nu mai poate avea ca unic scop memorarea şi reproducerea de cunoştințe: în societatea contemporană, o învățare eficientă presupune inclusiv explicarea şi susținerea unor puncte de vedere proprii, precum şi realizarea unui schimb de idei cu ceilalți.

Una dintre metodele activ-participative recomandate din perspectiva modelului elaborat este **Controversa creativă** – optăm pentru această metodă deoarece în cadrul disputei controversei creative elevii sunt interesați să câştige argumente, motiv pentru care se dezvoltă o atmosferă de cooperare, de negociere şi de compromis.

Exemplificăm aplicarea metodei în cadrul studierii temei „Elemente de trigonometrie" (clasa a X-a, profil real).

Avem ca obiectiv formarea elevilor din perspectiva următoarelor subcompetențe:

Utilizarea unor elemente de trigonometrie în rezolvarea triunghiului dreptunghic.

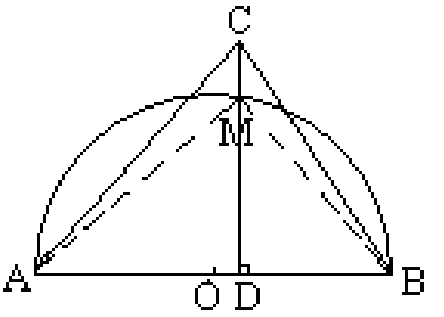
Efectuarea de calcule trigonometrice în diverse contexte, utilizând tabele de valori, formule, calculatorul.

Desfăşurarea procesului conform metodei presupuse:

1. Lansarea problemei controversate:

Să se demonstreze că tgα tgβ>1, dacă α şi β sunt măsurile unghiurilor unui triunghi ascuțitunghic.

Se formulează sarcina – utilizați desenul de mai jos pentru a demonstra această inegalitate, adică considerăm metoda geometrică de rezolvare a acestei probleme cea mai eficientă, care exprimă două puncte de vedere contradictorii: „pro" şi „contra".



2. Divizarea clasei de elevi în mai multe echipe funcționale, alcătuite fiecare din patru membri.
3. În cadrul fiecărei echipe elevii sunt grupați câte doi, fiecare pereche având sarcina să studieze atât perspectiva „pro" cât şi cea „contra" şi să susțină cu fermitate o anumită poziție, argumentând cât mai solid alegerea pe care au făcut-o.

Argumentele pe care le-au formulat elevii au fost:

„pro" – având desenul în față considerăm pe jumătate rezolvată această problemă, deci metoda geometrică va fi cea mai eficientă;

„contra" – credem că există o metodă algebrică de rezolvare a acestei probleme utilizând formulele trigonometrice studiate. Considerăm metoda geometrică mai complicată decât utilizarea acestor formule pentru a demonstra inegalitatea propusă.

4. După ce şi-au expus opiniile, perechile s-au despărțit temporar, cuplându-se cu perechile ce împărtăşesc acelaşi punct de vedere, au continuat să-şi aprofundeze argumentația, să elabore-ze un edificiu argumentativ în favoarea propriei poziții.

2. Perechile au revenit în echipa inițială, unde a continuat dezbaterea de pe poziții îmbogățite cu idei. Tot în cadrul acestei etape se propune elevilor să-şi schimbe rolurile şi perspectivele, adică să treacă pe poziția contrară încercând să susțină punctul opus de vedere într-un mod cât mai convingător.
3. Elevii îşi abandonează rolurile de „avocat" şi, fiecare echipă, alcătuieşte în scris un raport referitor la problema dată, apoi unii expun în fața clasei concluziile la care au ajuns, şi anume:

Elevii au rezolvat problema prin metoda geometrică: Avem $\frac{MD}{AD}=\frac{DB}{MD}$, de unde $\frac{MD}{AD}\cdot\frac{MD}{DB}=1$.

Cum $CD>MD \Rightarrow \frac{CD}{AD}\cdot\frac{CD}{DB}>1$.

Însă $tg\alpha=\frac{CD}{AD}, tg\beta=\frac{CD}{DB}$, atunci $tg\alpha\ tg\beta>1$.

Apoi au propus încă două metode algebrice de rezolvare.

4. **Se efectuează o analiză rezumativă a dezbaterii controversate.** Majoritatea elevilor au afirmat că cea mai eficientă metodă de rezolvare este metoda algebrică. S-au găsit elevi care au susținut ideea că toate metodele sunt eficiente, important e să ajungi la rezultatul corect.

Utilizarea metodei *Controversa creativă* a stimulat creativitatea, implicarea elevilor în rezolvarea problemei şi luarea deciziilor solide, intensificând cu succes interactivitatea între ei.

Una dintre metodele activ-participative recomandate din perspectiva modelului elaborat este **Metoda Mozaicul (Jigsaw)** – o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev a avut o sarcină de studiu în care trebuia să devină expert. El a avut în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi. Metoda a presupus o pregătire temeinică a materialului dat spre studiu elevilor.

Exemplificăm aplicarea metodei în cadrul studierii temelor „Inecuații de gradul I şi gradul II cu o necunoscută. Metoda intervalelor. Metoda grafică. Inecuații raționale. Metoda intervalelor. · Sisteme de inecuații de gradul I cu o necunoscută." (clasa a IX-a).

Avem ca obiectiv formarea elevilor din perspectiva următoarelor subcompetențe:

Identificarea şi **aplicarea** terminologiilor, a notațiilor şi simbolurilor aferente noțiunilor de inecuație, sistem de inecuații în diverse contexte.

Evaluarea şi **analizarea** rezolvării unei inecuații, sistem în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității şi al semnificației rezultatelor.

