

ISSN 1857-0119

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Revista de Științe Socioumane

Nr. 2 (42), 2019

Chișinău, 2019



Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (42) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane



Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șlehtițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România



Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție



CUPRINS

Сергийчук Е.Н. , Компетентность как показатель профессионального мастерства будущих педагогов (Педагогическое образование)	6
Багно Ю.Н. , Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в процессе педагогической практики	17
Сембрат С.В. , Анализ современных требований к профессионально-прикладной физической подготовке.....	25
Подборский Ю.Г. , Внедрение арт-терапии в образовательно-воспитательный процесс общеобразовательной школы: историко-методический аспект.....	36
Ursachi Rodica , Natura statică în calitate de reflecție a cotidianului uman.....	44
Ursachi Rodica , Nicolae Grigorescu – marele rapsod al plaiului românesc.....	56
Baciu Sergiu , Managementul clusterului educațional	62
Saranciuc-Gordea Liliana , Aspecte metodologice de dezvoltare a competențelor sociale la lecțiile de <i>Dezvoltare personală</i> în clasele primare.....	70
Lisnic Angela , Exponatele muzeistice ca surse istorice la orele de istorie în ciclul gimnazial....	79
Mihăilescu Natalia , Aspecte manageriale ale eticii la nivel instituțional	87
Ștefan Elena Gabriela , Utilizarea tehnologiilor informaționale în dezvoltarea competențelor cadrelor didactice.....	95
Petriciuc Lilia , Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal	101
Mândrescu Iulia , Managementul școlii de arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău: semnificații și aprecieri.....	109
Călin Iuliana , Eficientizarea stilului de conducere prin valorificarea sistemului metodologic-managerial al școlii	113
Calapod Valeria , Conceptualizarea modelului de conducere a școlii bazat pe competențe.....	121
Topcu Iskender , Pedagogical conditions of forming communicative	128
competences in students by means of game situations.....	128



**Компетентность как показатель
профессионального мастерства
будущих педагогов
(Педагогическое образование)
Competence as an indicator of
professional skill of future teachers
(Teacher Education)**

**Е.Н. Сергейчук, кандидат
исторических наук,
доцент кафедры педагогики
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический
университет
имени Григория Сковороды»,
Украина**

Аннотация

В статье обобщены теоретические положения сущности понятия «профессиональная компетентность». Определены и проанализированы структурные компоненты профессиональной компетентности.

Автором обобщается опыт организации и проведения педагогической практики в высшей школе на основе компетентного подхода (на примере ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды»). Отмечено, что правильно организованная

педагогическая практика, при условии ее непосредственной связи с теорией, является одним из основных путей улучшения профессиональной подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, компетентный педагог, профессиональная компетентность, педагогическая деятельность.

Abstract

The article summarizes the theoretical positions of the essence of the concept of «professional competence». The structural components of professional competence are determined and analyzed. The author summarizes the experience of organizing and conducting pedagogical practice in a higher school on the basis of a competent approach (on the example of DVNZ «Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda»). It is noted that properly organized pedagogical practice, provided that it is directly related to the theory, is one of the main ways of improving the professional training of pedagogical staff.

Keywords: higher pedagogical education, competent teacher, professional pedagogical competence, pedagogical activity.

Система высшего образования в Украине продолжает обновления, интегрируясь в европейское и мировое образовательное пространство. Интеграция и глобализация социальных, экономических и культурных процессов происходящих в мире, перспективы



развития украинского государства на ближайшие десятилетия требуют глубокого обновления системы образования, вызывая ее опережающий характер. Учитывая это, основной целью высшего образования является подготовка квалифицированного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющий профессией, который ориентируется в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Одним из путей решения данной проблемы является обновление высшего образования, перенос внимания с процесса обучения на его результат, ориентация содержания и организации обучения на компетентностный подход и поиск эффективных механизмов его внедрения.

В Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы определен комплекс мер по обеспечению приоритетного развития образования в Украине, стержнем которой является развивающая культура творческой доминанта, воспитание ответственной личности, способной к самообразованию и саморазвитию, которая умеет критически мыслить, обрабатывать разнообразную

информацию, использовать приобретенные знания и умения для творческого решения профессиональных проблем.

Вопросы применения компетентностного подхода основательно рассматривается в трудах В. Вербицкого, Е. Зеера, И. Зимной, О. Овчарук, О. Пометун, Н. Табачук, А. Хуторского и др.; компетентностный подход в системе высшего и общего образования является предметом научного исследования и таких ученых, как И. Драч, Н. Бибик, И. Гудзик, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, К. Савченко, С. Сисоева, Т. Смагина, Н. Фоменко и др.; идеи профессионального развития педагогов на основе компетентностного подхода нашли отражение в публикациях И. Бега, А. Вербицкого, В. Лугового, И. Зимней, Н. Побирченко, Г. Селевка, А. Хуторского.

Процесс европейской интеграции заметно влияет на все сферы жизни украинского государства, в том числе и на высшее педагогическое образование как значительный фактор ее модернизации в соответствии с условиями Болонской конвенции. Несмотря на это важно больше внимания уделять исследованию профессиональной компетентности, компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании, учитывая требования



современной национальной школы и передовой педагогический опыт.

Концептуальными принципами развития педагогического образования в Украине является создание эффективной системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических и педагогических работников на основе сочетания национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечения развития педагогов, способных в процессе постоянного совершенствования осуществлять профессиональную деятельность на принципах гуманизма, демократии, свободной конкуренции и высоких технологий, а также обеспечивать непрерывное образование граждан. Задача вуза – подготовить компетентного учителя, способного работать в новых условиях, применять инновационные технологии, реализуемые в педагогической практике, положительно влиять и изменять педагогическую систему. Усвоения будущим педагогом психолого-педагогических и профессиональных знаний, формирование практических навыков и умений, развитие творческих возможностей, общей культуры составляют основу его профессиональной подготовки.

Академик В. Креминь отмечает, что переход мирового сообщества к информационному обществу ставит новые требования к качеству образования – теперь приоритетным считается не процесс накопления студентом знаний и предметных навыков, а умение учиться, находить необходимую информацию и самообучаться в течение жизни. Одним из путей решения этой проблемы является перенос внимания с процесса обучения на его результат, ориентация содержания и организации обучения на компетентностный подход и поиск эффективных технологий его применения [6, с. 6-7].

Ориентированность образовательной политики и педагогической науки на компетентностную парадигму в осуществлении процесса обучения и воспитания продиктована интеграцией Украины в европейское пространство. Поскольку компетентностная парадигма непосредственно связана с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только как специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, то этот подход по своей сути является гуманитарным. Сегодня, целью гуманитарного образования является не только передача будущему специалисту совокупности знаний, умений и навыков



в определенной сфере, но и развитие интеллекта, кругозора, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей.

В современных условиях происходит углубление противоречий между требованиями к личности и деятельности учителя, и уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; и между обычной системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Эти противоречия требуют обновления содержания образования, совершенствование и дальнейшее развитие методов и форм обучения. Решению выше указанных проблем способствует активное внедрение инновационных технологий, нарабатываются годами в результате научных исследований. Успех инновационных изменений в первую очередь зависит от учителя, его творческого потенциала, готовности к непрерывному самообразованию, способности к гибкому педагогическому мышлению, гуманистической направленности личности. Именно поэтому особую роль в обеспечении положительных изменений в системе образования должна решить

совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров и повышение их научного и общекультурного уровня. Формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих педагогов – одно из основных направлений реформирования образования. Отраслевыми стандартами высшего образования Украины вводится модель профессиональной компетентности специалиста, названная образовательно-квалификационной характеристикой.

Так В. Лозовецкая отмечает, что «профессиональная компетентность – это интегративная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражает уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели по определенному виду профессиональной деятельности» [2, с. 722]. Согласно Закону Украины «О высшем образовании» компетентность – это динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования [3, с. 13].



Н. Козакова считает, что компетенция – это требование, которое включает знания, умения, навыки, способы деятельности, определенный опыт. Компетенция сама по себе не является характеристикой личности, ее она становится в процессе усвоения и рефлексии студента, превращаясь в компетентность. А компетентность – это способность применять приобретенные знания, умения, навыки, способы деятельности, собственный опыт в нестандартных ситуациях для решения определенных жизненно важных проблем. Компетентность является личностным образованием, которое проявляется в процессе активных самостоятельных действий будущего педагога [5]. Совсем противоположного мнения придерживается В. Хоминец: в общем случае компетентность будущего педагога следует понимать как специально структурированные наборы знаний, умений, навыков и отношений, которые приобретают в процессе обучения [13]». То есть, это уже не «способность применять полученные знания...», как говорит Н. Козакова, ведь за компетентного подхода основное внимание должно фокусироваться не в знаниях, а на том, для чего они нужны (т.е. на способности применять эти знания в практической деятельности).

Среди большого количества дефиниций компетенции с позиции выпускника высшего учебного заведения и его будущей педагогической деятельности наиболее практически значимым является определение профессиональной компетентности. Н. Ничкало отмечает, что профессиональная компетентность – это совокупность знаний, умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, умение анализировать, предвидеть последствия профессиональной деятельности, использовать информацию [11, с. 78]. И. Зимняя под компетентностью понимает актуальную, сложившуюся личностное качество, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека, его личностное качество [14, с. 4]. В своих исследованиях А. Маркова определяет профессиональную компетентность педагога как способность и готовность выполнять личную профессиональную деятельность, сочетание способности и готовности к профессиональной деятельности [8, с. 24].

В свою очередь Н. Кузьмина предложила несколько иной подход определения понятия профессионально-педагогической компетентности учителя,



и рассматривала ее структуру как совокупность следующих компонентов: специальная компетентность учителя (знания, умения определенной области науки концентрируются в содержании учебного предмета); методическая компетентность учителя (умение осуществлять оптимальный выбор методов обучения и воспитания для решения учебно-воспитательных задач), социально-психологическая компетентность, которая предусматривает совокупные характеристики учителя и субъекта общения; дифференциально-психологическая компетентность (знание и умение педагога осуществлять индивидуальный подход к школьникам в учебно-воспитательном процессе), аутопсихологическая компетентность учителя, которая предусматривает компетентность педагога в сильных и слабых сторонах своей личности, своей деятельности, способах самосовершенствования [7, с. 32].

Профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (Т. Добудько) [1, с. 26]. А. Орлов в теории и практике профессиональной деятельности учителя выделяет основные компоненты профессионально-

педагогической компетентности: этические установки учителя, систему психолого-педагогических знаний, систему знаний в области своего предмета, общую эрудицию, средства умственных и практических действий, профессионально-личностные качества. По мнению Синенко, следует различать профессиональную подготовку специалиста и его профессиональную компетентность. Первое – это процесс овладения нужными знаниями и навыками, второе – результат этого процесса. Он трактует профессиональную компетентность педагога как интегрирование соответствующего уровня его профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств, проявляющихся в результате деятельности. Так, В. Синенко в научных исследованиях определяет это понятие как сочетание высоких по уровню психолого-педагогических и научно-предметных знаний с соответствующими личными, культурно-нравственными качествами [12, с. 45]. Таким образом, компетентностный подход не отрицает значения знаний и умений, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При такой постановке вопроса очевидно требование переориентации из учебного процесса будущих педагогов на



непосредственно результат образования в деятельностном измерении. Именно педагогическая практика – начальный этап в системе профессиональной подготовки, первое звено практического усвоения педагогической профессии. В этот период закладываются основы профессиональной деятельности специалистов, владеющих научно-методическим мастерством преподавания, практическими умениями и навыками; формируются профессиональные качества личности учителя-воспитателя и интерес к будущей профессии. Поэтому обязательным условием учебно-воспитательного процесса высшего педагогического заведения в системе профессиональной подготовки будущего педагога является прохождение педагогической практики, которая способствует формированию творческого отношения студентов к будущей педагогической деятельности, определяет степень их профессиональной способности и уровень педагогической направленности, обеспечивает совершенствование основ профессионального мастерства как важного качества личности будущего педагога.

Целью педагогической практики являются: овладение будущими педагогами современными методами,

формами и средствами обучения и воспитания; формирование необходимых профессионально-педагогических навыков и умений для решения практических задач в условиях реального учебно-воспитательного процесса в высшей школе; воспитание потребности постоянного совершенствования педагогического мастерства; развитие творческой инициативы и конкретных исследовательских умений в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в процессе педагогической практики обеспечивается рядом задач: ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы в средней и высшей школе и привлечение студентов к активной деятельности в роли учителя, преподавателя, куратора и тому подобное; развитие коммуникативных умений, профессионально-педагогических навыков и практических умений осуществлять воспитательную работу; выработка навыков самостоятельности в подготовке и проведении различных форм учебно-воспитательной работы и личной ответственности за качество и эффективность этой работы; стимулирование творческого, исследовательского подхода к



педагогической деятельности; закрепление, углубление и обогащение теоретических знаний студентов, применение полученных знаний при решении конкретных педагогических задач; развитие у будущего педагога педагогического мышления, способности к аналитическому осмыслению педагогической действительности, расширение педагогического кругозора и формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности [10, с. 1-2]. Сегодня успех педагогической практики зависит от выбора базового учреждения, оптимальной реализации самых методов и приемов работы в конкретных условиях, методического уровня и мастерства преподавателей. Выбор типа учебного или воспитательного учреждения для педагогической практики определяется спецификой факультета, будущей специальности студентов. Сейчас в ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» создана эффективная сеть баз практик совместными усилиями региональных органов управления образованием и производственным отделом нашего учебного заведения с привлечением к этой работе опытных педагогов школ.

Перечень, формы, продолжительность и сроки проведения педагогических практик определяются в вузы учебным планом каждой специальности или специализации. В связи с повышением требований к подготовке педагогических кадров сегодня создана система целостной построения педагогической практики, которая предполагает единство отдельных ее этапов, преемственность идей, содержания, взаимосвязи с психолого-педагогическими дисциплинами. Создано новое поколение планов практики, предполагающие многоступенчатость, где на каждом этапе обеспечено четкий перечень компетенций, которыми должны овладеть студенты, определены цели и задачи, характеризующие психолого-педагогическую направленность практической подготовки на данном этапе. Практика студентов высших учебных заведений Украины является неотъемлемой составляющей образовательно-профессиональной программы подготовки специалистов. Она направлена на закрепление теоретических знаний, приобретение и совершенствование практических умений и навыков, формирование профессиональной компетенции по реализации государственных стандартов, а это в свою очередь дает возможность



утверждать, что педагогическая практика является полноценной составляющей педагогического образования. Особенно это актуально на сегодня, в условиях перехода к системе ступенчатой подготовки будущих специалистов.

Понятийный анализ показывает примерно одинаковое толкование сущности категории «педагогическая практика». По педагогическим словарем, педагогическая практика – «это способ изучения учебно-воспитательного процесса на основе непосредственного участия в нем практикантов, цель которой – выработать у них умение и навыки необходимые в будущей профессиональной деятельности, закрепить теоретические знания, применить их на педагогической практике [11, с. 212]». Н. Евтух рассматривает педагогическую практику как обязательную составляющую учебного процесса педагогических университетов, которая предусматривает профессиональную подготовку педагогических кадров и повышение их квалификации и имеет целью: научить студентов творчески использовать в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, приобретенные в процессе изучения педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, и применение их на практике,

способствовать овладению студентами современных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и в других типов учебно-воспитательных заведениях (гимназиях, лицеях, колледжах и т.д.), а также воспитывать у студентов интерес к педагогической работе, сформировать потребность систематически пополнить свои знания и творчески применять их в практической педагогической деятельности [2, с. 647].

Так, Г. Шулдик, В. Шулдик раскрывают понятие педагогической практики как звена, которое связывает теоретическое обучение студента и его будущей работе в школе [14, с. 27]. Н. Казакова рассматривает педагогическую практику в контексте ступенчатой подготовки; с одной стороны, как важную составляющую профессиональной подготовки, направленную на закрепление и реализацию приобретенных студентами предметных, психолого-педагогических, методических знаний, умений и навыков, а с другой – как средство творческого развития и саморазвития [5]. Между тем, поиск путей повышения эффективности педагогической практики, оптимизация ее содержания и организации были и остаются актуальной задачей педагогических учебных заведений и исследований, проводимых в этом



направлении. В процессе педагогической практики необходимо создать условия, максимально приближенные к реальным условиям самостоятельной профессиональной деятельности в школе. Именно во время практики происходит формирование у студентов знаний основ профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная подготовка будущих педагогов должна иметь целью не только усвоение студентами современных знаний по общепрофессиональных и специальных дисциплин, воспитание высокообразованной, культурной, гармонично развитой личности, но и пропагандировать идеи образования, компетентного подхода, создание единой зоны европейского образования.

Итак, совершенствование уровня профессиональной компетентности учителей общеобразовательных учебных заведений – одно из основных направлений реформирования современной системы образования. Главный нормативно-правовой документ Министерства образования и науки Украины гласит: «Педагогические и научно-педагогические работники обязаны постоянно повышать профессиональный уровень, педагогическое мастерство, общую культуру [3, п. 1 статьи 56]». Именно поэтому на современном этапе

модернизации системы образования и воспитания в Украине особую остроту и актуальность приобретают вопросы повышения и развития профессиональной компетентности будущих педагогов общеобразовательных учебных заведений. Профессиональная компетентность будущего педагога – это понятие динамическое, многогранное и многоаспектное, его содержание меняется в соответствии с процессами, происходящими в обществе и образовании. Структура профессиональной компетентности также должна периодически видоизменяться, корректироваться в связи со стремительным развитием науки и практики. Правильно организованная педагогическая практика, при условии ее непосредственной связи с теорией, является одним из основных путей улучшения профессиональной подготовки педагогических кадров.

Вопрос определения содержания, форм, уровней, механизмов и структуры профессиональной компетентности педагога общеобразовательного учебного заведения требуют дальнейшей разработки, систематизации, анализа и обобщения.

Литература

1. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара: Изд-во Сам. ГПУ, 1999. 340 с.

2. Энциклопедия образования/Главный ред. В.Г. Кремень. К.; Одисса, 2008. 1040 с.

3. Закон Украины «О высшем образовании»: по состоянию на 13 марта 2016 года. М.: Право 2016. 104 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 3-7.

5. Казакова Н.Б. Реализация компетентностного подхода в начанья младших школьников [Эл. ресурс]. RL.:http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/.

6. Кремень В.Г. Новые требования к качественному образованию//Образование Украины. 2006. №45-46. С. 6-7.

7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Высшая школа, 2001. 346 с.

8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя//Педагогика. 1995. №6. С. 24-27.

9. Олексюк О. Компетентностный художественное образование: поиск

инновационной модели/Международный Крымский педагогический конгресс «Инновации в образовании»: матер. конгресса Ялта, 2010. С. 191-194.

10. Положение о проведении практики студентов ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды». Утверждено решением Ученого совета университета от 30.08.2013 года (протокол № 1). Переяслав-Хмельницкий, 2013. 10 с.

11. Профессиональное образование: словарь: учеб. пособие./[Сост. С.У. Гончаренко и др., Под ред. Н.Г. Ничкало]. М.: Высшая школа, 2000. 380 с.

12. Синенко В.Я. Профессионализм учителя//Педагогика. 1999. № 5. С. 45-51.

13. Хоминец В. Компетентностный подход к профессиональному развитию учителя [Эл. ресурс]//Закарпатский институт последипломного педагогического образования. URL.: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

14. Шульдик Г.О., Шульдик В.И. Педагогическая практика [текст]: учеб. пособие. для студент. пед. вузов. М.: Научный мир, 2000. 143 с.



Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в процессе педагогической практики
Preparation of future educators to professional activity
in the process of pedagogical practice

Багно Ю.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Государственного высшего
учебного заведения
«Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический
университет
имени Григория Сковороды»,
Украина

Аннотация

Общее представление о сущности педагогической профессии, знания об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях формируется у будущих педагогов в процессе прохождения педагогической практики. В процессе взаимодействия с учениками студент может убедиться в своих возможностях и определить будущие перспективы, реализовать личностные качества и оценить

собственную профессиональную готовность к педагогической деятельности. В условиях практики закрепляются теоретические знания, полученные в процессе изучения педагогики, психологии, валеологии; формируются умения и навыки наблюдать педагогические явления, анализировать их и формулировать выводы; происходит знакомство с современным состоянием организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, с передовым педагогическим опытом, реализация в практической деятельности своих идей, анализ собственной деятельности и уровня собственной профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущие педагоги, государственный стандарт базового и полного общего образования, учебная программа, анализ уроков, дидактическая практика.

Abstract

A general idea of the essence of the pedagogical profession, knowledge about the features of the organization of the educational process in general educational institutions is formed by future teachers in the process of passing pedagogical practice. In the process of interaction with students, a student can become convinced of his or her abilities and determine future prospects, realize personal qualities and assess their own professional readiness for teaching. In practice conditions are fixed theoretical knowledge obtained in the process of studying pedagogy, psychology, valeology;



abilities and skills are formed to observe pedagogical phenomena, analyze them and formulate conclusions; there is an acquaintance with the current state of organization of the educational process in educational institutions, with advanced teaching experience, the implementation of their ideas in practice, an analysis of their own activities and the level of their own professional training for teaching activities.

Keywords: pedagogical practice, future educators, state standard of basic and complete general education, curriculum, lesson analysis, didactic practice.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем мирового сообщества, решение этой проблемы невозможно без качественной подготовки педагога, без сформированных профессиональных умений и навыков. Современный социальный заказ государства по профессиональной подготовке будущих педагогов актуализирует сущностное содержание педагогического образования, его деятельностный характер, направлен прежде всего на формирование у студентов практических умений и навыков организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому возникает необходимость как можно раньше знакомить студентов с педагогической работой путем участия в пассивных и активных педагогических

практиках на всех этапах обучения. В процессе взаимодействия с учениками студент может убедиться в своих возможностях и определить будущие перспективы, реализовать личностные качества и оценить собственную профессиональную готовность к педагогической деятельности.

Успех подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях зависит от:

- определения целей и содержания обучения на различных уровнях;
- использования инновационных технологий обучения;
- осуществления контроля и определения уровня профессиональных знаний и умений.

В процессе профессиональной подготовки у будущего специалиста должны быть сформированы желание вдохновенно работать и решать педагогические задачи, умение находить индивидуальный подход к каждому ребенку, знания о том, как повышать эффективность учебно-воспитательного процесса в школе. Национальной доктриной развития образования Украины одной из главных задач определяет повышение уровня профессионализма и творческого потенциала преподавателей образовательных учреждений, способных



повлиять на формирование личности ребенка.

Вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности в процессе педагогической практики, всегда были актуальными в научно-педагогической литературе. Так, труды О. Абдулиной, Н. Евтуха, О. Гребенюк, М. Кагана, В. Слостенина и др. раскрывают различные подходы к определению дефиниции, а соответственно ее роль в профессиональном становлении и развитии будущего специалиста. Содержание и методики, наиболее распространенные формы и методы организации, основные критерии оценки результатов практики, особенности организации и проведения отдельных видов практик были и в дальнейшем остаются объектами интенсивных исследований.

Н. Евтух отмечает, что педагогическая практика является обязательной составляющей учебного процесса педагогических университетов, педагогических училищ, ведь это форма учебной деятельности, которая предусматривает профессиональную подготовку педагогических кадров и повышение их квалификации. Ученый также отмечает, что ее цель:

– научить студентов творчески использовать в педагогической деятельности научно теоретические знания и практические навыки, приобретенные в процессе изучения педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, и применение их на практике;

– способствовать формированию у студентов знаний о современных формах и методах организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и в других образовательных учреждениях (гимназии, лицеи, колледжи и т.д.);

– воспитывать у студентов интерес к педагогической деятельности, формировать потребность систематически пополнять свои знания и творчески применять их в практической педагогической деятельности [4, с. 647].

С. Гончаренко рассматривает педагогическую практику будущих педагогов как обязательную и неотъемлемую составляющую организации эффективного учебного процесса в педагогических высших учебных заведениях [3].

О. Абдуллина же педагогическую практику студентов рассматривает как форму профессионального обучения в высших педагогических учебных



заведениях. Ученая считает, что эта форма является важным звеном между теоретическим обучением будущих педагогов и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях и выполняет ряд функций:

- обучающая (актуализация, углубление и применение теоретических знаний с общественно-политических, специальных и психолого-педагогических дисциплин, формирование педагогических умений и навыков);
- развивающая (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления);
- воспитательная (социальная активность, профессионально-педагогические качества личности педагога);
- диагностическая (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности) [1].

Общепринято считать, что педагогическая практика это начальный этап в системе профессиональной подготовки, первое звено практического усвоения педагогической профессии. В этот период закладываются основы профессиональной деятельности будущих специалистов с целью

овладения ими научно-методическим мастерством преподавания, практическими умениями и навыками; осуществляется формирование профессиональных качеств личности педагога-воспитателя и интерес к будущей профессии. Поэтому в системе профессиональной подготовки будущего педагога прохождение педагогической практики является обязательным условием учебно-воспитательного процесса высшего педагогического заведения. Педагогическая практика способствует формированию творческого отношения студентов к будущей педагогической деятельности, позволяет определить правильность выбора профессии, уровень педагогической направленности, степень профессиональной способности.

Успех педагогической практики зависит от выбора базового учреждения, оптимальной реализации методов и приемов работы в конкретных условиях, методического уровня и мастерства преподавателей общеобразовательных учреждений. Выбор типа базы для прохождения педагогической практики определяется спецификой факультета и будущей специальности. В ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» создана эффективная сеть



баз практик. Совместными усилиями региональных органов управления образованием и производственным отделом нашего учебного заведения созданы условия для эффективного обучения студентом педагогическому мастерству, для этого привлечены педагоги-практики со значительным опытом работы.

Формы, продолжительность и сроки проведения педагогических практик определяются учебным планом каждой специальности. В связи с повышением требований к подготовке педагогических кадров сегодня создана система целостного построения педагогической практики, которая предполагает единство отдельных ее этапов, преемственность содержания и смыслового наполнения, взаимосвязь с психолого-педагогическими дисциплинами. Ведь педагогическая практика направлена на закрепление теоретических знаний, приобретение и совершенствование практических умений и навыков, формирование профессиональной компетентности по реализации государственных стандартов.

Содержание педагогических практик в ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» построено таким образом, чтобы закрепить теоретические

знания и сформировать основные педагогические умения: планировать и организовывать педагогический процесс, осуществлять диагностику с целью изучения личности ребенка, осуществлять воспитательное и коррекционное влияние, организовывать различные виды внеклассной деятельности с разновозрастными группами учащихся.

Кафедрой педагогики ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», в соответствии с учебными планами и программами, а также с целью формирования компетентного педагога, осуществляется проведение соответствующих практик, каждая из которых предусматривает реализацию конкретной цели и задач, в частности:

- дидактическая – закрепить и углубить знания студентов по теории обучения, обеспечить связь теоретических знаний с практикой учебно-воспитательного процесса школы; вооружить практикантов умениями и навыками наблюдать педагогические явления, анализировать их и формировать у студентов профессиональной готовности к педагогическому труду; воспитывать у



студентов любовь и уважение к будущей профессии;

- практика в летних оздоровительных лагерях – ознакомить студентов-практикантов с особенностями воспитательной работы с детьми в оздоровительных учреждениях; углубить знания студентов из учебных дисциплин «Педагогика», «Методика воспитательной работы»; изучить особенности планирования воспитательной работы в летних оздоровительных лагерях; формировать и развивать у будущих педагогов навыки общения с детьми и молодежью; научить студентов самостоятельному проведению массовых мероприятий, уметь сплачивать коллектив; формировать у студентов психолого-педагогическую готовность к выполнению роли организатора воспитательной работы в детском коллективе;

-учебно-производственная–
ознакомиться с особенностями воспитательной работы классного руководителя и его функциональными обязанностями согласно «Положению о классном руководителе среднего учебного заведения»; овладеть умениями планировать и проводить воспитательную работу с коллективом класса и отдельными учащимися; совершенствовать умениями

анализировать и проводить воспитательные мероприятия; овладеть методами и приемами изучения возрастных и индивидуальных особенностей школьников; проводить профориентационную работу в выпускных классах;

- преддипломная – закрепить знания по выполнению обязанностей классного руководителя в закрепленном классе; усовершенствовать умение разрабатывать воспитательные мероприятия, их проведение, усвоить знания о проведении родительских собраний, бесед с учащимися и родителями, закрепить умение определять уровень воспитанности учащихся в закрепленном классе;

- практика в высших учебных заведениях – подготовка магистров к организации и проведению воспитательной работы в заведениях высшего образования; ознакомится с должностными обязанностями и функциями куратора академической группы; разработка и проведение воспитательных мероприятий в академической группе [6].

Общее представление о сущности педагогической профессии, особенности организации педагогической деятельности, учебно-воспитательного процесса происходит в условиях прохождения психолого-педагогической



(дидактической) практики. Ведь этот вид практики предусматривает подготовку студентов к осознанному овладению педагогическими умениями.

Сущность психолого-педагогической (дидактической) практики заключается в необходимости углубления знаний студентов о содержании образования в общеобразовательных учебных заведениях и основных нормативных документов, которые его регламентируют; об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в школе; о подборе учебного материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Содержание этой практики – анализировать учебные планы и программы, календарно-тематическое планирование педагога и организованный на их основе учебно-воспитательный процесс.

Анализ современных учебных программ по предметам (в зависимости от направления подготовки студента) осуществляется на основе сравнительного подхода. Сущность такого подхода заключается в анализе Государственных стандартов базового и полного общего среднего образования (2011 г.), а также соответствующих учебных программ. Так, в процессе прохождения психолого-педагогической

практики студенты вместе с учителем и методистами практики обсуждают различия содержания учебного материала и особенности организации учебно-воспитательного процесса на основе компетентностного подхода. В ходе обсуждения особое внимание уделяем именно сущности компетентностного подхода, принципиальным различиям и логике организации общего образования в таких условия. Логика такого обучения студентов состоит в том, чтобы не заставлять детей «зубрить» учебный материал, а мотивировать их к той или иной деятельности, формировать потребность в выполнении тех или иных задач, способствовать творческой деятельности и формировать эмоционально-ценностное отношение к знаниям и к процессу их получения.

Особое внимание, во время педагогической практики, обращаем на сущность компетенций каждого учебного предмета. Важность такого подхода обусловлено необходимостью их формирования у школьников в процессе обучения. Так, например, новые учебные программы по истории включают основные виды предметной компетентности (хронологические, пространственные, информационные, логические, аксиологические). Реализация компетентностного подхода в учебной программе осуществляется за



счет выделения в ней государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся с каждой изучаемой темой, как перечень сложных умений, которыми должен овладеть ученик в процессе обучения (Навчальна програма, 2012).

Анализ уроков позволяет сформировать у будущих педагогов представление о реальном учебно-воспитательном процессе. Ведь выделяя положительные (использование учителем при объяснении нового материала) и отрицательные стороны (несоответствие учебников учебным программам, использование учителем однообразных методов обучения, в основном методов, когда ученики выступают пассивными слушателями). В ходе анализа Государственных стандартов, учебных программ и непосредственно учебно-воспитательного процесса (уроков) у студентов формируются профессиональное самосознание, знания о способах практического воплощения методов учебной деятельности – компоненты готовности к педагогической деятельности.

Следовательно, за период педагогической практики осуществляется применение на практике теоретических знаний полученных в процессе изучения педагогики, психологии, валеологии; формирование умений и навыков

наблюдать педагогические явления, анализировать их и формулировать выводы; происходит знакомство с современным состоянием организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях, с передовым педагогическим опытом, реализация в практической деятельности своих идей, анализ собственной деятельности и определение «слабых» сторон собственной профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Литература

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка педагога в системе высшего педагогического образования*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, Просвещение, 1990. с. 40-141/: http://pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-11.shtml#book_page_top
2. Бочкарева И.А. *Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров*. Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал – Декабрь 2009: <http://www.emissia.org/offline/2009/1371.htm>
3. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 1997. 376 с.



4. Енциклопедія освіти. За ред. В.Г. Кремень. Київ. Юрінком Інтер, 2008. С. 647.

5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи/Електронний ресурс: mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 [Електронний ресурс]: Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>

7. Сергійчук О.М., Онищенко Н.П. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності у процесі педагогічної практики: навчально-методичний посібник. 3-є вид., розшир. та доповн. Переяслав-Хмельницький: Видавництво ПП «СКД». 2012, 120 с.

8. Шулдик Г.О. Педагогічна практика: навч. посіб. Київ, Науковий світ. 2000, 143 с.

Анализ современных требований к профессионально-прикладной физической подготовке
Analysis of modern requirements for professional and applied physical training

Сембрат С.В.,
кандидат наук физического воспитания и спорта, доцент кафедры спортивных дисциплин, игр и туризма Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Украина

Аннотация

Проведенный теоретический анализ убедительно свидетельствует, что вопросам перехода от административно-командной системы к рыночным отношениям, который предопределяет необходимость реорганизации профессионально-прикладной физической подготовки, является одной из важнейших проблем, тесно связана с решением ряда практических задач для улучшения управления, руководства, организации и обеспечения физической подготовки на современном этапе развития различных отраслей народного хозяйства.

Стоит признать, что нынешняя система физического воспитания в системе



профессионально-технического образования Украины, несмотря на ее значительные достижения, все-таки не может удовлетворить растущие требования к физической подготовке специалистов технического профиля.

Пути решения этой проблемы заключаются в научном обосновании и разработке новых программ физического воспитания для студентов, осваивающих технические специальности, усовершенствовании системы проверки и оценки, обеспечении и учете физической подготовки.

Ключевые слова: административно-командная система, рыночные отношения.

Abstract

The theoretical analysis strongly suggests that the transition from an administrative-command system to market relations, which predetermines the necessity of the reorganization of the professionally-applied physical training is one of the most important problems closely connected with the solution of a number of practical tasks to improve the management, leadership, organization and providing of physical training at the present stage of development of the various sectors of the economy.

It is recognized that the current system of physical education in the system of vocational education of Ukraine despite its significant achievements, still cannot meet the growing demands on physical training of technical specialists.

Solutions to this problem lie in the scientific substantiation and the development of new programs of physical education for students

mastering technical education, improving testing and evaluation, security and accounting physical training.

Keywords: administrative-command system to market relations.

Современное украинское общество характеризуется судьбоносными трансформациями во всех его сферах: в политике – это переход от тоталитаризма к демократии, в экономике – от административно-командной системы к рыночным отношениям, в жизни отдельного человека – превращение его из объекта манипуляции в самостоятельного субъекта, свободного и сознательного гражданина. Эти изменения сопровождаются системным кризисом и нестабильностью. Учитывая кризисное состояние экономики, образования и медицины, физическое воспитание и спорт остаются одними из немногих направлений деятельности профессионально-технических учебных заведений, по которым можно реально осуществлять, как улучшение физической работоспособности, так и профессиональную подготовку будущих специалистов. В Законе Украины „О физической культуре и спорте” отмечается, что физическое воспитание является главным направлением внедрения физической культуры и



составляет органическую часть общего воспитания, призванную обеспечивать развитие физических, морально-волевых, умственных способностей и профессионально-прикладных навыков человека.

Стоит признать, что нынешняя система физического воспитания в системе профессионально-технического образования Украины, несмотря на ее значительные достижения, все же не может удовлетворить растущие требования к физической подготовке специалистов технического профиля. Проблема в том, что существующая система физического воспитания не соответствует требованиям завтрашнего дня и его развития. Эта проблема носит системный характер и поэтому может быть успешно решена только при системном подходе. Вопрос перехода от административно-командной системы к рыночным отношениям вызывает необходимость реорганизации профессионально-прикладной физической подготовки. Это и является одной из важнейших проблем, тесно связана с решением ряда практических задач для улучшения управления, руководства, организации и обеспечения физической подготовки на современном этапе развития различных отраслей народного хозяйства.

Пути решения этой проблемы заключаются в научном обосновании и разработке новых программ по физическому воспитанию для студентов, осваивающих технические специальности, совершенствовании системы проверки и оценки, обеспечении и учета физической подготовки.

Поиски средств повышения эффективности физического воспитания студентов технических учебных заведений посвятили свои исследования разные ученые. Организационно-педагогическое и методологическое основание совершенствование системы физического воспитания студентов приведены в исследованиях М.Я. Виленського, А.В. Домашенка; М.В. Дутчак, Е. Ивановой; дифференцированному физическому воспитанию посвящены исследования О.В. Дрозд, Ф.Т. Янушкевича; использованию различных средств и видов спорта в физическом воспитании студентов посвятили свои исследования В.Е. Билогур, А.И. Драчук. Однако не было обнаружено исследований, посвященных разработке программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических специальностей.

Итак, недостаточная теоретическая и методическая



обоснованность средств физического воспитания в учебных заведениях технического профиля обусловили выбор темы исследования „Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических специальностей”.

В научной литературе [1; 2] обращают особое внимание на ряд явлений, которые негативно влияют не только на здоровье, но и на профессиональную работоспособность человека, а именно: детренированность организма из-за недостатка двигательной активности, напряжения эмоционального состояния в процессе его повседневной работы, неблагоприятное воздействие окружающей среды. Эти факторы по-разному влияют на людей, но общим для всех является то, что естественная физиологическая адаптация человека не успевает за ускорением темпов и изменением условий современной жизни. Отсюда постоянное эмоциональное возбуждение, нервно-психическая усталость, а следовательно, снижение работоспособности и возможно возникновение заболеваний.

Профилактикой негативных воздействий на организм человека технизации труда и быта занимаются специалисты разного профиля [3; 4; 10], в том числе и специалисты физической культуры [5; 9]. Они исследуют

функциональные возможности здорового человека и резервы повышения его работоспособности в различных условиях, чтобы использовать адаптационные возможности организма в специализированной подготовке.

Примером подобной адаптации служит высокий уровень специальной психофизической подготовленности космонавтов к работе в космосе, а также значительные достижения спортсменов в различных видах спорта, которые часто превышают представление о возможностях человеческого организма. Поэтому при подготовке молодежи к современным видам труда важно использовать уже проверенный опыт направленного применения средств физической культуры и спорта для повышения функциональных способностей, необходимых в профессиональной деятельности.

Изменение структуры трудовых усилий и функциональной роли человека повышает требования к чувственно-двигательной деятельности рабочего современного производства, особенно в отношении устойчивости внимания, скорости и точности ее реакции. Кроме того, современный специалист высокой квалификации руководит не только техникой, но и высококвалифицированными людьми.