4.3 Generalizarea noțiunii de inecuație, sistem de inecuații şi clasificarea inecuațiilor, sistemelor de inecuații după diverse criterii.

Etapele şi fazele metodei:

Pregătirea materialului de studiu. Se stabileşte tema de studiu – *Inecuații* – şi se împarte în 5 subteme:

1.Inecuații de gradul I.
2. Sisteme de inecuații de gradul I.
3. Inecuații de gradul II.
4. Metoda intervalelor.
5. Inecuații raționale.

Se realizează o fişă-expert în care se trec cele cinci subteme propuse şi care este oferită fiecărui grup.

Organizarea elevilor în echipe de învățare. Elevii s-au împărțit în grupe de câte 5 membri. Fiecare elev din echipă a primit un număr de la 1 la 5 şi a avut ca sarcină să studieze în mod independent subtema corespunzătoare numărului său. El trebuia să devină expert în problema dată. Aşadar, elevii cu numărul 1 din toate echipele au aprofundat subtema cu numărul 1, cei cu numărul 2 au studiat subtema numărul 2 şi aşa mai departe.

Fiecare elev a studiat subtema lui, a citit informația corespunzătoare. După ce s-a familiarizat cu informația dată, a avut de rezolvat o inecuație sau un sistem, în dependență de tema pe care a studiat-o.

Constituirea grupurilor de experți. După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr s-au reunit, constituind grupe de experți și au dezbătut problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 au părăsit echipele de învățare inițiale și s-au adunat la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1, la fel au procedat și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4, 5.

Elevii au prezentat un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au avut loc discuții pe baza datelor și materialelor avute la dispoziție, s-au adăugat elemente noi și s-a stabilit modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise celorlalți membri din echipa inițială. Scopul comun al fiecărui grup de experți a fost să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare. Experții au transmis cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le-au transmis colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere a fost scurtă, concisă și atractivă. Membrii au fost stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

Evaluarea. Grupurile au prezentat rezultatele întregii clase. La acest moment elevii erau gata să demonstreze ceea ce au învățat. Am adresat fiecărui elev câte o întrebare la care trebuia să răspundă fără ajutorul echipei.

Metoda Mozaicul (Jigsaw) a implicat toți elevii în activitate și fiecare dintre ei a devenit responsabil atât pentru propria învățare, cât și pentru învățarea celorlalți. De aceea, metoda a fost foarte utilă în motivarea elevilor care rămâneau în urmă: faptul că s-au transformat, pentru scurt timp, în „profesori" le-a conferit un ascendent moral asupra colegilor.

Folosind MAP elevii au fost scoși din ipostaza de obiect al formării și transformați în subiecți activi, coparticipanți la propria formare, au mobilizat energiile elevului, i-au concentrat atenția, i-au făcut să urmărească cu interes și curiozitate lecția, elevul a câștigat adeziune față de cele învățate, și-a pus în joc imaginația, puterea de creație și memoria. Metodele utilizate au pus accentul pe procesele de cunoaștere și nu pe produsele cunoașterii. În comparație cu metodele tradiționale în care elevul era un simplu „spectator", metodele active au făcut din elev un „actor", un participant activ la procesul învățării. Acestea permit atât inițiativa și spontaneitatea elevului, dar și dirijarea și îndrumarea sa. Avem obligația de a le oferi elevilor șansa de a se afirma ca adevărați descoperitori ai noului – chiar și atunci când e vorba de redescoperire.

Referințe bibliografice:

1. Brânzei, D., Brânzei, R., *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2000.
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Joiță, E., *Eficiența instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
4. Lisievici, P., *Calitatea învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
5. Neacșu I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, 1996.

Recenzenți:

1. Ilie LUPU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

2. Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

Jocul didactic – metodă activă de dezvoltare intelectuală a elevilor de vârstă şcolară mică

Aurelia NISTOR,

învăţătoare, grad didactic I,

Gimnaziul „Ţareuca”, r. Rezina

Rezumat

În acest articol sunt prezentate o serie de jocuri didactice utilizate la lecţiile de limbă română şi matematică la treapta primară de învăţământ. Aceste jocuri didactice aplicate corect demonstrează valenţe formative privind dezvoltarea intelectuală a elevilor de vârstă şcolară mică.

Abstract

This article presents a series of educational games used in the romanian language lessons of and maths the primary stage of education. These games teaching applied correctly shows valences formative in the intellectual development of school-age small students.

Pedagogia modernă atribuie jocului didactic nu doar o semnificaţie funcţională, dar şi una de reflectare şi transformare a realităţii în plan imaginar, de construire individuală a cunoştinţelor elevilor, motiv pentru care a devenit la moment una dintre principalele metode active ce demonstrează eficienţă formativă în preşcolaritate şi şcoala primară.

În procesul cunoaşterii prin jocul didactic elevul devine participant activ în rezolvarea unor probleme, aplicând ceea ce a dobândit deja în situaţii noi, diferite şi variate, construind astfel o nouă cunoaştere şi, respectiv, o nouă experienţă de învăţare. În acest sens jocul didactic devine o metodă constructivă de formare/dezvoltare intelectuală a personalităţii elevului, care eficientizează procesul de cunoaştere ştiinţifică la treapta primară de învăţământ.

Jocul didactic este constituit dintr-un ansamblu de acţiuni şi operaţii succesive, ce îi permit învăţătorului să consolideze, să precizeze şi chiar să evalueze cunoştinţele formate la elevi. Prin joc elevii descoperă adevăruri ştiinţifice, îşi dezvoltă capcităţile de a acţiona şi a reacţiona creativ. Ca metodă interactivă prin jocul didactic se manifestă spontaneitatea, inventivitatea, iniţiativa elevului. Jocul didactic trebuie să fie constructiv şi să plaseze în centrul activităţilor elevul astfel, încât prin joc acesta să-şi însuşească singur cunoştinţele şi să-şi dezvolte priceperile şi deprinderile preconizate. Eficienţa jocului didactic utilizat la treapta primară este condiţionată de organizarea, realizarea şi concordanţa dintre elementele constituente. E.Claparede afirma că jocul este cea mai bună introducere în arta de a munci. [Apud.1].