Социологические исследования показывают, что именно работа с людьми и руководство людьми утомляет больше [7].

Все это предъявляет дополнительные требования к активному формированию психофизических способностей посредством направленного использования физических упражнений. Спорт и особенно спортивные игры и виды единоборств моделируют различные жизненные ситуации взаимоотношений людей на фоне экстремальных психофизических нагрузок.

В существующей специальной литературе [6] встречаются различные формулировки, определяющие понятие „профессионально-прикладная физическая подготовка”. Например, В.И. Филинков под профессионально-прикладной физической подготовкой понимает составную часть (подсистему) физического воспитания и самовоспитания, которая наилучшим образом обеспечивает формирование и совершенствование психофизиологических и психофизических свойств, качеств, умений и навыков, которые имеют существенное значение для конкретной профессиональной деятельности. Другие авторы определяют профессионально-

прикладную физическую подготовку как специально направлено и выборочное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к отдельной профессиональной деятельности.

С помощью профессионально-прикладной физической подготовки воспитываются и совершенствуются психические и волевые качества, приобретаются знания и умения в области производственной физической культуры, развиваются различные сенсорные, умственные, двигательные, организационные и педагогические навыки, обеспечивается высокий уровень функционирования основных органов, систем и психических процессов человеческого организма. Итак, цель профессионально-прикладной физической подготовки – психофизическая готовность к успешной профессиональной деятельности.

Чтобы достичь этой цели необходимо создать у будущих специалистов психофизические предпосылки и готовность к:

- ускорению профессионального обучения;
- достижению высокопроизводительного труда в избранной профессии;



- предупреждению профессиональных заболеваний и травматизма, обеспечению профессионального долголетия;

- использованию средств физической культуры и спорта для активного отдыха и восстановления общей и профессиональной работоспособности в рабочее и свободное от работы время;

- выполнению служебных и общественных функций по внедрению физической культуры и спорта в профессиональном коллективе.

Авторы научных работ [4] считают, что совершенствование ее возможно при условии принципиального решения четырех основных задач:

1. Создать профиограммы конкретных специальностей путем исследования содержания и структуры профессиональной деятельности. В случае наличия таких постоянно их совершенствовать применительно к особенностям деятельности каждого конкретного высшего учебного заведения.

2. Разработать критерии и тесты контроля психофизического состояния абитуриентов с целью определения его исходного уровня.

3. Разработать содержание и структуру профессионально-прикладной физической подготовки в рамках существующих или разрабатываемых

программ по дисциплине „физическая культура” для студентов того или иного профиля.

4. Создать систему профессионального психофизического отбора абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения, с учетом требований социально-экономического, педагогического, медицинского, этического содержания для повышения качества отбора абитуриентов и подготовки выпускников специалистов (программная и нормативная основы отбора).

Конкретные задачи профессионально-прикладной физической подготовки студентов определяются особенностями их будущей профессиональной деятельности и заключаются в том чтобы формировать необходимые прикладные знания; усваивать прикладные умения и навыки; воспитывать прикладные психофизические и специальные качества.

Прикладные знания имеют непосредственную связь с будущей профессиональной деятельностью, их можно получить в процессе физического воспитания, на лекциях по учебной дисциплине „Физическая культура”, во время коротких методических бесед и



установок на методико-практических и учебно-тренировочных занятиях, путем самостоятельного изучения литературы.

Специфические прикладные знания о необходимой психофизической подготовленности можно получить также в учебном материале по другим дисциплинам („Техника безопасности” и др.). Следует отметить, что знания о закономерностях повышения спортивной работоспособности имеют единую психофизиологическую основу со знаниями о достижениях и поддержания высокой профессиональной трудоспособности человека в сфере труда.

Прикладные умения и навыки гарантируют безопасность в быту, а также при выполнении указанных профессиональных видов работ которые способствуют быстрому и экономическому передвижению, при решении производственных задач (плавание, ходьба на лыжах, гребля, управление автотранспортом, верховая езда и др.). Безусловно, что этими умениями и навыками лучше владеет человек, который занимается прикладными видами спорта: туризмом, автототоспортом, водными и различными видами конного спорта.

Прикладные психофизические качества – это широкий перечень необходимых для каждой профессиональной группы прикладных физических и психических качеств, которые можно формировать на занятиях различными видами двигательной активности. Прикладные физические качества – скорость, сила, выносливость, гибкость и ловкость – необходимы во многих видах профессиональной деятельности, где для качественного выполнения работы от специалистов требуется повышенная общая выносливость, или скорость, сила отдельных групп мышц, или ловкость. Поэтому заблаговременное акцентированное формирование этих прикладных качеств, в процессе физического воспитания до необходимого уровня, и является одной из задач профессионально-прикладной физической подготовки.

Прикладные психические качества и свойства личности, необходимые будущему специалисту, могут формироваться как на учебно-тренировочных занятиях, так и самостоятельно. Невозможно сделать человека смелым, мужественным с помощью одних разговоров. Его необходимо поставить в такие условия, где требуется проявление этих качеств.



Именно на спортивных тренировках, а также при самостоятельных занятий физическими упражнениями, могут быть созданы условия при которых проявляются такие волевые качества как настойчивость, решительность, смелость, выдержка, самообладание, самодисциплина.

Прикладные специальные качества – это способность организма противостоять специфическим воздействиям внешней среды: холода и жары, заправки в автомобиле, на море, в воздухе, недостаточного парциального давления кислорода в горах и др. Такие способности можно развивать путем закалки, специальными упражнениями, которые влияют на вестибулярный аппарат (кувырки, обороты в различных плоскостях), укреплением мышц брюшного пресса, упражнениями на выносливость, при которых возникает двигательная гипоксия.

Формировать специальные качества в процессе профессионально-прикладной физической подготовки можно не только с помощью специально подобранных упражнений, но и при систематических занятиях соответствующими в каждом случае (прикладными) видами спорта. При этом следует принимать во внимание особенности неспецифической адаптации человека.

Установлено [8] что хорошо физически развитый и тренированный человек скорее акклиматизируется на новой местности, легче переносит действие низкой и высокой температур, более устойчив к инфекциям, проникающей радиации и тому подобное. При решении конкретных задач профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов следует иметь в виду, что такая подготовка осуществляется в тесной связи с общей физической подготовкой, которая составляет основу практического раздела учебной дисциплины «Физическая культура» в высших учебных заведениях.

Однако научные исследования [9] показали, что только общая физическая подготовка будущих специалистов не может полностью решить задачу специальной подготовки к отдельной профессии.

Профессионально-прикладная физическая подготовка должна опираться на хорошую общефизическую подготовленности студентов. Соотношение общей физической и профессионально-прикладной подготовки может меняться в зависимости от профессии.

Конкретное содержание профессионально-прикладной



физической подготовки опирается на психофизиологическую тождество трудового процесса и физической культуры и спорта. Благодаря этой тождественности на занятиях физической культурой и спортом можно моделировать отдельные элементы трудовых процессов.

Основные факторы, определяющие конкретное содержание профессионально-прикладной физической подготовки являются формы (виды) труда специалистов данного профиля; условия и характер труда; режим труда и отдыха; особенности динамики работоспособности специалистов в процессе труда и специфика их профессиональной усталости и заболеваемости.

Основные формы работы – физическая и умственная. Разделение труда на „физический” и „умственный” носит условный характер. Однако такое распределения необходимо, поскольку с его помощью легче изучать динамику работоспособности специалистов в течение рабочего дня, а также подбирать средства физической культуры и спорта с целью подготовки студентов к будущей работе по профессии.

Условия труда (продолжительность рабочего времени, комфортность производственной сферы) влияют на подбор средств физической культуры и

спорта для достижения высокой работоспособности и трудовой активности человека, а соответственно, определяют конкретное содержание профессионально-прикладной физической подготовки специалистов в отдельной профессии.

Характер труда также определяет содержание профессионально-прикладной физической подготовки, ведь чтобы правильно подобрать и применять средства физической культуры и спорта, важно знать, с каким физическим и эмоциональным нагрузкам работает специалист, насколько велика зона его передвижения и тому подобное.

Следует учитывать, что характер труда специалистов одного и того же профиля может быть разным даже при работе в одних и тех же условиях, если они выполняют неодинаковые виды профессиональных работ или служебных функций. В таком случае у специалистов совершенно разные психофизические нагрузки, поэтому необходимы различные прикладные знания, умения и навыки, разноплановые рекомендации по применению средств физической культуры и спорта в режиме труда и отдыха.

Режим труда и отдыха влияет на выбор средств физического воспитания, чтобы поддерживать и повышать необходимый уровень



жизнедеятельности и работоспособности. Рациональным режимом труда и отдыха на любом предприятии считается такой режим, который оптимально сочетает эффективность труда, индивидуальную производительность, работоспособность и здоровье людей.

При разработке соответствующих разделов профессионально-прикладной физической подготовки необходимо знать и учитывать организационную структуру и особенности производственного процесса, а также проводить совместный анализ рабочего и нерабочего времени, поскольку между основанием трудом и деятельностью человека в свободное время существует объективная связь.

Динамика работоспособности специалистов в процессе труда – интегральный фактор, определяющий конкретное содержание профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Чтобы смоделировать отдельные элементы процесса труда путем подбора физических упражнений, необходимо знать особенности динамики работоспособности специалистов при выполнении различных видов профессиональных работ.

Для этого, необходимо построить „кривую” работоспособности на основе фиксированных изменений технико-

экономических и психофизиологических показателей: через отдельные отрезки времени замерять те или иные показатели исполнителя: объем выработки, времени затраченное на операцию и т.д., а также психофизиологические показатели пульса, кровяного давления, мышечной силы, тремора, частоты дыхания, показателей внимания, скорости, зрительные, слухомоторных и психические реакции и др. „Кривая” работоспособности определяется и для одной рабочей смены, и для рабочей недели (месяца), и для летнего периода работы. Она может служить началом в разработке рекомендаций по надлежащего применения средств физической культуры как в процессе профессионально-прикладной физической подготовки, так и в режиме труда и отдыха.

Выводы

Согласно нормативным документам физическое воспитание в высших учебных заведениях направлено на сохранение и укрепление здоровья студентов, обеспечение физической готовности к жизнедеятельности и высокопроизводительного труда.

В научных исследованиях констатируется, что эффективным путем подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности является



использование профессионально-прикладной физической подготовки. Авторы определяют профессионально-прикладную физическую подготовку как специально направлено и выборочное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к отдельной профессиональной деятельности.

В современных условиях активно исследуются теоретико-методические основы профессионально-прикладной физической подготовки. В научной литературе определены основные концептуальные основы построения программ профессионально-прикладной физической подготовки, разработаны профиограммы отдельных видов профессиональной деятельности. В то же время модели профессионально-прикладной физической подготовки для студентов высших технических учебных заведений недостаточно разработаны.

Литература

1. Бачериков Н.Е., Воронцов М.П., Добромиль Э.И. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи. – К.: Здоровье, 1988. – 186 с.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе. – М.: МГПИ, 1982. – 156 с.

3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.

4. Корольчук М.С. Психофизиология деятельности. – М.: Эльга, Ника-Центр, 2004. – 400 с.

5. Массовая физическая культура в вузе/Под ред. В.А. Маслякова, В.С. Матяшова. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.

6. Полиевский С.А. Физическое воспитание учащейся молодежи (гигиенические аспекты). – М.: Медицина, 1989. – 160 с.

7. Раевский Р.Т., Филинков В.И. Профессионально-прикладная психофизиологическая и психофизическая подготовка студентов машиностроительных специальностей. – Краматорск: ДГМА, 2003. – 100 с.

8. Ткач П.Н. Физическое воспитание студентов вузов. – Луцк: Надстирья, 1996. – 180 с.

9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 250 с.

10. Шиян Б.М., Папуша В.Г., Пристипа Е.Н. Теория физического воспитания. – Львов: ЛОНМИО, 1996. – 220 с.



**Внедрение арт-терапии в
образовательно-воспитательный
процесс общеобразовательной школы:
историко-методический аспект**
**Introducing of art therapy in educative
space of primary school: historical and
methodological aspects**

Подборский Ю.Г.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Государственного высшего
учебного заведения

«Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический
университет имени Григория
Сковороды», Украина

Аннотация

В статье определена сущность понятия «арт-терапия», проанализированы исторические аспекты развития арт-терапии, роль и особенности использования арт-терапевтических техник в работе учителя начальных классов с целью создания комфортной среды относительно формирования всесторонне развитой личности младшего школьника.

Ключевые слова: арт-терапия, психологически-комфортная среда, гармонизация личности младшего школьника, учебно-воспитательный процесс начальной школы.

Abstract

The definition of the term «art therapy» is considered. The historical aspects of art therapy, the role and peculiarities of using art therapy techniques in the work of a primary school teacher in order to create a comfortable environment for the formation of a thoroughly developed personality of primary schoolchildren are analysed.

Keywords: art therapy, psychologically comfortable environment, harmonization of personality of junior pupils, the educational process of primary school.

Одним из стратегических направлений реформирования образования в Украине остается гуманистическая направленность педагогического процесса, которая зиждется на принципах глубокого уважения к личности ученика, учета особенностей его индивидуального развития, а также создании особенного психологически комфортной учебной среды в общеобразовательном учебном заведении. Этим обусловлен интерес ученых к поиску новых, адекватных времени методов психотерапевтических влияний, направленных на самоопределение личности, развитие у нее способностей к рефлексии, что дает возможность находить внешние и внутренние механизмы для активизации личностного роста и творческого



саморазвития. Важно указать, что одним из самых эффективных способов гармонизации развития личности является искусство, внедрение которого с терапевтической целью находит воплощение в арт-терапии. Актуальность и эффективность использования разных видов арт-терапии в учебно-воспитательном процессе учебного заведения с целью творческого развития личности, свободного самовыражения и самопознания подтверждается широким спектром научных трудов по музыкотерапии (Г. Батищева, Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Евстигнеева, Т. Крижановская, О. Олексюк, О. Отич, В. Петрушин, Г. Побережная, С. Шушарджан и др.), изотерапии (О. Вознесенская, О. Деркач, А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко и др.), танцевально-двигательной терапии (Н. Авраменко, Г. Волкова, I. Вольпер, В. Паробий, И. Шептун и др.), библиотерапии (Ю. Дрешер, Т. Ключенко, В. Мурашевский, В. Мясищев, В. Невский, М. Рубакин и др.), песочной терапии (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайвая, Т. Зинкевич-Евстигнеева, М. Киселева, Л. Лебедева, Н. Маковецкая, Н. Сакович, Л. Шик, Н. Юрченко и др.), куклотерапии (Н. Зиновьева, И. Медведева, Н. Михайлова, О. Федий, Т. Шишова, и др.),

сказкотерапии (О. Бреусенко-Кузнецов, И. Вачков, А. Гнездилов, О.Тихонова).

Анализ современных научных трудов по данной проблематике свидетельствует о целесообразности внедрения отмеченных выше техник по проблематике свидетельствует, о целесообразности внедрения упомянутых выше техник в профессиональной деятельности педагога. В свою очередь проблема внедрения арт-терапевтических методов в развивающе-образовательную среду школы I ступени остается малоисследованной и требует глубокого осмысления, обоснования, практического решения.

Цель статьи – раскрыть сущность понятия «арт-терапия», кратко охарактеризовать историческое развитие арт-терапии, обосновать особенности использования различных арт-терапевтических технологий в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Считаем возможным кратко остановиться на вопросе становления арт-терапии как самостоятельной отрасли психотерапевтических знаний. Терапия с помощью искусства возникла в 30-х годах XX века. Впервые термин «арт-терапия» внедрил английский врач и художник Адриан Хилл в 1938 г., в описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях.



Он считал, что благодаря возможности создавать новые образы человек отвлекается от переживаний по поводу своих физических изъянов и сосредотачивает внимание именно на том, что помогает ему освободиться от страданий [9, с. 217]. Бурное развитие арт-терапии началось во второй половине XX века в европейских странах. Основным признаком продвижения этого метода было открытие первых профессиональных объединений арт-терапевтов. Так, в 1963 году была создана Британская арт-терапевтическая ассоциация, в 1969 году – Американская арт-терапевтическая ассоциация. Целью деятельности этих объединений было содействие сбережению психического и физического здоровья граждан с помощью изобразительного искусства и других видов творчества как психотерапевтического инструмента. В Украине арт-терапия пока еще находится в процессе становления. В 2003 году в г. Киеве основана общественная организация «Арт-терапевтическая ассоциация», основной целью которой является научно-просветительская деятельность, способствование развитию и внедрению арт-терапевтических методов в Украине. Президентом общественной организации является кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института

социальной и политической психологии НАПН Украины О. Вознесенская. Ученая указывает на практическое значение использования технологий арт-терапии в образовании. Оно состоит в том, что участники педагогического процесса получают ценный опыт позитивных изменений, постепенно происходит углубленное самопознание, самовосприятие, гармонизация личности, развивается рефлексия и анализ своего поведения мыслей и чувств, расширяются связи с другими людьми, формируется взаимоуважение и взаимопонимание при групповой работе, способность к выражению своих чувств и отношений к другим [1, с. 2-3]. О. Вознесенская считает арт-терапию методом творческого раскрытия способностей и сущностного потенциала человека, мобилизации его внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Анализ научной литературы свидетельствует, что существуют разные взгляды на определение термина «арт-терапия». М. Киселева, в частности, определяет арт-терапию как «метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, освобождением его скрытых энергетических резервов, нахождением ним оптимальных способов решения его проблем» [7, с. 7]. В энциклопедии образования арт-терапия определяется как «лечебно-



профилактическая и коррекционная деятельность с использованием искусства; составная психотерапии, сложный синтез отраслей научных знаний – педагогики, психологии, искусства, медицины, эргономики» [6, с. 29]. Современный ученый С. Гончаренко трактует арт-терапию как «динамичную систему взаимодействия между учеником (студентом, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и педагогом (арт-терапевтом) в так называемом «фасилитирующем» (от фр. *faciliter* – облегчать) арт-терапевтическом пространстве с целью реализации важных функций образования: психотерапевтической, коррекционной, диагностической, развивающей, психопрофилактической, реабилитационной» [2, с. 36]. Исходя из исследований О. Федий, арт-терапия, как определяющая составная эстетотерапии, есть «системой психолого-педагогических влияний, которая базируется на использовании средств искусства в учебно-воспитательном процессе с целью преодоления негативных эмоционально-чувственных состояний и образования особенных условий в образовательном пространстве для творческого развития личности» [10, с. 162]. Ученый считает, что основными средствами арт-терапии являются

средства, обусловленные видами искусства: рисунок (терапия образовательным искусством), игра (игротерапия), сказка (сказкотерапия), песок (песочная терапия), кукла (куклотерапия).

В наше время происходит становление нового направления развития арт-терапии – педагогического – , которое состоит в определенной «социальной терапии» личности и коррекции стереотипов ее поведения средствами художественной деятельности. Как считает Л. Лебедева, педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность, то есть рассчитанную на потенциально здоровую личность, а также связанную с укреплением психического здоровья ребенка и исполняет по большому счету профилактические и коррекционные функции [8, с. 28]. Ученый считает, что особенность использования арт-терапевтических методик в педагогической практике современной школы, как инновационной технологии личностно ориентированного обучения и воспитания, состоит в решении низких психолого-педагогических задач: диагностических, психотерапевтических, воспитательных, развивающих, коррекционных. Считаем целесообразным более полно раскрыть сущность этих задач в контексте учебно-



воспитательного процесса начальной школы.

Диагностика. В процессе арт-терапевтической работы учитель имеет возможность получить информацию о развитии и индивидуальных особенностях каждого ученика. В ходе наблюдения за школьниками во время учебной и внеклассной деятельности педагог может больше узнать об их интересах, ценностях, увидеть внутренний мир, почувствовать неповторимость каждого воспитанника, а также обнаружить проблемы, которые подлежат специальной коррекции. Именно в процессе арт-терапевтических занятий легко проявляется характер межличностных отношений. Арт-терапия дает возможность определить и внутренние, глубинные проблемы личности.

Психотерапия. «Лечебного» эффекта можно достичь благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатийного общения, признания ценностей личности другого человека, его чувств, переживаний, заботы о ней. В процессе работы у учеников возникает чувство психологического комфорта, защищенности, радости, успеха, в результате чего мобилизуется целебный

потенциал эмоциональной сферы ребенка.

Воспитание. При исполнении заданий с элементами арт-терапии в групповой, коллективной форме работы ученики учатся работать и взаимодействовать в коллективе, приобретают навыки корректного общения, сочувствия, взаимопонимания, взаимоуважения, взаимопомощи, что позитивно влияет на формирование крепкого, дружного коллектива, нравственно-этических общечеловеческих ценностей. В процессе общей арттерапевтической работы образуются открытые, доверчивые отношения как с одноклассниками, так и с учителем.

Развитие. Благодаря использованию разнообразных форм художественной экспрессии создаются условия, при которых каждый ученик переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с поставленными задачами. При этом возникает «ситуация успеха», вследствие чего у детей формируется чувство удовлетворенности, веры в собственные силы, достоинства и самоуважения. Младшие школьники учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении.

Коррекция. Достаточно успешно происходит коррекция образа «Я»,



который раньше мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми. Особенно позитивные результаты могут быть получены в работе с младшими школьниками, у которых наблюдаются отклонения в развитии эмоциональной и волевой сфер, поскольку арт-терапевтическая деятельность способствует снижению уровня тревожности, агрессивности, страхов, стыдливости и гиперактивности учеников [8, с. 29-30]. Таким образом, можно утверждать, что использование арт-терапии в учебно-воспитательном процессе начальной школы имеет огромный потенциал в создании психологически комфортной педагогической среды, что, в свою очередь, способствует гармонизации развития личности через способность самовыражения и самопознания. Современный ученый О. Деркач, изучая проблему использования арт-терапевтических техник в профессиональной деятельности учителя начальных классов, акцентирует внимание на актуальности вопроса адаптации первоклассников к условиям учебно-воспитательного процесса школы средствами арт-терапии. Тяжело не согласиться с тем, что контроль за

процессом адаптации учеников первых классов к школьной жизни осуществляется как со стороны школьного психолога, так и учителя. О. Деркач определяет, что результатами школьной дезадаптации могут быть трудности в обучении вплоть до стойкой неуспеваемости; ухудшение отношений с одноклассниками или учителями; нежелание ходить в школу; симптомы соматических заболеваний (головная боль, боль в животе, нарушение сна, аппетита, угнетающее настроение, повышенная утомляемость); эмоциональные нарушения, которые проявляются в снижении дружелюбия, эмоциональной стойкости, самоконтроля, социальной смелости и увеличения показателей эмоциональной возбудимости, тревожности, нейротизма, а также невнимательности на уроках, неспособности к долгой сосредоточенности [3, с. 16]. Рассматривая особенности использования арт-терапевтических техник в воспитательной работе учителя начальных классов, О. Деркач предлагает использование проективных графических тестов в процессе диагностики школьной дезадаптации первоклассников. Среди них следует назвать проективные рисунки «Школа животных» (С. Панченко), «Я в школе» (Р. Овчарова), «Мой класс», «Что мне нравится в



школе» (А. Лескова-Савицкая) и др. [4, с. 24].

Существенным преимуществом использования проективных графических тестов, как считает Т. Зинкевич-Евстигнеева, есть поливариантность таких заданий. Кроме известных всем традиционных тематических тестов, направленных на изучение личностных качеств человека (например – «Дом-дерево-человек», «Несуществующее животное», «Конструктивный рисунок человека с геометрических фигур»), существует ряд так называемых свободных и нетрадиционных тематических тестов-рисунков, которые связаны с некоторой символизацией тех или иных психических процессов (например, темами для свободных тестов могут быть: «Свободный рисунок», «Мое настроение», «Рисунок с закрытыми глазами», «Танец на бумаге», «Карта жизни») [5, с. 21-23]. Использование арт-терапевтических технологий учителем начальных классов может состояться на любом уроке как составляющая часть художественно-творчески спонтанной деятельности, или при проведении разнообразных занятий художественно-прикладного характера в отдельно определенное внеурочное время. Задание в контексте арт-терапии, что можно предложить младшим

школьникам, могут быть самыми разнообразными: от обычного рисования, аппликации, лепки до коллажирования, изготовления кукол, создания «живых» картин в песочнице, инсценизаций (драматизаций). Отдельного внимания требует изучение вопроса создания коллажей в начальной школе. Именно коллажирование, как и любая визуальная техника, дает возможность раскрыть потенциальные возможности ребенка, опирается на позитивные эмоциональные переживания, связанные с процессом творчества. Кроме того, для изготовления коллажа участнику не нужны специальные художественные способности, поскольку эта техника дает возможность каждому получить успешный результат. Так, например, в процессе изучения учебного предмета «Я и Украина» в третьем классе детям предлагаются задания на создания коллажа по таким темам: «Узнай меня!» (подборка личных фотографий учеников в разные возрастные периоды), «Какие корни у твоего родового дерева?» (рисование родового дерева), «Любимый праздник». Таким образом, проведенный анализ научной, психолого-педагогической литературы свидетельствует, что арт-терапия является одним из перспективных методов формирования всесторонне развитой личности младшего школьника и полностью



отвечает современным тенденциям гуманизации образования. Использование арт-терапевтических технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы способствует повышению у учеников интереса к учебной деятельности, развитию творческого потенциала школьников. Дальнейшего изучения требуют вопросы применения отдельных методов арт-терапии во внеклассной работе учителя начальной школы.

Литература

1. Вознесенська О. Особистісний розвиток студентів засобами арт-терапії: відповідальність системи освіти//Управління освітою. 2009. № 1. Вкладка. С. 2-3.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с. 30 ISSN 2075-1478. Педагогічні науки. 2012. № 3 (56).
3. Деркач О. Малюємо школу: діагностика шкільної дезадаптації першокласників засобами арт-терапії//Мистецтво та освіта. 2010. № 4. С. 15-18.
4. Деркач О. Арт-терапевтичні техніки в роботі соціального педагога//Соціальний педагог. 2008. № 2. С. 15-28.

5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004. 144 с.
6. Енциклопедія освіти/[гол. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
8. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике//Педагогика. 2000. № 9. С. 27-34.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1999. 384 с.
10. Федій О.А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : [монографія]. Полтава: ПНПУ, 2009. 404 с.



Natura statică în calitate de reflecție a cotidianului uman

The static nature as a reflection of the human daily

**Rodica Ursachi, conf. univ. dr.,
Catedra de pictură,
Facultatea de Arte Plastice și Design,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Natura statică, în calitate de gen de artă, s-a dezvoltat pe parcursul întregii istorii. Ea a evoluat în funcție de mai mulți factori: sociali, culturali, religioși. În spațiul european, primele manifestări ale naturii statice se atestă încă în perioada antică (în Grecia și Roma Antică), mai puțin este practică în perioada medievală și renașcentistă, iar formarea ei ca gen autonom are loc în perioada modernă (sec. XVII-XIX). Natura statică este tratată în funcție de particularitățile stilistice ale fiecărei epoci și de preferințele estetice ale artistului/autorului.

Cuvinte-cheie: natură statică, obiect, gen, motiv, imagine plastică, pictor, artist.

Abstract

Static nature as a genre has developed throughout history. It evolved according to several factors: social, cultural, religious. In the European space, the first manifestations of static nature still exist in ancient times (Greece and ancient Rome), less is practiced in the medieval and Renaissance period, and its formation as an autonomous genus takes place in the modern period (17th-19th centuries).

The static nature is treated according to the stylistic peculiarities of each era and the aesthetic preferences of the artist/author.

Keywords: static nature, object, genre, motive, plastic image, painter, artist.

Fiecare artist plastic, indiferent de genul practicat, în procesul formării sale abordează genul naturii statice. Se consideră că anume acest gen este propice pentru studierea naturii, deoarece obiectele pe care le înfățișează se află în repaos și orice elev, student are posibilitatea de a urmări, analiza și studia în voie fiecare detaliu al lucrurilor expuse. Totodată, natura statică, considerată timp de secole un gen inferior al picturii, îi permite artistului să scoată în evidență esența lucrurilor și să se exprime prin „obiecte neînsuflețite”. Natura statică constituie nucleul picturii și include mai multe „intergenuri”, precum sunt interiorul, peisajul, portretul, animalistica, deși pe parcursul secolelor acest gen era parte a tabloului istoric sau de gen și servea deseori drept ancadrament floral pentru pictura religioasă.

Primele imagini cu obiecte „în repaos” se întâlnesc încă în Antichitate, în frescele și mozaicurile grecești și romane, prezentând *Xenionuri* („dar de ospitalitate”, daruri de alimente trimise zilnic de proprietarii unei case bogate invitaților săi și plasate într-un dulap din perete/nișă cu un raft), *mese servite* (cu un anumit fel de mâncare – pește, fructe de mare, legume, păsări etc. (ce s-au impus la

romani prin banchetele celebre la sărbători)), *naturi statice cu flori* (greci) etc. [1, p. 15].



Mozaic din Pompei



Frescă pompeiană din Casa Julia

Ulterior, în perioada medievală, în pictura preponderent religioasă, se utilizează obiecte cu caracter liturgic și care poartă semnificație spirituală: cupă, pâine, struguri (vin), pește (simbolul lui Hristos), cartea de rugăciuni (Biblia), vas cu flori (trandafirul – simbol al Fecioarei Maria, transcendenței, iubirii; crinul – simbol al Fecioarei Maria, al virginității,

sânului femeii, purității minții și dreptății) etc. Aceste imagini cu caracter simbolic sau alegoric au scopul de a reflecta „esența” obiectului, și nu forma exterioară, vizibilă, a lui.

O percepere variată a obiectelor „de uz casnic” (oglinză, lavoar), florilor de crin, ghirlandelor de flori ș.a. continuă și în perioada renescentistă, acestea având o dublă semnificație și fiind interpretate în funcție de subiect (fie ca obiecte laice, fie ca simbol al curățeniei, purității anumitor personaje sacre).

Treptat, în sec. al XVII-lea, natura statică înaintază în ierarhia picturii europene, fiind definită ca gen. Inițial, ea se întâlnește arbitrar în unele opere ale lui Caravaggio (Italia), ca element (uneori principal) în anumite tablouri (*Bahus*, *Băiatul cu lăuta*, *Cina din Emaus* ș.a.), dar și ca lucrare autonomă (*Natură statică cu fructe*). Genul în cauză atinge apogeul în Olanda, în a doua jumătate a sec. al XVII-lea, ca urmare a tendinței populației către lux (care își decorează tot mai bogat casele).



Bahus, 1593-1594



Băiatul cu lăuta



Natură statică cu fructe, 1597

Deși relevă mediul ambiental al omului, obiectele întâlnite în naturile statice din pictura europeană caracterizează ocupația, poziția socială (monede, cântar, instrumente muzicale, instrumente de măsurat etc. (din camera astronomului, geografului etc.)), starea financiară a acestuia, obțin valoare simbolică; natura statică propriu-zisă devenind o criptogramă ce necesită decodificare sau care poartă un anumit mesaj.

În linii mari, obiectele reprezentate au menirea de a reda bogăția, frumusețea țării, modul de viață al oamenilor, prin diversitatea animalelor vâdate (păuni, lebede, mistreți ș.a.), grămezi de fructe,

legume, carne, pește etc. (chiar dacă, în realitate, viața oamenilor era mai simplă și mai săracă, aceste obiecte, înghesuite în format, prezentau „visul lenoșilor la o țară bogată”). Astfel, olandezii și flamanzii încercau să-și exprime dragostea față de orice aparență minusculă a vieții.

Pentru a spori caracterul impresionant al obiectelor din tablou, pictorii le compuneau în așa fel, încât să le evidențieze cât mai elocvent volumul, structura, suprafața, precum este luciul sticlei, factura cojii de lămâie ș.a.

În sec. al XVII-lea, natura statică are o structurare complexă atât în plan compozițional, cât și tematic.

Ea se ramifică pe genuri („resturi de mese” (dejun, final de dejun), flori, natură moartă cu pești ș.a.), în funcție de zonă și oraș:

- ❖ La Haarlem, Rotterdam, se practică natura statică tonală, „democratică” (mese pentru săraci sau bucătării cu diverse obiecte din lut, aramă etc.);

- ❖ La Haaga, se reprezintă deseori pești, animale/fructe de mare;

- ❖ La Amsterdam (centru comercial), sunt prezentate obiecte scumpe din argint, sticlă venețiană, faianță, porțelan chinezesc, fructe exotice, flori;

- ❖ La Leiden (centru universitar), sunt redată naturi statice „Vanitas”/vanitas vanitatum (deșertăciunea deșertăciunilor), cu conținut filosofic (cărți, hărți, compas,

craniu, clepsidră, ceas (simbol al trecerii rapide a timpului, cheie a timpului), instrumente muzicale), ce reprezentau caracterul progresist al Olandei, dar și lumânări stinse, unele obiecte de lux, bani risipiți etc., care sugerează deșertăciunea existenței pământești.



Naturi statice „Vanitas”, Olanda

Sensul mistico-moralizator este prezent și în subiectul *Memento mori* („ține minte că vei muri” – motiv apărut pentru prima dată la poetul antic latin Horațiu), care reflectă direct tema triumfului morții. În cazul imaginilor cu fructe, acestea erau reprezentate în stare de alterare, iar florile – ofilite. Stridiile erau simbol al desfrâului. Acest gen de naturi statice invită la meditație asupra efemerității vieții, a iminenței morții și-i impune spectatorului o atitudine sobră referitoare la viață [1, p. 27].

Semnificație simbolică au și alte obiecte din natura moartă olandeză, unele cu conotații creștine:

○ merele – păcatul lui Adam;

- strugurii – sacrificiul lui Cristos;
- pâinea – trupul Domnului; în combinație cu vinul – sacramentul Euharistiei;
- peștele – simbol creștin timpuriu;
- cochilia de scoică – învelișul lăsat de cineva, de asemenea, moartea și fragilitatea;
- florile ofilite – moartea;
- fluturele ieșit din cocoașă – renașterea;
- libelula – transcendența;
- furnica – munca și grija pentru recoltă;
- melcul – lenea;
- craniul – inevitabilul morții, fragilitatea vieții umane;
- bulele de săpun – durata scurtă a vieții;
- instrumentele medicale – bolile și fragilitatea corpului uman;
- poșete cu monede, bijuterii – frumusețea feminină și atractivitatea ei; totodată – și vanitatea, iubirea de sine, aroganța;
- oglinda – vanitatea, reflectarea irealității;
- arme și armuri – puterea;
- coroane, tiare papale, sceptre, coroane de flori, frunze – semnele dominației tranzitorii pământești, care se opune ordinii lumesti cerești;
 - ghirlanda în jurul imaginii centrale – simbolul eternității. Ghirlanda simbolizează și anotimpurile: de flori – primăvara, de tulpini și fructe – vara, de struguri și legume – toamna, cu lămâi – iarna [1].
 - Laleaua simbolizează noblețea;
 - floarea-soarelui – iubirea divină, credința;

- violeta simbolizează modestia și umilința;
- macul – puterea, somnul, moartea [3, p. 117].

O idee sugestivă se întâlnește și în naturile statice cu „dejunuri” și „final de dejun”, care țin nu atât de reprezentarea diverselor situații ale caracterului mesei (mai bogat, mai modest), cât de prezența indirectă a omului în tablou, el existând în afara cadrului ramei.



Dejun, 1652, Pieter Claesz



Final de dejun, Willem Claesz Heda

Obiectele reprezentate în acest gen de naturi statice reflectă caracterul, interesele, dorințele, posibilitățile financiare, modul de viață al proprietarului. De exemplu, sticla se asociază cu fragilitatea, ea mai semnifică păcatul și beția, iar vasele din sticlă sparte sunt un simbol al morții;

- paharul de sticlă plin pe jumătate simbolizează moderarea;
- porțelanul simbolizează curățenia;
- argintăria simbolizează personificarea averii;
- cuțitul poate fi, în viziunea olandezilor, un simbol al trădării, un instrument de tortură sau semnifică moartea;
- cărțile de joc sau oasele prezintă un scop eronat în viață, o căutare a plăcerilor;
- pipa de fumat este un simbol al plăcerilor pământești trecătoare;
- iepurele exprimă auzul, sensibilitatea, dar și timiditatea, frica;
- racii sau homari simbolizează înțelepciunea, prudența, încetinirea [1].

Un gen ce merită atenție este natura statică cu flori, care-și are originea tot în Olanda (sec. XVII) și care are la bază lucrările ilustrative ale savanților botaniști și comerțul cu flori exotice (lalele din Turcia). Acest gen, care necesită o perioadă îndelungată de realizare (circa doi ani, datorită varietății din cadrul buchetului, format din plante ce înfloreau în diferite perioade ale anului), a atins apogeul în a doua jumătate a sec. al XVII-lea, reflectând tendința către fastuozitate, festivitate a populației, exprimată prin bogăția buchetelor din flori rare și scumpe (lalele), vase antice, coloane, sculpturi, elemente pitorești (picături de rouă, insecte, reptile, melci ș.a.); printr-un colorit suav, catifelat și

tehnică rafinată, imagine „fotografică”, aproape suprarealistă.



Jan van Huysum, *Flori și fructe*



Natură statică cu flori

Preferința pentru buchete pompoase, bogate, „elegante”, complexe (cu flori în diferite stadii – de la boboc până la floare ofilită) se explică atât prin preferința comanditarilor, cât și prin contactul unor artiști cu pictura flamandă (Jan van Huysum, Jan Davidsz de Heem, care în 1636 pleacă în Antwerp (Belgia) ș.a.).

În categoria naturilor statice cu flori pot fi incluse și picturi cu ghirlande de fructe sau de flori, ale căror elemente ornamentale sugerau emblematic simbolismul floral și care se plasau, de obicei, pe un cadru de piatră (Jan Philip van Thielen).



Frans Snyder, *Flori cu bustul lui Ceres*



Jan Brueghel de Catifea, *Natură statică cu ghirlandă de flori*

Spre sfârșitul sec. al XVII-lea, în Olanda apare un nou gen de naturi statice, care reflectă, de fapt, tendința negustorilor îmbogățiți către un mod de viață aristocratic, și anume, de a petrece timpul liber vânând animale (se imită gusturile și obiceiurile nobilemii franceze). În asemenea lucrări se reprezintă trofee de vânătoare în interioare, dar și animale și păsări vii pe fundalul parcului sau grădinii cu fântâni și

plante exotice (Willem van Aelst, Jan Weenix).