În cadrul jocului didactic elevii îşi dezvoltă reflexivitatea, autocunoaşterea şi autoevaluarea propriului demers cognitiv întreprins, a propriilor acţiuni şi operaţii realizate.

La treapta primară de învăţământ jocul didactic este una dintre metodele active cu

o eficiență maximă care implică în activitate întreaga personalitate a elevului. Aplicarea jocului didactic are o influență pozitivă și asupra elevilor cu rezultate mai scăzute, sporind astfel motivația și încrederea în sine. Un joc didactic bine organizat la treapta primară de învățământ trebuie să îmbine armonios elementul instructiv-educativ cu cel distractiv. El poate fi utilizat cu succes la orice etapă a lecției ca instrument formativ, dar și evaluativ.

Pentru a participa la joc elevul va recepționa și analiza mesajul, va interpreta datele, va gândi și va alege calea cea mai exactă de a acționa.

Pentru organizarea și desfășurarea jocului didactic la treapta primară de învățământ se impune respectarea anumitor principii. Dintre acestea menționăm:

I. Accesibilitatea. Un joc didactic trebuie să corespundă nivelului cognitiv de dezvoltare a elevilor și să contribuie la îmbogățirea vocabularului și respectiv a comunicării.

II. Repetarea permanentă. Experiența didactică demonstrează că în cadrul unei lecții nu se însușesc noțiunile, conceptele, fenomenele. De aceea jocul didactic se desfășoară în câteva variante: a) se repetă jocul în scopul fixării și precizării cunoștințelor achiziționate; b) se modifică și se introduc unele elemente noi în cadrul jocului pentru a evita *plictiseala*; c) se utilizează același joc la altă discplină pentru realizarea obiectivului proiectat.

III. Ilustrativitatea. Materialul ilustrativ divers aplicat în cadrul jocului este o cerință majoră ce contribuie la eficientizarea învățării elevului la treapta primară.

IV. Competitivitatea. Jocul didactic trebuie să conțină elementul de competiție ceea ce activizează și motivează elevii în procesul de instruire.

Distinsul pedagog V. Suhomlinschi menționa că: ”Fără joc nu există și nu poate să existe dezvoltare intelectuală. Jocul este scânteia ce aprinde focul curiozității și stimulează cunoașterea” [Apud.2].

Prezentăm în continuare câteva jocuri didactice practicate în claselor primare la lecțiile de limbă română și matematică.

I. Jocuri didactice utilizate în cadrul lecțiilor de limbă română

- ***Jocul „Cunoașterea alfabetului”*** Sarcina elevilor este să se aranjeze în ordine alfabetică în dependență de prima literă din prenumele lor. Se pun față în față vocalele cu consoanele. Spațiul dintre litere îl consideră o stradă. Traversează strada vecinele literei *B*. Traversează strada literele ce formează grupul de litere „ge, ghe, ghi”.
- ***„Jocul silabelor”***. În cadrul acestui joc un elev va pronunța în voce alfabetul. Elevul din stânga lui îl va opri la un moment dat pronunțând cuvântul „Stop”, la litera la care s-a finisat numărarea, (*Exemplu: Litera N*) cel ce îl oprește pe elevul care pronuță alfabetul va adăuga o literă, astfel construidu-se o silabă *(Exemplu: silaba „Nu”)*. Conform acestei construcții toți elevii vor scrie pe foi cuvinte ce includ această silabă (*Exemplu: nucă, număr, nuia, etc.*).
- ***Jocul „Formați propoziții cu literele cuvântului dat”.*** Elevii sunt repartizați în grupuri. Fiecare grup primește câte o fișă cu un anumit cuvânt. Grupurile de elevi au sarcina de a alcătui propoziții confom modelului prezentat mai jos.

NOD	***CAL***	***MAL***
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Jocul „Descifrează enigma” Elevii sunt repartizați în echipe. Fiecare echipă primește câte un plic în care sunt puse fișe cu cuvinte pe care elevii trebuie să le aranjeze astfel, încât să construiască o ghicitoare la care să găsească

răspunsul. Este considerată învingătoare acea echipă care realizează sarcina prima şi corect.

▪ ***Jocul „Micii poeţi”*** Elevii primesc sarcina de a scrie un *acrostih* astfel încât fiecare vers să înceapă cu literele constituente ale cuvântul **IARNA.**

I arna ne aduce
Argint pe pământ
Râurile-ngheaţă
Noaptea este rece
Acuş iarna trece

▪ ***Jocul „Lanţul cuvintelor”***. Elevilor li se propune un cuvânt, aceştia trebuie să construiască alte cuvinte care să înceapă cu ultima literă a cuvântului propus, astfel formează un lanţ.

Mal – lup – porc – cal – leu – urs - .....

▪ ***Jocul „Spune astfel”.*** Acest joc contribuie la îmbogăţirea vocabularului cu sinonime. Se aleg cuvintele care au mai multe sinonime studiate de către elevi. Acest joc poate fi utilzat şi la predarea temei noi, astfel le propun elevilor cuvinte necunoscute sinonimele cărora le căutăm împreună în DEX.