Jan Weenix, *Natură statică cu iepure vânat*



Natură statică cu vânat și câine

O altă formă de natură moartă era cea în care apăreau obiectele caracteristice unei meserii. Astfel de tablouri se expuneau în holul casei și constituiau mândria posesorului.

O sinteză a acestor tipuri de natură statică se observă în lucrările cu conținut alegoric (picturi-galerii) și care au drept scop exprimarea celor cinci simțuri, celor patru anotimpuri, a continentelor sau a elementelor esențiale (*Mirosul*, 1618, Jan Brueghel de Catifea ș.a.).



Mirosul, 1618, Jan Brueghel de Catifea

Naturile statice olandeze, prin meticulozitatea reprezentării obiectului din tablouri, prin tematica abordată, corespund ideii lui Leonardo da Vinci că „arta este un microscop al naturii”, olandezii încercând să pătrundă în cele mai adânci substraturi ale naturii, scoțând la iveală variatele ei forme, prin prezența diferitor specii de plante, insecte, reptile.

O impresie „optimistă” se regăsește în naturile statice flamande, care abundă în animale (iepuri, mistreți, căprioare ș.a.), păsări (păuni, cocoși, lebede ș.a.) vânată și care exprimă sugestiv triumful omului asupra naturii, „bucuria vieții”. În asemenea naturi statice, autorii recurg la principiul eroizării naturii (nici un obiect nu este alterat, totul este perfect) și le conferă naturilor statice o structură barocă, decorativă. Pentru a arăta bogăția acestei țări, obiectele sunt transfigurate artistic, și anume, ele sunt redată foarte mari și înghesuite pe toată suprafața pânzei (pe mese, tejghele, pe podea, în coșuri, căldări), iar uneori sunt tăiate cu cadrul ramei, creându-i spectatorului senzația continuității

imaginii [1, p. 26]. În acest sens, este elocvent ciclul Prăvăliilor – *Prăvălia cu vânat, fructe și legume*, 1614; *Prăvălia de pește*, 1618; *Prăvălia de fructe, Prăvălia de legume*, 1618-1621 ș.a., F. Snyders).



Prăvălia de fructe



Prăvălia cu vânat și pește



F. Zurbaran, Bodegon, *Recipiente*

La polul opus, se plasează naturile statice din pictura spaniolă, care au un aspect mai auster, atât sub aspect compozițional, cât și cromatic (fundal întunecat). Obiectele sunt detașate unele de altele și sunt plasate pe o axă orizontală,

formând o imagine simplistă, la prima vedere, dar care incită la meditație.

Primele lucrări de genul acesta constituie o componentă din tablourile numite *bodegon* și reprezentau scene de bucătărie și cârciumă, în care accentul este pus pe natură statică (obiecte de ceramică, sticlă, ouă prăjite etc.) (D. Velazquez, *Crâșmarul, Femeie care prăjește ouă, În tavernă* ș.a.).



Bodegon-Crâșmarul, D. Velazquez

Ulterior, din sec. al XVIII-lea, natura statică se eliberează de optica „optimistă” și se îmbogățește cu noi subiecte și procedee artistice, obiectele fiind redată prozaic, natural, și nu festiv, ca la flamanzi. În creația pictorului francez Jean Baptiste Simeon Chardin, genul naturii statice interferează cu compoziția de gen, deși artistul are și lucrări alegorice (*Atributele artei, Atributele muzicii* ș.a.). El utilizează, deseori, obiecte simple (farfurii de lut, lighene, cratițe de metal etc.), pe care le rezolvă mult mai „calm” (*Natură moartă de bucătărie, Natură moartă cu*

cazan, Coșul cu prune, 1766, Calcanul (afinități cu creația lui F. Snyders) ș.a.). Naturile statice ale lui S. Chardin reflectă, de fapt, ideile „moralizatoare” vehiculate la sf. sec. al XVIII-lea (perioada revoluțiilor), și anume de a duce un trai decent și modest, fără abuzuri și excese.



Calcanul



Natură moartă cu cazan



Natură moartă de bucătărie

În sec. XIX-XX accentul se pune pe mijloacele plastice inedite, pictorii se detașează de redarea frontală tradițională și recurg la o optică „panoramică”, de sus în jos a imaginii (viziune împrumutată din stampele japoneze). Această viziune de perspectivă (sferoidală sau „zbor de pasăre”) permite focalizarea egală asupra tuturor obiectelor de pe suprafața mesei, deci și studierea lor mai atentă sub diverse unghiuri. De fapt, pictorul francez P. Cezanne recurge la astfel de compoziții, mai „complexe”, pentru a studia problemele de perspectivă, pe care le evocă atât prin indicii liniare, cât și prin tonuri cromatice, care definesc planurile în profunzimea aeriană (în prim-plan, nuanțe calde și intense, în plan secund – culori reci și deschise). Prin intermediul naturilor statice, artistul ajunge la concluzia că forma oricărui obiect din natură se poate modula din trei corpuri geometrice simple – sferă, con, cilindru –, văzute în perspectivă, fapt ce va sta la baza apariției curentului „cubist” în arta europeană (naturile sale statice au aspect „constructiv”, monumentalizat, obiectele au suprafețe rigide, geometrizzate și simplificate).



Natură moartă cu amoraș, 1895



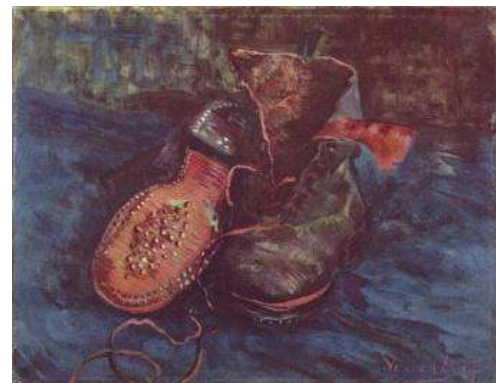
Natură moartă cu coș, 1888-1890



Natură moartă cu draperie gri

Totodată, această reprezentare „sub lupă” sugerează tendința de a reda „panoramic” universul lumii interioare a obiectelor ce ne înconjoară. Uneori, obiectele exprimă un mesaj personal al artistului, detașându-se de funcția lor imitativă și sugerând o idee, de cele mai multe ori „pesimistă” (tristețe, dramatism ș.a.). De exemplu, cartofii negri sugerează legătura dintre țărani și pământ, peștele –

hrana zilnică a oamenilor săraci etc. Alteori, ele fuzionează cu artistul la nivel conceptual și devin „Autoportret exterior” (*Papucii/Bocancii*, 1886, *Scaunul*, 1888, Van Gogh, *Păstrăvul*, G. Courbet ș.a.).



Bocancii



Scaun la lumina lumânării

Continuând această „metamorfoză” a naturii statice, unii artiști dezintegrează obiectele în fragmente și le îmbină în forme originale recognoscibile, creând din detalii imagini noi (cubiștii).

Cu certitudine, nu toți artiștii plastici tind să realizeze un „tablou-mesaj”, majoritatea mizând pe varietatea expresiei plastice. Unii modelează corpurile prin fațete (J. Gris, G. Braque, P. Picasso), alții le dizolvă în ornamente de arabesc (H. Matisse), le atribuie o „vibrație muzicală” (O. Redon) sau configurații flamboiante, dinamice (V. Van Gogh). Perioada impresionistă este cea mai „liberă” în abordarea subiectului, accentul fiind pus pe vibrația culorii, pe dezvăluirea proprietăților decorative ale obiectelor, pe expresia stării psihologice a artistului, generată în procesul perceperii imaginii plastice (E. Manet, C. Monet, K. Korovin, I. Grabar ș.a.).



Masă în cafenea, P. Picasso



*Camera roșie, H. Matisse
ș.a.).*



Ofelia, O. Redon

O natură statică creativă exprimă atitudinea autorului față de viață, trecută prin propria filosofie și propriul punct de vedere, măiestria profesională. Scopul final este de a transmite privitorului frumusețea celor mai simple obiecte uzuale. Astfel sunt și naturile statice ale lui Van Gogh, pentru care obiectele „banale” servesc drept imbold și sursă pentru a se exprima și a experimenta (naturile statice cu obiecte personale, cu flori (iriși, floarea-soarelui, trandafiri albi), cu obiecte de uz personal



*Natură moartă cu floarea soarelui,
1888*



Iriși în vază



Natură moartă cu flori

În secolul al XX-lea, natura statică devine, pentru pictori, o modalitate de expresie artistică în calea experimentărilor plastice, fiind „transfigurată” în funcție de curentul artistic și „dizolvată” în spațiul larg al ambientului (interior, peisaj etc.), uneori, chiar obținând aspecte bizare (la suprarealiști, pot fi impregnate de conotații simbolice).



Natură statică, S. Dalí



Serviciu de blană, Meret Oppenheim

Rolul naturii statice, indiferent de cerințele și fluctuațiile vremii în care a fost creată, este incontestabil, deoarece ea stă la baza picturii/artei, prin redarea obiectelor din lumea înconjurătoare. În traseul său de formare, pictorul, pentru a se exprima, recurge la imaginea obiectelor neînsuflețite, cercetează și „descoperă” această lume sub aspect tematic, stilistic și tehnologic.

Bibliografie

1. Sterling, Ch., *Natura moartă din antichitate până în zilele noastre*, București, Meridiane, 1970.
2. Toma, V., *Natura moartă*, Timișoara, Histria, 2002.
3. Звездина, Ю.Н., *Эмблематика в мире старинного натюрморта. К проблеме прочтения символа*, М., 1997.
4. Фехнер, Е.Ю., *Голландский натюрморт XVII века*, М., Изобразительное искусство, 1981.



Nicolae Grigorescu – marele rapsod al plaiului românesc

Nicolae Grigorescu – the great rapsod of the Romanian Plain

Rodica Ursachi, conf. univ. dr.,

Catedra de pictură,

Facultatea de Arte Plastice și Design,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul tratează creația artistului român Nicolae Grigorescu, care, prin opera sa, are un aport considerabil în pictura națională. Creația sa a introdus în pictura românească o nouă concepție, viziune și limbaj plastic, artistul fiind considerat un deschizător de drum spre arta modernă. Nicolae Grigorescu, prin pictura sa cu tematică „țărănească”, a pus în valoare spiritualitatea românească (omul, natura, bucuria vieții) și a scos în evidență frumusețea plaiului natal.

Cuvinte-cheie: pictură, artist, operă de artă, natură, cromatică, limbaj plastic.

Abstract

The article aims at the creation of the Romanian artist Nicolae Grigorescu, which through his work has made a considerable contribution to the national painting. His creation introduced in Romanian painting a new conception, vision and plastic language, the artist being considered as a pioneer of modern art. Nicolae Grigorescu, through his „peasant” painting, has highlighted the Romanian spirituality (man,

nature, the joy of life), and highlighted the beauty of his native plateau.

Keywords: painting, artist, work of art, nature, color, plastic language.

Un aport remarcabil în arta românească din sec. XIX, și anume în eliberarea de convenționalismul academic, l-a avut în pictură *Nicolae Grigorescu* (15.05.1838-21.07.1907), artist ce s-a manifestat printr-o viziune proprie originală și care a servit drept simbol pentru tinerele generații de artiști de la începutul sec. XX (este considerat fondatorul picturii române moderne). Evoluând prin prisma școlii de la Barbizon din Franța (1862-1868), unde se practica pictura în plein-air, creația lui N. Grigorescu se modifică esențial, în plan stilistic, și devine un exemplu demn de urmat pentru multe generații de artiști români și români-basarabeni.

În perioada de formare profesională, N. Grigorescu activează în stil academist, și anume în pictura religioasă, pe care o practică la bisericile de la mănăstirile Căldărușani (1854-1856), Zamfira (1856-1857), Agapia (1858-1861), și în pictura de studii la Școala de Belle-Arte (1861) (icoanele de pe iconostasul bisericii Căldărușani *Iisus și femeia samariteană*, *Sfinții Constantin și Elena*, fresca *Epitaf* din biserica Zamfira ș.a. Unele scene din cadrul compozițiilor

religioase au tangențe vizibile cu tablourile marilor artiști europeni Rafael, Tizian ș.a.). Reminiscente ale manierei academiste se întâlnesc și în peisajele pictate în Franța, și anume în structura compozițională a lucrărilor sale, care relevă influențe ale peisajelor olandeze din secolul al XVII-lea și ale pictorului francez T. Rousseau. N. Grigorescu încă mai utilizează principiul „cortinei teatrale”, „intrări” și „ieșiri” de pădure, colorit opac cu nuanțe de verde-oliv, gama caldă trecută prin prisma nuanței cafenii (siena), figuri „mondene”.

Cu timpul, artistul român își schimbă viziunea plastică – paleta se deschide, apar căutări noi în compoziție și în tratarea portretului psihologic (*Portret de evreu, Evreu cu găscă* (1878-1880), *Portretul marelui ban Năsturel Horescu* (apreciat cu Medalia de Onoare, clasa I) ș.a.) (la muzeul Luvru, face copii după pânzele lui T. Gericault, P.P. Rubens, Rembrandt van Rejn ș.a.).

Influența barbizonienilor (C. Corot, G. Courbet, F. Millet, T. Rousseau ș.a.) se observă în creația sa, atât în gama cromatică și în vigoarea expresiei formelor, cât și în desen; doar că maniera artistului român se deosebește de cea a maeștrilor de la Barbizon, prin sonoritatea culorii și prin expresivitatea tușelor, mai spontane. Un moment ce merită a fi remarcat este faptul că N. Grigorescu pictează foarte multe peisaje, gen care la

acea vreme nu se bucura de atenție din partea pictorilor români.

Către anul 1874, Grigorescu se familiarizează cu pictura impresionistilor și însușește noi modalități de expresie plastică (tot în această perioadă călătorește în Italia, Austria, Grecia, Constantinopol), pe care le aplică, experimental, în diverse lucrări create în Franța – *Case la Vitre, Stradă la Vitre, Bătrâna cu găștele* (1868), *Bătrâna care coase* (1867) (ultimele două lucrări fac parte din ciclul „chipurilor de bătrâni” – 1867-1868), *Andreescu la plein-air* etc. Indiferent de posibilitățile oferite de diversele maniere de manifestare ale impresionistilor (C. Monet, A. Renoir (a fost coleg cu ei în atelierul pictorului Sebastien Cornu (1862-1863)), N. Grigorescu continuă să practice o pictură mai „realistă”, cu accent pe tematica țărănească (*Mocanul*, 1867 ș.a.).



Bătrâna care coase



Bătrâna cu găștele



Andrescu la plein-air



Fata cu zestre

Având la început conotație politică (ideologică), impusă de Alexandru Ioan Cuza (1861), această tematică a fost tratată de Grigorescu în limitele cerințelor vremii

de a îmbunătăți condițiile de trai ale țăranilor; deci el a redat o imagine festiva a vieții țărănești, a accentuat aspectul liric, poetic al ei, idealizând varii motive banale (*Țărancă cu maramă* (1885), *Țărancă voioasă*, *Fata cu zestre* etc.). De obicei, personajele au chipuri când melancolice, când vesele, poze grațioase, cu tentă de eleganță aristocratică (*Primăvara* ș.a.). Cu certitudine, Grigorescu a pictat și lucrări ce reflectă diferite aspecte de muncă istovitoare (*Drum greu*), inspirate din realismul lui Millet, doar că la pictorul român, țăranul nu mai este „țăranul-idee”, ci constituie o componentă intrinsecă a peisajului rural (*Ciobănaș cu oile*, *Curte la țară*, *Car cu boi* (1899), *Întoarcerea acasă spre seară* ș.a.).



Întoarcerea acasă în amurg



Ciobănaș cu oile



Țărăncă care toarce



Țărăncă cu maramă

Peisajul, la rândul său, este redat prin prisma idealizării poetice (specifice creației pictorului francez Camille Corot), artistul preferând ambianțe pitorești din zona sudică a țării, cu „specificul său românesc” (*La marginea crângului, Moara veche* ș.a.).

În plan tematic, creația sa este foarte variată și include, pe lângă subiecte rustice, și portrete (capete de evrei, turci, țigani, țărăncuțe), scene de gen, nuduri, naturi statice, interioare (modeste și întunecate), subiecte militare (în 1877-

1878 a participat la Războiul de independență, în calitate de „pictor de front”, unde a realizat desene, schițe din timpul luptelor de la Grivița și Rahova), realizate atât în ulei, acuarelă, cât și în creion (*Han, Nud pe malul mării, Nimfă dormind, Interior breton, La posada, Peisaj de toamnă, Portret de evreu, Portretul Emiliei Doni, Portretul Zetinei Ureche, Cerșetor, Flori de măcieș, Flori de măr, Flori de cireș în pahar, Gornistul, Alarma, Prizonieri turci, Convoiul* (cu prizonieri flămânzi, plini de deznădejde, abia târându-și picioarele) ș.a.).

De obicei, Grigorescu alege subiecte ce corespund stării sufletești proprii, ce denotă optimism. El se axează pe un anumit relief (deal), pe o anumită vârstă a personajului (cea a tinereții), pe un anumit anotimp (vara), pe un anumit copac (mesteacănul ș.a.) și evită aspectele sumbre ale realității înconjurătoare.

Din punct de vedere cromatic (deoarece culoarea era punctul forte al creației sale, artistul focalizându-se asupra accentelor strălucitoare ale ei), arta sa se împarte cronologic în trei perioade: 1) anii 1862-1877; 2) anii 1877-1886; 3) anii 1886-1907.

În prima perioadă, Grigorescu, încă nedescătușat de regulile academismului, mai folosește culori fără transparentă, întunecate ca tonalitate (*Intrare în pădurea Fontenebleau, Stânci la Fontenebleau,*

Toamnă la Fontenebleau, Luncă la Barbizon, Paznicul de la Chailly (1867) ș.a.). Maniera de lucru, în unele lucrări, este aproape miniaturală, delicată și migăloasă, influențată de maestrul său, miniaturistul Anton Chladek (*Autoportret*, 1857 ș.a.).

În perioada a doua, când artistul activează îndeosebi în Franța, în Bretagne la Vitre, Paris (1879-1890), paleta sa se deschide, se îmbogățește cu nuanțe mai vii, se schimbă factura (devine mai liberă, linia nu mai conturează forma, ea fiind formată doar din pete de culoare (tehnica *non-finit*, criticată de către public), tușele sunt scurte, energice) (*Luminiș*, *Spălătorese în Bretagne*, *Peisaj la Posada* ș.a.).

În a treia perioadă, începută în anii 1880-1886, culorile se deschid foarte mult și au nuanțe de roz, gri-perlat, tușa devine foarte largă, energică, păstoasă. Această fază se mai numește *perioada albă*, din cauza că lucrările sale capătă nebulozitate, fiind pictate fără contur, în culori diluate (*Întoarcerea de la târg* (1898-1905), *Țărancă pe iarbă*, *Întoarcerea de la bâlci*, *Țărăncuță cu fuior* ș.a.).

Folosind una și aceeași gamă coloristică (de obicei, caldă), dar în diferite maniere de aplicare a vopselei (în strat gros și tușe dinamice ori în glasiu, cu tușe vibrante, mărunte, abia perceptibile), Grigorescu conferă tablourilor sale când forță brută, când mai multă finețe, în

funcție de subiectul abordat (*Pescărița din Grenville* (1881), *Fete lucrând la poartă*, *Țărancă din Muscel* (1877-1880), *Bătrâna cu găștele* (1868), *Lagăr militar lângă Blaj*, *Morții din Plevna*, *Dorobanțul*, *Spionul*, *Atacul de la Smârdan* (1878-1885, pictat în trei variante, la comanda primăriei din București; atacul a avut loc pe 12/24 ianuarie 1878), *Gornistul*, *Roșiorul*, *Santinela* (subiecte militare ce trebuia să evoce curajul ostașilor români în lupta de eliberare a patriei de sub jugul otoman) ș.a.).



Fete lucrând la poartă



Țărancă din Muscel



Atacul de la Smârdan

Sub aspect compozițional, centrul de interes al lucrărilor sale este plasat, deseori, în partea dreaptă de jos sau, nemijlocit, în centrul tabloului. El este evidențiat, de obicei, prin ecleraj sau prin tipul de compoziție, care poate fi pe diagonală, în forma a două diagonale încrucișate, piramidală sau fragmentară (*O floare între flori* (1870), *Pe malul mării*, *Portretul unui bărbat cu căciulă de blană*, *Femeie cu basma galbenă*, *Fetița hangiului*, *Fată cosind* ș.a.).

Creația lui N. Grigorescu a influențat puternic tinerele generații de artiști, unii fiind impresionați de modalitățile „novatoare” de expresie plastică, alții – de subiectele „naționale”, care scot în evidență spiritul poporului român, frumusețea plaiului natal. Aceste motive „românești” au iradiat în lucrările mai multor artiști de la sfârșitul sec. al XIX-lea – încep. sec. XX, generând o nouă tendință în artă – „semănătorismul” –, care, mai târziu, obține nuanțe decadente. În perioada de până la Primul Război Mondial și în cea interbelică, în pictura

românească încă se mai întâlnesc lucrări cu tematica țăranuțelor „dulcii” și a „carelor cu boi”.

Valorile picturii lui N. Grigorescu sunt redescoperite și aduse în vizorul spectatorului în a doua jumătate a secolului XX de către pictorii români-basarabeni (M. Grecu, V. Rusu-Ciobanu ș.a.), care, indiferent de restricțiile ideologice promovate în acea perioadă, au avut curajul să le promoveze prin propriile picturi, creația lor racordându-se la opera, la principiile stilistice ale marelui artist român (*Răscoala de la Tatarbunar*, 1957, M. Grecu; *Invitație la joc*, *Lupta de la Războieni*, 1957, V. Rusu-Ciobanu ș.a.).

Creația lui N. Grigorescu a pus în valoare spiritualitatea românească (omul, natura, bucuria vieții, ambianța țării) și a adus o nouă concepție, viziune și un nou limbaj plastic în pictura românească.

Bibliografie

1. Ciucă, V., *Pe urmele lui N. Grigorescu*, București, Editura Sport-Turism, 1987.
2. Deac, M., *Peisajul impresionist în pictura din România*, București, 2009.
3. Enache, M. ș.a., *Grigorescu – pictor al naturii*, catalog, MNAR, 2008.
4. Movileanu, G.S., *N. Grigorescu. Album*, București, Meridiane, 1978.
5. Oprescu, G., *N. Grigorescu, maeștrii artei românești*, București, Meridiane, 1969.



Managementul clusterului educațional Educational cluster management

Sergiu Baci, dr. hab.,
conf. univ., ASEM

Rezumat

În articol se elucidează importanța și modul de organizare, funcționare a clusterului educațional.

Cuvinte-cheie: comunitate, parteneriatul școală-agenți economici, cluster educațional, capitalul uman, sinergie.

Abstract

The article elucidates the importance and the way of organizing, functioning of the educational cluster.

Keywords: community, school partnership-economic agents, educational cluster, human capital, synergy.

Inițiativele de tip cluster reprezintă eforturi concentrate pentru creșterea bunăstării și a competitivității dintr-o anumită regiune, incluzând instituții de învățământ, agenți economici, administrația locală, organizații nonguvernamentale. Principala caracteristică a clusterelor este organizarea flexibilă, fiecare participant îndeplinind anumite activități, în funcție de cerințele societății, pieței și de strategia clusterului. Clusterelor sunt privite ca un instrument de promovare și susținere a

competitivității, a inovării, a dezvoltării la toate nivelurile (local, regional, național și internațional). În consecință, ca efect al activității în comun și sinergetic, au de beneficiat toți membrii clusterului.

În opinia noastră, *un cluster educațional este o rețea de parteneriate create și formalizate la nivel local/regional/național/internațional, având scopul major de a dezvolta comunitatea (calitatea mediului educațional, social și economic) prin valorificarea și amplificarea capitalului uman și oferirea unor servicii/produse educaționale de calitate.*

Totuși, instituțiile de învățământ (în continuare, II) nu-și pierd identitatea în cadrul clusterului, ci oferă servicii care răspund unor părți ale nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devin o *organizație care învață*. Internaționalizarea clusterului poate fi realizată prin implicarea diasporei, membrii căreia au păstrat relațiile cu comunitatea.

Cooperarea în cadrul clusterelor nu reprezintă, în sine, obiectivul ce se dorește realizat ca urmare a formulării și implementării eficiente a strategiei generale de parteneriat, ci o modalitate de implementare a strategiei de cooperare care vizează *realizarea obiectivelor planificate de către partenerii cooperării*. Relațiile de cooperare din cluster sunt relații de *schimb reciproc*, care trebuie să se mențină într-o



poziție de echilibru relativ față de gradul de participare a fiecărui partener [4].

Astfel, formarea clusterelor educaționale poate fi realizată prin realizarea următoarelor acțiuni:

- a) identificarea și selectarea partenerilor-cheie;
- b) stabilirea unor relații echilibrate cu partenerii privind beneficiile pe termen scurt și cele pe termen lung;
- c) crearea unui sistem clar și deschis de comunicare;
- d) realizarea unor activități comune de dezvoltare și îmbunătățire a activității;
- e) stabilirea împreună a unei înțelegeri clare a necesităților clienților;
- f) cunoașterea comună a informațiilor și planurilor viitoare.

Construirea clusterului este un proces deliberat, ce implică aptitudini specifice, strategii și cunoștințe pe care părțile implicate trebuie să le posedă și să le folosească. Formarea și funcționarea eficientă a clusterului implică adoptarea unui management inovativ, bazat pe colaborare și schimbare, comunicare și conștientizarea diversității.

Formarea și dezvoltarea unui cluster se realizează în mai multe etape [5, p. 384], prezintă o teorie, fazele acesteia fiind următoarele: *faza exploratorie*, *faza de activare*, *faza de structurare (lansare)*, *faza*

de creștere, *faza de integrare (stabilizare)* și *faza de restructurare*.

Faza exploratorie presupune identificarea și evaluarea potențialului clusterului și al grupurilor de cooperare. În această fază, sunt stabilite oportunitățile locale, datorate resurselor locale sau altor factori conjuncturali.

Faza de recrutare a membrilor este, în general, descrisă ca *faza de activare*. După desemnarea și lansarea liderilor locali, trebuie să fie cooptat un număr cât mai mare de parteneri, care sunt legați de cluster printr-un acord de cooperare. În faza de activare, apar primele negocieri între partenerii ce sunt în măsură să-și asume riscuri și să investească în îmbunătățirea sau crearea de noi produse educaționale. Forța clusterului este determinată de măsura în care partenerii își asumă riscuri și de gradul de creativitate al acestora. Existența unor universități și a altor infrastructuri de cercetare în zonă poate contribui substanțial la înființarea clusterului.

În *faza de structurare*, sunt definite obiectivele și strategia clusterului. În același timp, sunt asigurate resursele umane și financiare necesare pentru o perioadă determinată. Faza de structurare este caracterizată de dezvoltarea relațiilor sociale de încredere între partenerii zonei. Clusterul este bazat pe încredere, cere responsabilitate de la parteneri și implicare reciprocă. Colaborarea din cadrul clusterului trebuie să

fie o modalitate mai eficientă de a obține rezultate bune, valoare adăugată și o schimbare în bine. Clusterul își formează un profil, care este promovat prin politica regională. Produsele se află în faza de dezvoltare de prototip.

Relațiile dintre parteneri sunt caracterizate de schimb de cunoștințe și de experiență. În această fază, se remarcă o *creștere a intensității cooperării*. Astfel, iese în evidență importanța rețelelor formale și informale de comunicare și de cooperare. Contactele directe, *face-to-face*, sunt foarte importante în această fază, deoarece permit reducerea incertitudinii și a complexității. Clusterul oferă, astfel, premisele structurale pentru dezvoltarea inovativă a produselor.

În *faza de creștere*, odată cu extinderea rețelei, crește și importanța configurării acesteia din punct de vedere organizatoric și al resurselor umane. O atenție deosebită se acordă selecției actorilor rețelei, mai ales în vederea promovării procesului inovațional. În faza de creștere, organizațiile inovative din cluster încep să creeze un sistem de inovare. Acest lucru se explică prin scăderea avantajelor oferite de condițiile locale originale, prin necesitatea dezvoltării și perfecționării factorilor locali specifici.

Faza integrării coincide și cu atingerea maturității clusterului, care determină o anumită încetinire a creșterii. O problemă importantă a acestei faze o

constituie menținerea flexibilității și a caracterului inovativ al rețelei. Astfel, trebuie analizate apariția unor noi membrii ai rețelei și dispariția altora. Din acest punct de vedere, rețeaua se află într-un proces continuu de înnoire.

Înainte de a se ajunge la *faza restructurării*, apare un proces de transformare. Acesta constituie punctul critic, în care organizațiile din cadrul clusterului prezintă avantajul unei flexibilități și al unei deschideri față de nou mai ridicate decât în cazul unei organizații ierarhice. Astfel, partenerii din cluster pot reacționa din timp la modificările mediului economic și pot face saltul spre o nouă fază de creștere. Relațiile anterioare de cooperare pierd din importanță, ca urmare a dezvoltării partenerilor, iar cunoașterea inițială implicită se difuzează și în afara clusterului. Partenerii din cluster caută noi câmpuri de activitate, iar unii reușesc chiar să dezvolte sisteme de inovare, de cele mai multe ori, pe structura de rezistență a vechilor domenii. La nivelul organizațiilor, apare o diversificare a activității, generată de restructurare. Astfel, în cazul restructurării, accentul nu mai este pus pe inovații realizate în interiorul clusterului, ci pe diversificarea în cadrul unui nou cluster.

Formarea și funcționarea clusterului educațional pot fi abordate și din perspectiva **parteneriatului public-privat**. Conform Legii nr. 179/2008, parteneriatul public-

privat este un „contract de lungă durată, încheiat între partenerul public și partenerul privat pentru desfășurarea activităților de interes public, fondat pe capacitățile fiecărui partener de a repartiza corespunzător resursele, riscurile și beneficiile” [8]. Conceptul de „parteneriat public-privat” prezintă o modalitate de cooperare între o autoritate publică și sectorul privat, respectiv, organizații neguvernamentale, organizații din mediul de afaceri, pentru realizarea unui proiect care produce efecte pozitive pe piața forței de muncă și în dezvoltarea locală. În acest context, participarea în cluster a administrației publice locale este oportună. Activitățile care se vor desfășura în cadrul clusterului pot avea ca scop obținerea unui profit/venit, cum este orice afacere, dar se pot avea în vedere și activități care nu urmăresc obținerea unui profit.

Managementul cooperării între organizații este un management al proceselor de cooperare, direcționat atât asupra problemelor și posibilităților organizațiilor care cooperează, cât și asupra caracteristicilor de personalitate și comportamentului actanților cooperării. Beneficii majore pot fi obținute în special atunci când II și principalii partenerii ai clusterului sunt în relație de putere și responsabilitate echivalente, ceea ce le oferă avantaje reciproce, în cazul promovării eficienței și al transferului tehnologic.

Atunci când se urmărește dezvoltarea unui parteneriat de succes în cadrul unui cluster, este recomandabil să se evalueze situația curentă și potențială în funcție de opt repere-cheie referitoare la asigurarea calității în fiecare organizație (figura 1).

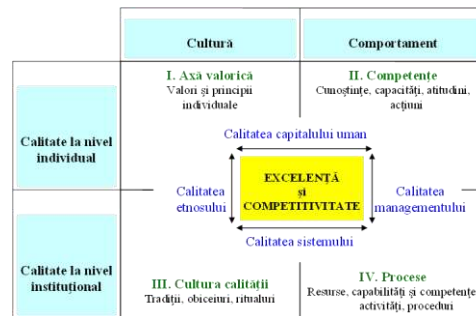


Figura 1. Modelul interacțiunii sinergice a factorilor interni ai calității [2, p. 120]

1. Axa valorică prezintă lumea interioară a indivizilor, ideile, principiile, valorile care stau la baza personalității. Valoarea, ca raportare motivantă, caracterizează alegerea unei opțiuni din mai multe posibile, iar ca stare emotiva, localizează o trăire și o măsură subiective, exprimă capacitatea fiecărui om de a extrage diferite satisfacții din interacțiunea cu un obiect, un eveniment sau cu o altă persoană. Individul poate nu numai să discearnă valori, ci și să le ordoneze calitativ, după intensitatea și nuanța plăcerii sau suferinței trăite. Prin intermediul valorii, omul își planifică implicările valorice personale sau caută anumite atitudini și calități ale semenilor, valoarea condiționează și formularea scopurilor



momentane sau a celor de perspectiva; tot valoarea definește caracterul și direcția relațiilor personale, preferința alegerii sau respingerii unor parteneri într-o participare colectivă.

2. Competențele se referă la realizarea activităților de muncă dintr-o profesie, la capacitatea necesară pentru a îndeplini cu succes obligațiile specifice profesiei, precum și la aplicarea adecvată a cunoștințelor și deprinderilor corespunzătoare.

Competențele se exteriorizează în comportamentul profesional și social al angajaților. Comportamentul uman, conform *teoriei comportamentului planificat* [1], este condus de trei tipuri de considerații: credințe privind consecințele probabile sau alte atribute ale comportamentului (credințe comportamentale), credințe privind așteptările normative ale altor oameni (credințe normative) și credințe privind prezența factorilor care pot facilita sau împiedica desfășurarea comportamentului (credințe privind controlul). Credințele comportamentale produc atitudini favorabile sau nefavorabile cu privire la respectivul comportament, credințele normative au ca rezultată perceperea presiunii sociale sau a normelor subiective, iar credințele privind controlul conduc la perceperea controlului comportamental, a dificultății sau ușurinței de a realiza comportamentul. Toate aceste trei agregate de credințe conduc la formarea

intenției comportamentale, iar comportamentul, ca manifestare a intenției, poate apărea sau nu, mai devreme sau mai târziu, în funcție de contextul situațional – oamenii își vor manifesta comportamentul respectiv atunci când apar ocazii favorabile.

Astfel, inducând modificări ale contextului instituțional, influențăm credințele și astfel pot fi influențate atitudinea și comportamentul subiecților în realizarea unor acțiuni de asigurare a calității.

3. Cultura calității este o componentă a culturii organizaționale care rezidă în ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor conturate în decursul timpului în instituție, care predomină în cadrul acesteia și condiționează asigurarea calității. Procesele de management al calității și cultura calității sunt interconectate și cultura calității poate fi aplicată prin decizii structurale care stimulează valori și idei comune.

4. Procese – ansambluri de activități interdependente, care presupun utilizarea de resurse (umane, materiale, financiare, informaționale) în scopul obținerii unui rezultat. *Calitatea procesului* se referă la gradul în care un proces acceptabil, inclusiv măsurători și criterii de calitate, a fost implementat și este conform cu standarde prestabilite, ghiduri etc. Calitatea procesului este măsurată nu numai prin gradul în care procesul este conform cu o calitate



superioară, ci și prin gradul de calitate al produselor rezultate din proces. La estimarea calității procesului, se ia în considerare starea implementării curente a procesului, în comparație cu implementarea planificată. Un proces „de calitate” prezintă aptitudinea de a reproduce menținerea sub control a fluxului procesului.

5. Calitatea etnosului – grup uman cu trăsături comune, exprimate prin starea de spirit a personalului orientat spre calitate, ce tinde să prevaleze într-o anumită perioadă, reflectare atât a culturii organizaționale, cât și a evoluțiilor recente ale instituției, în special economice și manageriale.

Calitatea etnosului depinde de reprezentările sociale ale angajaților, care prin intermediul comunicării instituționale construiesc o viziune comună asupra organizației, având caracter funcțional, în sensul asigurării accesului indivizilor la cunoaștere și la înțelegerea mediului profesional; conduitele indivizilor și grupurilor capătă astfel sens pentru aceștia, odată cu interpretarea realității.

6. Calitatea capitalului uman constă în abilitățile indivizilor care sunt caracteristice acestora și rămân aceleași în orice mediu social, putând fi valorificate pe piața muncii în schimbul unor resurse economice de orice tip.

Practic, capitalul uman este format din interacțiuni sinergice ale capitalului educațional (abilități dobândite de indivizi în procesul de instruire școlară, dar și în afara acestuia) și capitalului biologic (abilități fizice ale indivizilor, sintetizate cel mai adesea prin starea de sănătate). Esența ideii de capital uman este de investiție făcută în resursele umane, în vederea îmbunătățirii productivității acestora [3]. Cheltuielile pentru dezvoltarea personalului sunt suportate în speranța unor beneficii viitoare, de unde și termenul *investiție* în resurse umane. Asemenea tuturor investițiilor, și aici problema-cheie este dacă acestea se justifică din punct de vedere economic.

7. Calitatea sistemului – un ansamblu organizat de subsisteme dependente reciproc, perceput ca un întreg prin intermediul relațiilor ce leagă subsistemele între ele. Pentru a presta servicii de calitate, instituția trebuie să fie preocupată de dezvoltarea unei filosofii de management axată pe **managementul calității totale** – *un mod de conducere a unei organizații, centrat pe calitate, bazat pe participarea tuturor membrilor acesteia și care vizează un succes pe termen lung, prin satisfacerea clientului, precum și avantaje pentru toți membrii organizației și pentru societate.*

8. Calitatea managementului – arta de a înfăptui ceva calitativ împreună cu alți oameni și care asigură desfășurarea



activităților într-un mod eficient, urmărind obținerea nivelului maxim de rezultate prin folosirea optimă a resurselor. Activitatea de management se poate referi la echipe sau la procese. Resursele pe care, în principal, le are la dispoziție un manager sunt timpul, talentul, resursele financiare și resursele umane.

Nodul de legătură al fiecărei relații de cooperare din cluster îl deține comunicarea, caracterizată prin cantitatea și calitatea informațiilor care fac obiectul relației de schimb. Managementul cooperării trebuie să le asigure tuturor partenerilor din cluster suportul necesar de comunicare. Este demonstrat faptul că deficiențele în comunicare pot periclita succesul oricărui proces. În general, comunicarea este cu atât mai eficientă, cu cât sistemul de valori al partenerilor este mai echivalent.

În modelarea procesului de cooperare, din cluster, pot fi identificate trei zone [6, p. 16]:

I. Zona cluster-organizație. Aici, are loc compararea modificărilor din cluster, respectiv a cerințelor comunității, cu posibilitățile proprii de acțiune ale organizației. Descoperirea unui gol strategic între potențialul necesar și cel existent poate conduce la luarea deciziei de cooperare.