II. Jocuri didactice utilizate în cadrul lecţiilor de matematică

▪ ***Jocul „Start”*** Elevii au sarcina să construiască exerciţii în lanţ şi să le rezolve. La comanda „Start” elevii încep să rezolve sarcina timp de 5-7 min până când învăţătorul spune Stop. Cel care a rezolvat corect cele mai multe exerciţii în lanţ va fi apreciat cu calificativul ***foarte bine.***

▪ ***Jocuri-problemă***. De un deosebit succes se bucură problemele distractive utilizate în cadrul lecţiilor de matematică. ***De exemplu***: *În calea mea alergau câţiva purceluşi, unul înainte a doi, unul între doi şi unul în urma a doi. Câţi purceluşi alergau în total?*

▪ ***Jocul „Şirul viu”.*** Acest joc îl utilizez la tema: *Estimări şi aproximări*. ***Exemplu:*** *Calculaţi câţi nasturi sunt în această clasă, sau calculaţi câte stilouri sunt în această clasă? Estimaţi.* Fiecare elev scrie numărul său pe tablă: 8, 12, 14, 18, 20. Se calculează suma pentru un calcul mai rapid. Apoi se propune elevilor ca în mod individual să numere câţi nasturi au, se scriu rezultatele şi se estimează. Elevul care a calculat corect este aplaudat.

▪ ***Jocul „La piaţă”, „La librărie”.*** Elevii învaţă costul cumpărăturilor dar şi regulile de comportare în locurile publice („vă rog frumos”, „scuzaţi vă rog”).

În concluzie: Experienţa ne demonstrează că jocurile didactice folosite corect, conţin valenţe formative, privind dezvoltarea intelectuală a elevilor de vârstă şcolară mică, care trebuie învăţaţi cum să cunoască şi care sunt tehnicile cele mai adecvate de a obţine noi informaţii. Astfel, jocul didactic la treapta primară de învăţământ constituie un mijloc de cunoaştere şi valorificare intelectuală a elevilor ce stimulează învăţarea şi sporeşte reuşita şcolară.

Referinţe bibliografice:

1. Botgros I., Franţuzan L., Guţuleac D. *Jocul didactic – metodă de eficientizare a procesului de cunoaştere la lecţiile de fizică.* În: Didactica-Pro..., 2010, nr. 4, p. 83-88.
2. CERGHIT I. *Metode de învăţământ*. Iaşi: Polirom, 2006.
3. Galben-Panciuc Z., Botgros I. *Ştiinţe. Ghid pentru învăţători şi părinţi. Clasa a II-a.* Chişinău: Editura Prut Internaţional, 2002.
4. OPREA C-L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2008.

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor, conferenţiar universitar, IŞE

Pledoarie pentru educaţie: cheia creativităţii şi inovării

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei,
Oxana PALADI,
cercetător ştiinţific,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În lucrare sunt elucidate problemele puse în discuţie la conferinţa internaţională „Pledoarie pentru educaţie: cheia creativităţii şi inovării", care a avut loc la 1-2 noiembrie.

Abstract

The paper elucidates the issues discussed at the International Conference „The pleading for Education: the key of creativity and innovation", which took place in November 1-2.

În perioada 1-2 noiembrie, 2011, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei a organizat Conferinţa Ştiinţifică Internaţională cu genericul **„Pledoarie pentru educaţie: cheia creativităţii şi inovării",** dedicată jubileului de 70 ani de la fondarea institutului**.** La conferinţă au participat peste 180 de savanţi din R. Moldova, România, Ucraina, Rusia, Canada.

În cuvântul de deschidere, Ministrul Educaţiei Republicii Moldova, doctor în psihologie, **Mihai Şleahtiţchi**, a felicitat institutul cu evenimentul aniversării a 70 de ani de la fondare a acestuia. În discursul său, domnul ministru, a evidenţiat activitatea institutului, remarcând succesele în elaborarea diferitor strategii, concepţii, programe de dezvoltare a învăţământului. În ultimii ani institutul şi-a adus aportul la modernizarea curricula disciplinare, elaborarea standardelor educaţionale, ghidurilor metodologice pe discipline, dezvoltarea sistemului managementului educaţional, promovarea educaţiei centrate pe cel ce învaţă şi educaţiei incluzive, formarea cadrelor didactice şi manageriale în metodologia implementării curricula modernizate etc. Totodată au fost trasate un şir de propuneri de eficientizare şi modernizare a învăţământului prin favorizarea cultivării valorilor educaţionale şi sociale; structurarea axiologică a lumii reale în care elevul este martor şi actant; dezvoltarea incluziunii sociale; promovarea creativităţii şi inovării în învăţământ.

Vicepreşedintele Academiei de Ştiinţe, doctor habilitat, **Mariana Şlapac**, în discursul său, susţine că cultura umană este

de neconceput fără de om, educaţie şi valori. Existenţa omului, calitatea acesteia depinde de prioritățile valorice pe care le urmează fiecare dintre noi pe parcursul vieții. Este important să conştientizăm faptul că orice valoare există în şi prin om, iar educaţia, care, la rândul ei este şi ea o valoare de importanţă majoră ce a trecut proba timpului, formează Eul axiologic al fiecărei persoane. Valorile, raportate la cultură, timp şi nonvalori, există şi acționează ca nişte puncte centrale, ca repere fundamentale, care orientează şi ghidează în permanenţă traiectoria vieții umane. În cele relatate a subliniat că Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei pe parcursul a 70 de ani a propus schimbări esenţiale în convingerile, atitudinile şi concepţiile generaţiilor. O analiză sumară a rezultatelor activității, ne atrage atenţia prin apariţia şi valorificarea unui ansamblu impunător de abordări şi concepţii cu privire la formarea/dezvoltarea personalității umane. Institutul pe parcursul anilor s-a prezentat şi ca centru național de asigurare a şcolii cu materiale metodice, didactice, ştiinţifice.