II. Zona organizație-organizație. După luarea deciziei de cooperare, urmează căutarea partenerilor de cooperare care pot acoperi golul existent între potențialul necesar conform cerințelor comunității și

potențialul existent. În contextul căutării partenerilor de cooperare, trebuie evaluate exhaustiv diferite valori ale eventualilor parteneri. De asemenea, trebuie să se stabilească beneficiile care vor putea fi obținute de fiecare partener.

III. Zona organizație – organizație-cluster. Relațiile de cooperare se desfășoară într-un mediu dinamic și, din această cauză, se confruntă continuu cu noi cerințe. Trebuie, astfel, să se analizeze periodic dacă, în contextul modificării condițiilor clusterului, o relație de cooperare își mai poate realiza în continuare scopul său sau trebuie întreruptă.

Concluzii: Managementul clusterului se referă la activitățile comunitare ale membrilor clusterului, în vederea dezvoltării comunitare și promovării competitivității locale, atât la nivelul organizațiilor, cât și al zonei. Managementul clusterului face trecerea de la orientarea pur individualistă la lucrul în echipă al organizațiilor, bazat pe înțelegerea necesității de colaborare pentru a dezvolta comunitatea. Comunicarea, în cazul managementului clusterului, trebuie să fie orientată de jos în sus. Managementul clusterului este influențat de cultura specifică clusterului, care ține seama de specificitatea locală, atunci când se iau decizii, ceea ce crește și mai mult gradul de implicare a mai multor factori decizionali și, în consecință, a unui management complex, orientat spre obținerea efectului de sinergie.



Bibliografie

1. Ajzen, I., „The theory of planned behavior”, în *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, nr. 50, pp. 179-211.
2. Baciuc, S., *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*, Editura ASEM, Chișinău, 2014.
<http://ase.md/structura/ssdcmc/formare-continua/e-publicatii.html>
3. Becker, G.S., *Human Capital*, ALL, Bucharest, 1997.
4. Ozturk, H.E., *The role of cluster types and firm size in designing the level of network relations: The experience of the Antalya tourism region*, *Journal of Tourism Management*, 2009, nr. 30/4, 589-597 p.
5. Sonder, P., Taube, F., *Cluster life cycle and diaspora effects: Evidence from the Indian IT cluster in Bangalore*, *Journal of International Management*, 2010, nr.10, 383-397 p.
6. Tanțău, A. (coord.), *Ghid de bună practică pentru clustere și rețele de firme*, Print Group, București, 2011, 154 p.
7. <http://lex.justice.md/md/328990>.



**Aspecte metodologice de dezvoltare a
competențelor sociale la lecțiile de
Dezvoltare personală în clasele primare**
**Methodological aspects of development of
social competences in lessons of *Personal
development* in the primary classes**

**Liliana Saranciuc-Gordea, conf. univ. dr.,
Catedra de pedagogie a învățământului
primar,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Articolul dat elucidează aspectele teoretice, normative și metodologice de dezvoltare a competențelor sociale – competențe transversale/transdisciplinare la lecțiile de Dezvoltare personală în clasele primare (cl. I).

Cuvinte-cheie: socializarea personalității, competențe sociale, competențe-cheie/transversale /transdisciplinare, educație socială, abilități sociale.

Abstract

This article elucidates the theoretical, normative and methodological aspects of the development of social skills – transversal/transdisciplinary skills, in the lesson Personal development in primary school (class I).

Keywords: socialization of personality, social skills, key skills/transversal/transdisciplinary, social education.

Din perspectiva socializării personalității (M. Constantinescu, L. Pavlenco), societatea solicită dezvoltarea unor noi oportunități pentru inserția socială, prin cercetarea *competenței sociale*, orientată spre soluționarea problemelor actuale legate de procesele de adaptare, integrare, socializare a personalității [1; 2].

Conform Recomandărilor Uniunii Europene, *competențele sociale* se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și la toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială, în vederea înțelegerii codurilor de conduită și a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele [3, p. 11; 15].

Conform Recomandărilor Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, în documentele OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), în care se abordează noțiunea de „competență” [Idem, p. 18], *competențele numite „sociale”, „interculturale” sau „relaționale”* (p. 19, punctul 2) se referă la „a interacționa în grupuri sociale eterogene”



și „indispensabile pentru a învăța, a trăi și a munci împreună cu alții” [Idem, p. 17].

Competențele sociale, în conformitate cu cele stipulate în *Sistemul de competențe pentru învățământul primar din RM* (2018), în calitate de componentă a *Curriculumului național pentru învățământul primar*, sunt considerate *competențe transversale/transdisciplinare* (p. 11) – *competențe sociale și civice* (g) ce concretizează unele domenii de cunoaștere la aria curriculară (p. 179) „Consiliere și dezvoltare personală”, disciplina *Dezvoltare personală* (în continuare – DP).

Astfel, *competențele sociale/competențe transdisciplinare* pentru învățământul primar sunt circumscrise de „Profilul de formare al absolventului”, care proiectează *Idealul Educațional* „persoane angajate civic și responsabile” (p. 13) [4].

Din perspectivă *teoretică*, conceptul de „competență psihosocială” (L.S. Vîgotski (1974), J. Bruner (1990), J. Ciarrochi, A. Chan, P. Caputi (2000), M. Argyle (1998), M. Caluschi (2001), O. Gavril (2002), M. Constantinescu (2004)) se referă la *capacitatea* unei persoane de a *relaționa* într-un mod adecvat *cu alte persoane*, de a avea capacitatea *de a coopera și colabora* în cadrul unui *grup*, precum și de *a se face plăcut de ceilalți*.

Din perspectivă *pedagogică* (D. Horkins, E. Macavei, N. Silistraru, M. Ștefan), *educația socială* pune accentul pe

dezvoltarea competențelor sociale, având la bază *paradigma socială* – respectarea regulii. În ultimii ani (A. Cara, L. Pogolșa, I. Crigor et al. (2012)), au fost începute reforme importante în sectorul public, cu scopul de a promova drepturile sociale, iar reforma în sistemul educației este considerată una dintre cele mai importante pârgii de schimbare socială, deoarece *școala este cea care asigură liantul social*, prin dezvoltarea integrală a personalității elevului, responsabilizarea socială a elevului, formarea la elevi a competențelor de integrare/incluziune socială [5].

Astfel, *Educația socială* este abordată din perspectiva vieții cotidiene, antrenând valorile sociale achiziționate la celelalte discipline școlare și constituind un ansamblu unitar, integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, ale căror componente sunt reciproc condiționate și au drept obiectiv major pregătirea elevului pentru a aprecia schimbările din mediul social [Ibidem].

Așadar, *mediul școlar*, ca *spațiu instituționalizat de socializare*, trebuie să participe nu numai la activități de dezvoltare cognitivă, ci și la procese ce prilejuiesc stabilirea de relații interpersonale prin desfășurarea activităților cu rol socializator, promovând interacțiunile sociale și formarea la elevi a *abilităților sociale*.



În mediul școlar, în calitate de spațiu instituționalizat, după M. Ștefan (2003), trebuie echilibrat raportul de forțe între *devenirea intelectuală* a elevilor (competențele academice) și *devenirea socială*, prin participare nu numai la activități de dezvoltare cognitivă, ci și la procese ce prilejuiesc stabilirea de relații interpersonale, prin desfășurarea activităților cu rol socializator, promovând interacțiunile sociale și formarea la elevi a *abilităților sociale*.

Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) la disciplina DP (p. 227) proiectează ca țintă grupul formal – clasa de elevi –, care, spre deosebire de alte grupuri sociale, este un grup prin excelență educațional și urmărește să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activități structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv și în domeniile de carieră; vizează formarea comportamentelor care îi permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții [7].

Din perspectivă *metodologică*, în contextul noii paradigme educaționale, în care elevul reprezintă, după I. Nicola (2003),

alături de profesor, unul dintre „agenții acțiunii educaționale”, *competențele sociale* se referă la relația elevului cu semenii, cu profesorul, familia, societatea și vizează dezvoltarea capacității de acțiune și apreciere în domeniile sociale printr-o serie de *abilități*, și ele *sociale* sau de *viață*.

Abilitățile de viață [9, pp. 12-13] evidențiază nivelul dezvoltării personalității individului, inteligența sa emoțională, legată în mod direct de *abilitățile sociale* și de cele de *gândire*. Cu ajutorul abilităților sociale, ne integram în diferite formațiuni grupale; dezvoltarea socială relevă faptul că indivizii și-au achiziționat comportamente adecvate inițierii și menținerii relațiilor cu ceilalți, realizării unor scopuri. Imaturitatea interacțiunilor sociale conduce la percepția deficitară a indicilor sociali, la dificultăți în reglarea emoțiilor și comportamentelor, în înțelegerea limitată a riscurilor sociale, în judecăți sociale imature. Pe tot parcursul vieții, avem nevoie de *abilitățile sociale*, pentru a comunica; a ne cunoaște; a asculta; a exercita influențe asupra altor persoane; a colabora și coopera cu ceilalți; a lucra în echipă, a menține relații.

Din categoria *abilităților sociale formate și dezvoltate în vârsta școlarității* [10], pot fi enumerate următoarele:

- apropierea de alte persoane într-un mod pozitiv și agreeat;



- exprimarea liberă a dorințelor și a preferințelor, precum și a tendinței de acțiune;

- capacitatea de a lua singur decizii și de a prezenta alegerea altor oameni, cu posibilitatea de a o modifica în situația în care ceilalți oferă sugestii foarte bune;

- exprimarea atât a sentimentelor pozitive, cât și a celor negative într-o manieră clară, fără însă a le direcționa spre cineva;

- câștigarea accesului, primirea și oferirea invitațiilor de joacă împreună cu alți copii;

- contribuirea remarcabilă la un proiect de grup, la o idee de joacă sau la o activitate desfășurată împreună cu alții;

- manifestarea interesului pentru obținerea de informații, pentru a ști mai multe, a afla aspecte cât mai noi, din domenii cât mai variate;

- capacitatea de a lucra și a realiza o activitate într-un grup care nu este omogen din punct de vedere etnic, religios ori al vârstei;

- capacitatea de a se exprima din punct de vedere nonverbal (prin intermediul gesturilor, al mimicii, al posturii).

Așadar, *abilitățile sociale* sunt abilități *dobândite* printr-un proces extrem de *complex*, în care *modelul comportamental* are un rol determinant, iar *cadrelor didactice* le revine rolul de a le *crea elevilor posibilități*, de a-i ajuta să aibă libertate

interioară și capacitate de a se conduce în manieră proprie (autonomie), ținând cont de regulile fixate în mediul social.

Procesul dat, la lecțiile de DP, se valorifică prin utilizarea metodelor activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenția, să-l facă să urmărească cu interes și curiozitate lecția, să-i câștige adeziunea logică și afecțiunea față de cele învățate recent, capabile să-l îndemne să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipație, memoria (B. Miller, 2002), și strategii care presupun lucrul în echipă, cooperare, coordonare, împărțirea sarcinilor și generează contexte interacționale, în care se câștigă experiență.

Literatura de specialitate (G. Văideanu (1988), B. Miller (2002), A. Râșnoveanu (2010), V. Ursu (2010)) propune un larg spectru metodologic de dezvoltare a abilităților sociale la elevi. În acest sens, după G. Văideanu (1988), elevul trebuie să învețe de la profesor să se conducă, să-și însușească comportamente individuale și sociale conform relațiilor sociale. Autorul susține că învățătorul devine sursă de informații, consilier, organizator, îndrumător, coordonator, mediator, animator și evaluator al activității elevilor, între învățător și elevi se realizează un schimb reciproc de mesaje, o cooperare, iar elevii devin receptori sau surse de



informații, lideri sau marginali, participanți activi și coparticipanți sau participanți pasivi la procesul de predare-învățare și la propriul proces de formare.

Cadrul didactic, după V. Ursu (2010), introduce elevii în mecanismele care au condus spre descoperiri, creează ipostaza de „cercetători” pentru cei ce sunt în situația de învățare, motivându-i să parcurgă drumul cunoașterii, pentru a descoperi sau a redescoperi ei înșiși adevărurile științifice prin strategii de tip experimental, pe care le aplică diferențiat de la un obiect de învățământ la altul. Autoarea susține că lecturile captivante (legendele, miturile), prezentarea și discutarea cu copiii a surselor orale (interviurile, anchetele), a unor obiecte, produse, dosare tematice, vizitele reprezintă modalități eficiente de însușire a cunoștințelor și deprinderilor de asimilare activă a experienței sociale.

Prin utilizarea metodelor activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenția, să-l facă să urmărească cu interes și curiozitate lecția, să-i câștige adevărată logică și afecțiunea față de cele nou învățate, capabile să-l îndemne să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipație, memoria, învățătorul, după B. Miller (2002), transformă elevul în subiect al propriei deveniri. Elevii se implică atunci când învață despre/sau cu lucruri cu care sunt familiarizați sau care sunt relevante

pentru ei, iar strategiile date le permit să comunice și să colaboreze, asigură o audiență autentică despre rezultatele muncii lor, care sunt deschise și transparente. Aceste strategii presupun lucrul în echipă, cooperare, coordonare, împărțirea sarcinilor și generează contexte interacționale, în care se câștigă experiență. Copiii trebuie să învețe nu numai atunci când rămân împreună în momente dificile, ei trebuie învățați că, de fapt, colaborarea le-ar putea aduce mai multă forță și doar păstrând grupul unitar, ar putea găsi soluții la problemele ce apar [17, p. 46].

Din perspectiva dată, A. Râșnoveanu (2010) menționează că una din metodele activ-participative utilizate frecvent în învățământul primar este *Jocul de rol*. Prin practicarea lui, elevii devin actori ai vieții sociale, pentru care se pregătesc. Această metodă activează elevii din punct de vedere cognitiv, afectiv și motric-emoțional, iar interacțiunile, relaționările dezvoltă autocontrolul eficient al conduitei, evidențiază modul corect sau incorect de comportare în anumite situații și reprezintă o metodă eficientă de formare rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor. *Jocul de rol* facilitează socializarea elevilor, le dezvoltă capacitatea de a rezolva situații problematice dificile, de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor celor din jur, capacitatea empatică, oferă oportunități pentru validarea sau

sanționarea unor comportamente și pentru exersarea lucrului în echipă și a colaborării.

În urma abordărilor date, stabilim următoarele: luându-se în considerare transformările metodologice și structurale care au loc în știința contemporană și orientarea tot mai fermă spre o formare inter- și transdisciplinară a personalității umane, în vederea integrării ei într-o societate democratică dinamică, este necesară o abordare interdisciplinară a conținutului învățământului.

În calitate de model eficient, în acest context, poate servi ghidul recomandat de Adina Botiș (coord., 2007), dar adaptat la vârsta școlarității mici (cl. I), prin inițierea și menținerea unei relații; integrarea într-un grup-clasă ca grup social [12] (Tabelul 1).

Tabelul 1. Abilități sociale versus modele de comportament

Abilități sociale	Modele de comportamente
Inițierea și menținerea unei relații	Să inițieze și să mențină o interacțiune cu un alt copil.
	Să asculte activ. Inițierea și menținerea unei relații.
	Să împartă obiecte și să împărtășească experiențe.
	Să ofere și să primească complimente.
	Să soluționeze în mod eficient conflictele apărute.
Integrarea în grup	Să respecte regulile aferente unei situații sociale.
	Să coopereze cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini.
	Să ofere și să ceară ajutorul, atunci când are nevoie.

Modelul dat vizează:

*cunoașterea și respectarea componentelor de dezvoltare a competențelor sociale prin prisma componentelor de învățare emoțională:

▪ cunoașterea propriei persoane (identificarea emoțiilor, responsabilitatea personală, recunoașterea punctelor forte);

▪ grija față de alții (preluarea perspectivei celorlalți, aprecierea diversității, manifestarea respectului pentru alte persoane);

▪ responsabilitate în luarea deciziilor (managementul emoțiilor, analiza situațiilor, stabilirea scopurilor, rezolvarea problemelor);

▪ eficiența personală (comunicare, construirea relațiilor, negocierea, refuzul, căutarea ajutorului);

* etape în dezvoltarea abilităților sociale la vârsta micii școlarități, specifice perioadei premorale, prin prisma dezvoltării conștiinței și conduitei morale a personalității, specifice pentru șapte ani [12, p. 53].

Pentru acest model se vor selecta/adapta/elabora subiecte tematice pentru lecțiile de DP în cl I-a. De exemplu: *Politețe – bunătate, respect și omenie, onoare; Ce înseamnă să fu liber acasă?; Toți suntem egali, toți suntem diferiți; Bunătate – răutate; Așa da, așa nu!; Comportament civilizată; Ajutor, am nevoie*



de cineva!; Și eu pot fi voluntar!. În acest sens, subiectele tematice pot fi extinse, apelând la sursele de specialitate, cum ar fi tematica specifică pentru elevii din clasa I-a [13]:

1. *EU printre ceilalți* (acceptarea de sine), la care copiii vor învăța că fiecare dintre ei, și ceilalți, este unic; vor învăța că oamenii au multe calități, dar și caracteristici diferite; vor înțelege că oamenii au și puncte slabe, dar și domenii în care excelează; vor înțelege faptul că oamenii se dezvoltă, se schimbă; vor înțelege că greșeala este un lucru normal:

- joc *Vânătoare de oameni* – cunoașterea colegilor de clasă după o serie de caracteristici fizice/psihice;

- fișe *Poster cu oameni* – ce îți place/nu îți place să faci (puncte tari și puncte slabe);

- joc *Schimbare, schimbare* – elevii vor aduce un obiect din trecutul copilăriei lor și vor descrie evoluția acestuia în timp;

- *lectura* – povestea unui copil care face o greșeală și modul cum se simte el.

2. *Ce cred și ce fac eu?* (convingeri și comportamente), în care copiii vor fi ajutați să distingă între realitate și fantezie, să înțeleagă că există mai multe modalități de a ne comporta și ei sunt cei responsabili de alegerea comportamentului lor, să recunoască cauzele și efectele unor comportamente. În acest sens, sunt eficiente următoarele tehnici de lucru: *Povești, Alege*

cum să te comporți, Potrivit sau nepotrivit, O greșeală recunoscută este pe jumătate iertată.