Deschiderea spre noile educații, axarea pe coordonatele, principiile şi tehnologiile educaţiei permanente; valorificarea parteneriatului educațional în condițiile noi de democratizare a societății; expansiunea ştiinţelor educaţiei şi dezvoltarea acestora în conformitate cu transformările sociale; promovarea paradigmei curriculare; abordarea caracterului prospectiv al educației; esenţializarea şi umanizarea raporturilor subiect-obiect şi transformarea celui din urmă în actor al propriei educații – reprezintă doar câteva dintre cele mai relevante tendinţe ale postmodernității, care presupun formarea unui optim axiologic şi asigură interiorizarea structurilor valorice care modifică viaţa, statutul personalității, sensul evenimentelor şi faptelor omului. În acest context a activat şi activează Institutul de Ştiinţe ale Educației.

Altfel nici nu avea să fie pentru că în societatea contemporană, cu schimbări rapide şi efecte imediate, educaţia şi învăţământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovaţie şi creaţie în activitatea didactică.

Pentru elevi, şcoala viitorului trebuie să promoveze o educaţie de calitate şi să fie axată pe valori în care elevii să creadă, în care să se regăsească, îndeplinind două condiții, fundamentale din punctul lor de vedere: şcoala viitorului trebuie să le placă şi să fie eficientă.

Prioritatea învăţământului o constituie informatizarea, softul educațional, reprezentat de programele informatice special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice, ceea ce reprezintă o necesitate evidentă.

Promovarea sănătății şi a stării de bine a elevului determină de asemenea o dezvoltare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mintal, emoțional, social şi spiritual.

Pentru dezvoltarea creativității în procesul educațional, elevul trebuie încurajat să gândească independent, să îşi asume riscuri şi responsabilități în demersul său spre formare intelectuală. Un obiectiv important ce ar trebui stabilit pentru anii următori este de a dezvolta un indicator internațional al capacității de a învăţa, iar toate acţiunile bazându-le pe cercetarea ştiinţifică, psihopedagogică.

Învăţământul modern are ca sistem de referinţă competenţele generale şi specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învaţă – elevul – pe parcursul şi la finele unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc. Centra-

rea pe competenţe reprezintă o preocupare majoră în triada predare-învăţare-evaluare.

Procesul instructiv-educativ trebuie astfel conceput şi desfăşurat, încât să-i convingă pe elevi să preţuiască propria moştenire naţională, să primească contribuţiile originale ale oricărei naţiuni la civilizaţia modernă, pregătind atât elevii, cât şi dascălii să înţeleagă valoarea diversităţii şi a independenţei de spirit.

Lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoaşterii şi a inovaţiei. De aceea este necesară extinderea abilităţilor creatoare ale întregii populaţii, mai ales ale acelora care le permit oamenilor să se schimbe şi să fie deschişi faţă de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural şi bazată pe cunoaştere.

Obiectivul principal este promovarea unor abordări inovative şi creative în diferite domenii de activitate şi, în special, în educaţie. Noul mileniu aduce noi cerinţe educaţionale care impun noi metode, altele decât cele folosite până acum. O importanţă majoră în pregătirea elevilor pentru noile cerinţe, o au cele trei forme ale educaţiei şi anume:

- educaţia formală însemnând învăţare sistematică, structurată şi gradată cronologic, realizată în instituţii specializate de către un personal specializat;
- educaţia nonformală constând în activităţi educative desfăşurate în afara sistemului formal de învăţământ de către diferite instituţii educative;
- educaţia informală care se referă la experienţe de învăţare spontană, cotidiană, existenţială, desfăşurate în medii culturale care nu au educaţia ca scop principal.

Pe viitor ar trebui să se ţină cont de toate formele de inovaţie socială şi antreprenorială; să se acorde atenţie creaţiei artistice şi noilor abordări în domeniul culturii etc.

La şedinţa plenară, **Lilia Pogolşa**, doctor, director al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, a subliniat rolul marketingului educaţional în promovarea curriculumului şcolar.

Planul de marketing este primordial tuturor planurilor din instituţie, demonstrând perspectivele urgente şi incluzând întrebările tactice curente în domeniul politicii de cadre, de asigurare didactico-metodică, de cercetare şi formare a bugetului. Pentru a eficientiza activitatea de implementare a curriculumului este necesar de un proces de planificare a marketingului strategic. Un marketing de calitate include patru etape: analiza situaţiei de marketing – punct de plecare a planificării strategice, care constă în acumularea informaţiei care permite o analiză a situaţiei prezente. Ca instrumente de analiză strategică se utilizează cunoştinţele din analiza şanse-riscuri, puncte tari-puncte slabe, lipsurilor ciclului de viaţă şi a portofoliului. În etapa a doua se stabilesc obiectivele strategice, precizate astfel încât reflectă factorii de succes ai marketingului. Exemple pentru obiectivele strategice sunt: calitatea curriculumului, avantajele tehnologice, metodologiile de evaluare performante. În faza a treia din rezultatele fiecărui instrument de analiză se deduc strategiile normative care oferă condiţii pentru alegere. Corespunzător cu strategia normativă se va lua în calcul planificarea strategiei de marketing. Procesul se încheie cu planificarea mixului de marketing, adică direcţia impusă de strategie este menţinută de fiecare instrument de marketing în parte şi este concretizată în mixul de marketing.

Pe fundalul unei dinamici accentuate a condiţiilor de concurenţă – provocate prin apariţia noilor servicii educaţionale, dezvoltării tehnologice, creării pieţei interne europene devine tot mai important să se

sistematizeze dezvoltarea strategiilor de marketing. În procesul elaborării planului de marketing este important de a indica scopurile la momentul actual, de a aprecia părțile puternice şi slabe ale instituției, posibilitățile şi amenințările din partea mediului exterior.

Planul trebuie să conțină indicatori pentru toate etapele de realizare, care vor măsura nivelul succesului sau insuccesului şi fundamentat conform surselor instituției. Planificarea marketingului se efectuează pe anumite perioade de planificare şi include elementele de analiză relevante analiza de situație, strategii, obiective, buget, indicatori de evaluare şi monitorizare. Componentele unui plan prevăd acțiunile necesare, începutul/sfârşitul acțiunilor, responsabilii, metodele de realizare, resursele necesare, cerințe specifice, rezultatul prognozat. Responsabilitatea pentru ansamblul planificării o vor avea conducătorii de instituție. Condiția succesului în implementarea curriculumului o reprezintă capacitatea înaltă de adaptare a activității instituției la coordonatele cererii şi ale mediului. Elementele de organizare a comportamentului de marketing la nivel de instituție va minimaliza riscurile şi va duce spre succes activitățile de instruire şi educație.

În prezentarea domnului **Nicolae Bucun**, doctor habilitat în psihologie, director adjunct – ştiință, Institutul de Ştiințe ale Educației, au fost caracterizate inovațiile în învățământ, demonstrând că o inovație în învățământ are nevoie de o teleologie ştiințific bine determinată. Pe parcursul informației a evidențiat aparatul categorial al unei inovații, care se prezintă destul de diferit:

– „o refacere generală a sistemului în optica educației permanente" care redistribuie nivelurile învățământului în timp şi spațiu, prelungindu-le „după nevoile şi spre folosul fiecăruia" (E. Faure şi colabor.);

– „o organizare nouă, bazată pe structuri noi, programe noi, metode noi" (A. Clausse);

– „o modificare amplă a sistemului în orientare, structură şi conținut" (Dicționar de pedagogie);

– o reproiectare a educației „care se referă la inovațiile structurale ale sistemului", produse la nivelul relațiilor ierarhice dintre treptele de învățământ, în contextul deschiderii şcolii față de societate (L. Vlăsceanu);

– „o schimbare profundă îndreptată spre obiectivele şi structurile sistemului şi spre conținuturile şi metodele educației" (Les reformes de l'éducation: expériences et perspectives);

– „o restructurare care are ca „punct de plecare reconsiderarea substanțială a finalităților proprii învățământului şi educației" (Curs de pedagogie, coord.: I. Cerghit; L. Vlăsceanu);

– „o experiență care urmăreşte modificarea fundamentelor sistemului educativ – opțiunile politico-ideologice şi tehnico-pedagogice, nivelul de organizare pe cicluri şi de concretizare a conținutului – nu numai îmbunătățirea acestuia" (I. Aguerrondo);

– „o schimbare majoră deliberată, care vizează trecerea de la o stare prezentă la o stare proiectată care declanşează modificări în profunzime" (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation);

– „o transformare globală şi relevantă a sistemului educativ proiectată şi aplicată în funcție de exigențele societății de azi şi de mâine, dar şi de aspirațiile celor ce învață" pe baza unui „proiect filosofo-pedagogic", elaborat de specialişti şi asumat la nivel de politică a educației (G. Văideanu);

– o inovație educativă proiectată pe termen lung, care urmăreşte „transformarea intenționată şi profundă a produsului social al procesului de învățământ" conform unor finalități determinate la nivel de politică a educației (Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne).

Eficacitatea inovațională va fi de înaltă calitate dacă vor fi respectate principiile de refacere, organizare, restructurare, transformare, modernizare a sistemului de învățământ:

- principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățământ vizează ierarhizarea acțiunilor inovatoare la nivelul fundamentelor macrostructurale (schimbarea: finalităților-structurii-proiectului curricular) şi microstructurale (schimbarea criteriilor de elaborare a: planului de învățământ – a programelor şcolare/universitare – manualelor şcolare/universitare);
- principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ urmăreşte evidențierea direcției principale de evoluție a schimbării pedagogice la niveluri de creativitate superioară care transformă nu doar trăirile interioare, ci întregul univers psihosocial, cognitiv şi motivațional al valorilor educației;
- principiul angajării prospective a schimbării structurale şi sistemice vizează fundamentarea reformei la nivel psihologic (promovarea tipului de gândire reformator, bazat pe logica viitorologică), sociologic (promovarea reformei prin îmbinarea cercetării fundamentale cu cercetarea aplicativă); filosofic (promovarea reformei prin rezolvarea contradicției dintre timpul elaborării concepției despre reformă – care trebuie concentrat – şi timpul aplicării integrale a acesteia, care tinde să fie extins, până la implementarea tuturor programelor reformei de transformare structurală şi sistemică a educației/învățământului);
- principiul instituționalizării paradigmei de schimbare a sistemului de învățământ la nivelul întregii comunități ştiințifice vizează stabilirea premiselor reformei, definirea principiilor/conceptelor fundamentale ale reformei, elaborarea conceptelor operaționale ale reformei, avansarea modelului ipotetic de transformare calitativă a finalităților-structurii-conținutului sistemului/procesului de învățământ.

Din rezultatele analizelor comparate a diferitor modele de inovații s-au stabilit dimensiunile acestora:

– dimensiunea curriculară – inovația la nivel de programe şcolare, de conținut al învățământului;

– dimensiunea pedagogică – inovația la nivelul procesului de învățământ;

– dimensiunea organizațională – inovația la nivel de structură, roluri şi funcții îndeplinite de persoanele implicate în învățământ;

– dimensiunea ergonomică – inovația la nivelul mediului educațional, organizării confortului psihologic etc.

Amploarea unei schimbări depinde de o multitudine de factori şi poate fi macroeducativă (la nivelul întregului sistem de învățământ) şi microeducativă (în şcoală, la nivel de lecție etc.). Analiza factorilor declanşatori ai schimbării/inovației în învățământ ne-a permis să înaintăm un şir de acțiuni strategice pentru promovarea ei:

– dezvoltarea centrelor profesionalizate pentru cercetarea şi managementul schimbărilor în educație;

– crearea centrelor de excelență ca laboratoare de expertizare a reformei;

– constituirea reţelei de şcoli-pilot pentru validarea şi implementarea inovaţiilor;

– implicarea comunităţii părinţilor în procesul de schimbare/inovare, psihopedagogizarea maselor pentru inovare în învăţământ;

– dezvoltarea pieţei de consultanţă şi formare profesională în domeniul educaţiei;

– monitorizarea modului de receptare şi realizare a politicilor educaţionale la nivelul raional şi a unităţilor şcolare;

– consultarea privind operaţionalizarea elementelor de politică educaţională în vederea traducerii lor în practică;

– măsurarea nivelului de pregătire a segmentului executiv pentru aplicarea politicilor educaţionale;

– participarea la managementul procesului de implementare şi evaluare a rezultatelor;

– elaborarea şi difuzarea unor standarde naţionale de calitate în educaţie, în relaţie cu principalele ei componente;

– eficientizarea câmpului relaţiilor pedagogice;

– formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice etc.;

– analiza şi articularea programelor şcolare la cerinţele pieţei forţei de muncă şi la nevoile sociale ale comunităţii;

– angajarea de proiecte interne şi internaţionale pe tema calităţii în educaţie;

– formarea calităţilor de potenţial novator la profesor;

– implementarea ideilor incluziunii şi educaţiei pentru toţi.

La şedinţa plenară **Victor Grecu**, doctor, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, România, a demonstrat că creativitatea este unica şansă de supravieţuire în educaţie.

Deosebit de actuală a fost prezentarea doctorului habilitat, **Vladimir Guţu,** Universitatea de Stat din Moldova, prin rezultatele analizei sistemului de învăţământ între tradiţie şi inovaţie. Pe parcursul a mai multor ani inovaţiile în învăţământ au avut condiţiile necesare pentru viaţă, dar cu părere de rău nu au fost întreprinse acţiuni de monitorizare a rezultatelor inovaţiilor promovate.

Consilierea psihologică: Istorie şi actualitate a fost subiectul pentru discuţie înaintat de **Aglaida Bolboceanu**, doctor habilitat, IŞE. Deosebit de vast a fost prezentată concepţia consilierii psihologice, scopurile, principiile, conţinutul, metodologiile de implementare. Se pledează pentru acţiuni inovatoare ale componentelor organizaţional, structural, funcţional, normativ-legal al asistenţei psihologice în educaţie.

Merită să ne adresăm contribuţiilor adduse de doctorul habilitat, **Stela Cemortan**, în cercetarea procesului de socializare a copiilor în preşcolaritate. Sunt stabilite tipurile de socializare, condiţiile necesare accelerării acestui proces, metodologiile de dezvoltare a acestuia.

Se identifică sugestiile teoretice, pentru o pedagogie concepută într-o perspectivă axiologică în cercetările doctorului în fizică, **Ion Botgros**. Ele sunt orientate spre optimizarea procesului educativ prin umanizarea educaţiei ştiinţifice în context integralizat.

Valori, modele culturale, ideal cultural al personalităţii, ideal educativ, sunt câteva perspective abordate de doctorul în pedagogie, **Maria Hadârcă**, în cercetarea culturii generale a elevului în postmodernitate.

Perspectivele de organizare şi implementare a educaţiei incluzive au devenit obiectul de studiu în investigaţiile realizate de doctorul în pedagogie, **A. Cara**.

Mişcarea axiologică în învăţământ este abordată de **Viorica Andriţchi**, doctor în pedagogie, prin prezentarea dimensiunilor paradigmei managementului resurselor umane în învăţământ.

Probează o concepție obiectivistă, în abordarea variabilelor unui demers pedagogic interdisciplinar doctorul în istorie, **Nina Petrovschi**.

Destul de informative şi contemporane au fost dezbaterile pentru creativitate şi inovare desfăşurate în secțiile conferinței.

O concepție cu totul aparte este ipostaziată de secția educație timpurie. Pornind de la strategiile socializării, dezvoltării competențelor de comunicare şi învățare, de eficientizare a adaptării şcolare în ciclul primar participanții la conferință (J. Racu, N. Socoliuc, V. Pascari, M. Marin, E. Moraru, S.Gânju, N.Baraliuc, M. Braghiş etc.) au trasat căile de dezvoltare armonioasă a personalității micului şcolar, de exersare a gândirii creative.

Dezvoltarea serviciilor psihologice în educație – cheia creativității şi inovării, a devenit genericul discuțiilor promovate de psihologii prezenți la conferință. Nu vom reuşi, desigur, să descriem rezultatele tuturor reprezentărilor, dar vom încerca să precizăm câteva repere. În sprijinul demonstrării caracterului eminamente cultural al existenței umane, au fost aduse în discuție cele mai importante achiziții ale psihologiei (M.Şleahtițchi, V.Bodrug-Lungu, O.Vasilieva; L. Anțibor, L. Stog etc.). Viitorul asistenței psihologice, orizontul dezvoltării copilului a devinit obiectiv primordial al cercetărilor realizate de A. Bolboceanu, D. Antoci, O. Paladi, L.Pavlenko etc.. Regândirea problemei asistenței psihologice prin prisma educației incluzive a fost înaintată de N. Bucun, A. Cucer, T. Vasian, V. Cojocaru, N. Andronache, A. Racu, C.Bodorin, A. Glavan etc.

Un vast câmp al schimbărilor realizate în educație este demonstrat de secțiunea „Teoriile educaționale – fundament al inovării şi creativității". Prin privirile retrospective şi de viitor pe care le facilitează secțiunea, prin analiza unor schimbări în curs de desfăşurare ajung la concluzia că tehnologia inovațională cere a fi modernizată şi specificată pentru diferite ramuri ale ştiinței. Amplu au fost puse în discuție variabilele centrale ale paradigmelor educaționale, abordările contemporane ale inovației în educația din societatea cunoaşterii, tendințele, orientările şi perspectivele de reconfigurare a modelelor educaționale în postmodernitate (T. Callo, V. Guțu, G.Rudic, O. Dandara, V. Țvircun, L. Cuznețov, S. Marin, S. Isac, L. Sadovei, A.Ghicov etc.). Prezintă interes concepțiile înaintate pentru asigurarea calității ofertei educaționale (S. Baciu, M. Dilion, A.Paniş, A. Afanas etc.).

Impunătoare după cantitatea şi calitatea reprezentărilor a fost secțiunea „Învățământ gimnazial şi liceal – cheia creativității şi inovării". Reprezentanții subsecției *Ştiințe* au insistat asupra faptului că realitățile la care se referă această arie de discipline sunt domenii ale proceselor, transformărilor, metamorfozelor, cauzelor şi efectelor, adică domenii ale schimbării.

D. Patraşcu, V. Goraş-Postică, I. Achiri, N. Silistraru etc. au dezvăluit oportunitatea optimizării procesului educațional în şcoală, au descris caracteristicile educației de calitate în procesul predării ciclului real, caracterizat educația centrată pe cel ce învață. Un şir de posibilități de dezvoltare şi manifestare a creativității au fost relatate de A. Pavlenko, E. Apetroi, R. Godoroja, E. Prunici, C. Ipati etc.

Valoarea educațională, raportul optim, de adecvație, dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației şi finalitatea (ținta) acesteia, formarea individului pentru umanitate au devenit cele mai frecvent discutate probleme pe parcursul conferinței. Mulți dintre participanți au înaintat ideea că învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună

la încercare valorile, scopurile şi obiectivele fundamentale ale oricărui sistem.

Despre capacitatea subiectului de a învăţa efectiv şi în mod independent, de a se implica activ şi responsabil în studiere la orele de literatură s-a vorbit în mesajele prezentate de A. Zgardan-Crudu, N. Gorbaciova, M.Volcovscaia, C. Şchiopu, O. Brăilă etc.

Educaţia şi creativitatea, organizarea mediului policultural al educaţiei, principiile de organizare a conţinuturilor la educaţia muzicală au fost dezvăluite de M. Morel, V.Cioca, M. Morari, G. Rozluţcaia, R. Cerlat etc.

Abordarea teoretică a procesului educaţional prin prisma identităţii umane, valorificarea creaţiei populare în scopul educaţiei estetice, formarea aptitudinilor civice sunt subiectele prezentate de N. Vicol, A. Rusu, A. Lisnic, A. Starîş etc.

La conferinţă s-a justificat insistenţa pe dezvoltarea şcolară din perspectiva asigurării calităţii în educaţie, au devenit oportune la moment preocupările pedagogice care abordează problematica schimbării educaţionale în direcţia elaborării unor modele practice ce pot fi utilizate de către manageri şcolari şi cadre didactice pentru a proiecta şi aplica strategii de dezvoltare personală, dar şi organizaţională. Aici s-a demonstrat că actorii şcolii îşi restructurează activitatea acceptând ideea că dezvoltarea şcolară şi calitatea educaţiei constituie ţintele oricărei organizaţii şcolare care vrea să supravieţuiască contemporaneităţii. Asigurarea calităţii educaţiei prin dezvoltarea creativităţii şi promovarea inovaţiilor a devenit o preocupare permanentă atât a instituţiilor naţionale cât şi a asociaţiilor profesionale internaţionale.

Cei prezenţi la conferinţă au înaintat propuneri pentru dezvoltarea şi optimizarea procesului educaţional la treapta primară, gimnazială şi liceală de învăţământ:

– asigurarea ştiinţifică a procesului educaţional din perspectiva integrării în spaţiul european;

– adoptarea unei viziuni sistemice, globale asupra inovaţiilor în educaţie;

– coordonarea cercetărilor ştiinţifice în domeniul educaţiei, realizate în diferite instituţii cu profil pedagogic;

– elaborarea mecanismelor economico-financiare de eficientizare a învăţământului;

– conceptualizarea integrării sistemului educaţional cu piaţa muncii;

– identificarea factorilor sociali, psihologici şi pedagogici de formare a resurselor umane pentru economia naţională;

– instituirea sistemului de consiliere şi orientare şcolară şi profesională a elevilor;

– elaborarea bazelor pedagogice, psihologice şi sociologice ale asigurării calităţii în educaţie;

– monitorizarea curriculumului din perspectiva formării competenţelor la disciplinele de studii din învăţământul primar, gimnazial, liceal;

– fundamentarea ştiinţifică a evaluării în sistemul de învăţământ preuniversitar;

– dezvoltarea standardelor în învăţământul preuniversitar;

– elaborarea reperelor psihologice pentru fundamentarea politicii educaţionale;

– sistematizarea principiilor de dezvoltare a instrumentarului educativ didactic în educaţie;

– elaborarea strategiilor de eficientizare a managementului unităţii şcolare;

– promovarea principiilor şcolii prietenoase copilului;

– dezvoltarea instrumentarului metodico-didactic, pentru educaţia incluzivă.