3. *Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor*, în care copiii vor învăța că deciziile pe care le luăm au consecințe, să diferențieze problemele importante de cele mai puțin importante, să învețe că problemele pot avea mai multe soluții, să sesizeze importanța împărtășirii problemelor cu ceilalți. În acest sens, sunt eficiente următoarele tehnici de lucru: *La ce să ne așteptăm când nu respectăm regulile, Orice problemă are mai multe soluții, Pălăria magică pentru soluții, Prieteni adevărați.*

4. *Relațiile interpersonale*, în care copiii vor învăța să identifice moduri în care oamenii diferă/se aseamănă, să-și dezvolte toleranța față de cei care nu se comportă așa cum vrem, să învețe să accepte că ceilalți fac greșeli, să-și dezvolte abilitatea de a primi și a face complimente. De exemplu: *A fost drept sau nedrept?, Acum sau mai târziu?, Același – diferit, Să ne jucăm de-a ascultatul.*

Ținem să menționăm că în baza modelului se vor elabora proiecte didactice la lecția de DP în cheia ECD, respectând modelul „Evocare-Realizarea sensului-Reflecție-Extindere” (ERRE), (J.L. Meredith, K.S. Steele, 1995) [4, p. 200] și se vor elabora strategii didactice care vor pune accentul pe aplicarea principiului



individualizării și diferențierii, pe selectarea și aplicarea următoarelor metode:

- de educație socială (E. Macavei, 2002), care au un pronunțat caracter formativ-educativ: expunerea selectivă, modelarea, jocul de rol, loisirul, convingerea, explicația, povestirea, demonstrarea, convorbirea, dezbaterea, simularea prin joc, dramatizarea, exemplul, exercițiul, sugestia;

- de evaluare: *aprobativă* (de stimulare pozitivă: îndemnul, lauda, evidențierea, premiarea – acestea permit acceptarea faptelor de conștiință și conduită socială, aprecierea, întărirea și recompensarea lor) și *dezaprobativă* (restrictive, de stimulare negativă: rugămintea, somația, admonestarea, blamul, pedeapsa – toate acestea sunt modalități de acțiune educativă prin care se impun restricții și interdicții, se condamnă abaterile disciplinare, se corectează defectele de conduită) [14];

- de evaluare ECD [16, pp. 9-10]:

Produsul – *Mesajul oral*. Criterii de succes:

1. Formulez clar mesajul.
2. Respect ordinea ideilor.
3. Argumentez/dezvolt ideea principală.
4. Utilizez vocabularul corespunzător (p. 14);

Produsul – *Adoptarea de reguli și respectarea lor*. Criterii de succes:

1. Explic ghidat situația/cazul.
2. Formulez reguli.

3. Argumentez necesitatea respectării regulilor.

4. Manifest interes și disponibilitate (p. 15);

Produsul – *Studiul de caz*. Criterii de succes:

1. Explic ghidat situația/cazul (cauze, consecințe, comportamente).
2. Formulez clar opinia/poziția proprie.
3. Argumentez opinia formulată [Ibidem];

- al mijloacelor de învățământ și al mijloacelor audiovizuale (proiectarea de documentare, de secvențe din filme, de diapozitive, prezentarea unor dezbateri, a unor reportaje ilustrative) care contribuie la creșterea substanțială a atractivității și puterii formative a lecțiilor de DP [7, p. 18].

Bibliografie

1. Constantinescu, M., Competența socială și competența profesională. București: Editura Economică, 2004.
2. Particularitățile psihologice de dezvoltare a competenței sociale în ontogeneză. Pavlenko Lilia, disponibil la:
3. http://www.cnaa.md/files/theses/2015/21957/lilia_pavlenko_thesis.pdf
4. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. A. Gremalschi, 2015, disponibil la:
5. <https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competențelor-Cheie.pdf>



6. Curriculumul Național pentru învățământul primar, disponibil la:
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
8. Cara, A. (coord.), Educație socială și financiară. Ghid metodologic. Chișinău: Editura Lyceum, 2012.
9. Ștefan, M., Teoria situațiilor educative, București: Aramis, 2003.
10. Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) la disciplina DP, disponibil la:
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
12. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară. Modernizarea învățământului. București: Aramis, 2003.
13. Ghid formarea abilităților sociale, disponibil la:
14. <https://www.isjsb.ro/d2018/GHID%20consiliere%20remediala.pdf>
15. Ce înseamnă competențele sociale?, disponibil la:
16. <https://www.suntparinte.ro/ce-inseamna-competentele-sociale>
17. Miller, B., Formarea calităților. Chișinău: Arc, 2002.
18. Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani, Adina Boțîș (coord., 2007), disponibil la:
19. [http://www.cpe.ro/wp-content/uploads/2016/03/Despre-dezvoltarea-abilitatilor-emotionale-si-](http://www.cpe.ro/wp-content/uploads/2016/03/Despre-dezvoltarea-abilitatilor-emotionale-si-sociale-ale-copiilor-fete-si-baieti-cu-varsta-pana-in-7-ani.pdf)
20. Dezvoltarea competențelor sociale la copii, disponibil la:
21. <https://atelierlicurici.wordpress.com/program-activitati/dezvoltarea-competentelor-sociale/>
22. Macavei, E., Pedagogie. Teoria educației, vol. I. București: Aramis, 2002.
23. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I (ediția a II-a, actualizată și completată, 2018), disponibil la:
24. https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_cl_i_2019.pdf
25. Văideanu, G., Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
26. Ursu, V., Metodologia educației. Curs universitar. Chișinău: Pontos, 2010.
27. Râșnoveanu, A., Școala – agent de socializare. Teorii, particularități, practici. București: Editura Universală, 2010.



Exponatele muzeistice ca surse istorice la orele de istorie în ciclul gimnazial

Museum exhibits as historical sources in history classes in the gymnasium cycle

**Angela Lisnic, conf. univ. dr.,
Catedra de istorie și științe sociale,
Facultatea de Istorie și Geografie
UPSC „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Muzeul, în formatul contemporan, oferă informații, expoziții și activități educative privind înțelegerea și perceperea trecutului. Totodată, muzeul și exponatele muzeistice sunt surse importante în educația istorică contemporană. Valorificarea exponatelor muzeale în calitate de surse istorice la orele de istorie, în demersul didactic contemporan, trebuie pusă în raport cu o epocă istorică concretă. Aplicarea principiului cronologic în lucrul cu sursele muzeistice creează premise pentru receptarea și înțelegere complexă a trecutului. Utilizarea instrumentarului muzeal la orele de istorie probează oportunitatea și actualitatea aplicării lor în demersul didactic. Valorificarea surselor muzeistice la orele de istorie determină creșterea interesului față de trecut.

Cuvinte-cheie: exponate muzeale, surse istorice, demers didactic, lecția de istorie, educație muzeală, patrimoniul muzeal.

Abstract

The Contemporary Museum offers information, exhibitions and educational activities on understanding and perceiving the past. At the same time, the museum and museum exhibits are important sources in contemporary historical education. The capitalization of museum exhibits as historical sources in history classes in contemporary didactic approach must be made in relation to the concrete historical age. Applying the chronological principle to work with museum sources creates prerequisites for the more nuanced reception and understanding of the past. The use of museum tools in history classes demonstrates the timeliness and timeliness of their application in the teaching process. Involvement of museum sources in history classes increases the interest in the past.

Keywords: museum exhibits, historical sources, didactic approach, history lesson, museum education, museum heritage.

Motiv de cercetare

Globalizarea și explozia informațională deschid noi oportunități în valorificarea patrimoniului muzeal. Astfel, muzeul, în formatul contemporan, oferă informații, expoziții și activități educative privind înțelegerea și perceperea trecutului. Totodată, muzeul și exponatele muzeistice prezintă surse importante în educația istorică contemporană. Cercetarea de față vine să prezinte referințe teoretice privind valorificarea exponatelor muzeale și să



propună unele modalități din practicile de aplicare a surselor istorice în demersul didactic contemporan.

*Referințe teoretico metodologice
privind sursele muzeistice ca subiect de
studiu*

Reformele care au loc, în prezent, la diferite niveluri și în diferite sfere impun o reevaluare a multor lucruri, principii și forme pentru existență în noile condiții din societatea contemporană. Una din aceste sfere este și cea educațională. În acest context, susținem ideea lui C. Cucuș, care afirmă că „într-un context în care educația este disponibilizată la nivelul atâtor factori, a vorbi despre pedagogie muzeală devine o provocare nu numai teoretică, dar și expresia unei oportunități de conturare a unor practici eficiente de ordin formativ, care să completeze ceea ce se realizează prin intermediul activităților școlare curente. Aceasta mai ales că educația formală tinde să-și subsumeze, tot mai explicit, trasee și contexte noi de învățare, cum sunt sala de expoziție, muzeul, așezămintele cultural-istorice de toate felurile (a se vedea ce se întâmplă în săptămâna numită *Școala, altfel!* sau *Să știi mai multe, să fii mai bun!* [6, p. 34]. Această afirmație este în deplină consonanță cu studiile altui cercetător, R. Stradling, care susține că „a învăța să gândești istoric a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul – înțelegând prin aceștia

muzeografi, regizori de film, producători de televiziune și jurnaliști – sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează dovezile respective în mod diferit, selectează și pun în evidență diferite aspecte ale acestora. Cu alte cuvinte, majoritatea fenomenelor istorice, dacă nu chiar toate, pot fi interpretate și reconstruite dintr-o varietate de perspective, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează și le reconstituie, dar și influențele culturale în schimbare și care determină ce anume (și în ce măsură) fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie” [10, p. 25]. În acest context, menționăm că este incontestabilă importanța integrării surselor muzeistice în cunoașterea istoriei, pentru tânăra generație. Noile concepte metodologice privind tratarea istoriei, concomitent cu deciziile la nivel european, demonstrează valoarea și importanța surselor aplicate în demersul didactic. În acest context, consemnăm că sursele muzeistice devin un subiect important de cercetare nu doar din punct de vedere istoric, ci și din punct de vedere didactic, în educația istorică contemporană. Astfel, studiile cercetătorilor Hooper-Greenhill, Eilean, și Allard Michel [6] demonstrează teoretic și metodologic valoarea și importanța educației muzeistice, fapt susținut și de cercetătorul rus M. Iuhnevichi [20], care pune la dispoziție



pentru mediul universitar și pentru cadrele didactice un suport didactic privind educația muzeistică. Aceeași idee este promovată de către B. Stolearov [19]. Cercetătoarea T.V. Galchina [16] pune în discuție fenomenul comunicativ al excursiei în calitate de componentă de bază pentru educația muzeistică, susținând viziunile lui Hooper-Greenhill, Eilean și Allard Michel [8]. Aspectele muzeistice sunt examinate, de asemenea, de către Iunevici [20] și T.V. Galchina [17], E. Iacuba [18], care studiază muzeul în legătură cu domeniul educațional, estimând importanța acestuia pentru educație. Subiectul dat nu este trecut cu vederea nici de cercetătorii din România, printre care îi putem menționa pe Raluca Andrei [3], Mihaela Murgoci [10], Alexandra Zbucă [14], Gherghina Boda [4], nici de cei din Republica Moldova, care studiază valoarea și importanța muzeelor și a educației muzeistice pentru tânără generație. Cercetările privind valoarea și importanța muzeului în calitate de subiect al patrimoniului universal și național, totodată, relevă și aspectele pragmatice ale acestei valorificări.

*Considerații privind aplicările
didactice ale exponatelor muzeistice*

Formarea competențelor legate de analiza surselor istorice este unul dintre obiectivele importante ale predării istoriei atât în ciclul gimnazial, cât și în cel liceal. Instrumentele de analiză aplicate pentru

diferite surse sunt diverse și complexe. Din această perspectivă, strategiile didactice focalizate pe utilizarea surselor istorice trebuie să ia în considerare așa elemente, cum sunt categoria formală de sursă, categoria cronologică, utilitatea sursei în realizarea obiectivelor la orele de istorie. Actualmente, există numeroase studii privind cercetările ce examinează educația muzeistică în calitate de element distinctiv al educației contemporane. În aceste studii și cercetări se propun mai multe tipologii și clasificări ale resurselor muzeistice care pot fi valorificate la orele de istorie. Astfel, trebuie remarcat faptul că există o diversitate a tematicilor și surselor muzeistice care pot fi aplicate la orele de istorie în ciclul gimnazial; deci obiectele muzeale care pot fi utilizate la orele de istorie trebuie puse în raport cu epoca istorică concretă. Aplicarea principiului cronologic în lucrul cu sursele muzeistice creează premise pentru receptarea și înțelegere mai nuanțată a trecutului istoric universal, național și local. Pentru o utilizare eficientă a resurselor muzeistice, se cere să fie respectate principiul de vârstă, autenticitatea obiectelor muzeistice și corelarea lor cu conținutul istoric studiat la orele de istorie. În felul acesta, textele muzeale predestinate elevilor pot fi clasificate în două categorii: texte care sunt adresate auditoriului (elevilor) din expozițiile permanente sau temporare ale

muzeului și texte care sunt adresate lucrătorilor muzeelor, părinților și profesorilor și care se pot utiliza în scopuri instructiv-educative.

Recomandări practice privind tematica muzeistică și

instrumentarul muzeal pentru ciclul gimnazial

Analiza repertoriului muzeal din Republica Moldova și accesul în spațiul virtual ne-a permis să identificăm un șir de oportunități de utilizare a exponatelor muzeistice în ciclul gimnazial. Venim cu un șir de sugestii privind teme și exerciții tematice istorice pentru o valorificare pragmatică a patrimoniului muzeal în scopuri didactice.

Astfel, pentru epoca antică poate fi utilizată colecția de arheologie care provine din săpături arheologice, descoperiri întâmplătoare și achiziții, donații și transferuri și care sunt reprezentative pentru Paleolitic, Neolitic, Epoca bronzului, Epoca fierului, Epoca romană, prin unelte din silex, piatră cioplite și șlefuite, din os, cupru, bronz și fier; plastică zoomorfă și antropomorfă; ceramică pictată de tip Cucuteni; arme (topoare, vârfuri de lance și sulițe, săbii etc.); vase și ustensile casnice; obiecte de podoabă (piepteni, pandantive, fibule, coliere, inele etc.); piese de harnașament. De asemenea, pot fi utilizate imaginile diferitor instrumente muzicale –

cu clape, cu coarde, de percuție, de suflat; de mobilier (scaune și fotolii, mese, dulapuri și comode, canapele etc.), care reprezintă mai multe stiluri artistice; obiecte memoriale; hărți și planuri datând din sec. XIX-XX.

Toate acestea pot fi propuse în calitate de conținut în realizarea jocului interactiv *Quest*. Etapa pregătitoare a acestui joc constă în selectarea imaginilor surselor din epoci istorice concrete și pe o anumită temă istorică, pentru a fi examinate prealabil de către elevi. La începutul excursiei în muzeu, elevilor li se dau fișe de lucru, pentru a identifica în spațiul muzeal imaginile selectate. După ce sunt identificate, elevii trebuie să prezintă o caracteristică succintă a obiectului găsit.

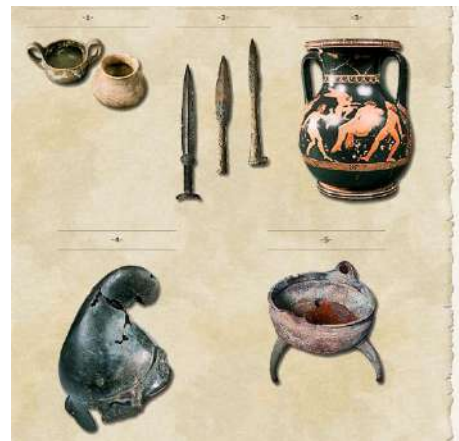


Figura 1. Colecția de istorie https://www.nationalmuseum.md/ro/collecti- ons/colectia_de_arheologie/.

Una din recentele inovații muzeale, care poate fi propusă pentru utilizare atât elevilor, cât și profesorilor este caietul educațional, elaborat de Secția de relații publice, în cadrul programului de pedagogie

muzeală *Altfel de școală la muzeu*. Acest instrument de pedagogie muzeală este pus la dispoziția elevilor din ciclul gimnazial în cadrul vizitelor tematice interactive în compartimentul Istorie Medievală al expoziției permanente „Istorie și civilizație” a Muzeului Național de Istorie a Moldovei.



Figura 2. DESCOPERĂ EVUL MEDIU împreună cu CAVALERUL CURIOS, https://www.nationalmuseum.md/ro/news/archive/descopera_evul_mediu_impreduna_cu_cavalerul_curios/

Structura programului *Altfel de școală la muzeu* propune un ciclu de lecții muzeale/vizite interactive. Aceste vizite se desfășoară într-una din sălile expoziției permanente „Istorie și civilizație” și presupun o abordare interdisciplinară și interactivă a subiectului ales. Temele sunt tratate diferențiat, în funcție de vârstă și nivelul de cunoștințe al publicului tânăr. Printre temele vizitelor active propuse de acest muzeu am identificat următoarele: *Strămoșii noștri – istoria noastră; Civilizația daco-romană la Răsărit de Carpați. Columna lui Traian; Constituirea*

și consolidarea statului medieval moldovenesc; Școala, tiparul și gândirea științifică în Evul Mediu; Basarabia în cadrul Imperiului Rus, 1812-1917; Marea Unire și procesul de integrare a Basarabiei în România Mare; Cultura și învățământul în perioada interbelică; Al Doilea Război Mondial. Operația Iași – Chișinău. https://www.nationalmuseum.md/ro/news/archive/inscrie_te_la_proiectele_de_educatie_si_divertisment/

Un alt mod de utilizare a exponatelor muzeistice ce pot fi aplicate la orele de istorie sunt **atelierele**, pe diverse teme și subiecte. Am constatat că muzeul propune următoarele tipuri de ateliere:

Atelierul de arheologie experimentală cu tema „**Obiectul arheologic – o enigmă**”, care, de fapt, își propune o



incursiune prin epocile de mult apuse, publicul tânăr fiind invitat să descopere tainele vieții comunităților umane preistorice. Programul conține o parte teoretică (vizită ghidată în expoziția de istorie veche și antică și vizionarea unui film documentar ce reconstituie o așezare umană de acum șase mii de ani) și una aplicativă, în atelier (familiarizarea cu obiectul arheologic propriu-zis și oferirea posibilității de a-l utiliza, modelarea unor vase preistorice după piese originale).



Atelierul „Tainele ceramicii preistorice” presupune reînvierea meșteșugul ceramicii strămoșilor noștri. Prin intermediul proiecțiilor audiovizuale și al prezentărilor de obiecte originale din patrimoniul muzeal, precum și prin activități practice de modelaj în lut se descoperă rosturile practice și virtuțile artistice ale vasului de ceramică recuperat din săpături arheologice.

Atelierul „Istoria și arta scrisului” își propune să îi introducă pe elevi în lumea scrisului și a suporturilor de scris, a tiparului și a cărții. Cu ajutorul instrumentelor istorice de scris (bucățele de lemn sau de os, pană, creion, toc cu peniță, stilou, călmară etc.) participanții la atelier scriu, pe plăcuțe de lut, pe hârtie manuală (realizată la atelierul muzeal) și pe hârtie industrială, diferite texte și acte vechi.

Proiectul „Un film la muzeu”

O altă modalitate de utilizare a resurselor muzeistice o reprezintă programul săptămânal de cinematecă, pentru toate categoriile de public. Proiectul promovează filmul istoric și documentar, ca mijloc de cunoaștere a istoriei, de cunoaștere interculturală. Cinemateca CLIO a muzeului asigură săptămânal proiecții de film istoric și documentar, precum și programe tematice (dezbateri, comentarii)
https://www.nationalmuseum.md/ro/news/archive/inscrie_te_la_proiectele_de_educatie_si_divertisment/

În loc de concluzii – P.S.

Utilizarea instrumentarului muzeal la orele de istorie este oportună și actuală. Implicarea surselor muzeistice la orele de istorie duce la creșterea interesului tinerei generații față de trecut, extinzând spațiul de colaborare și de instruire între diferite entități sociale, culturale. Cercetarea demonstrează corelarea dintre diferite arii de cercetare științifică în raport cu sursele muzeale și implicarea lor în demersul didactic contemporan.

Bibliografie

1. Allard, M. & Lefebvre, B. (2001), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Éditions Multi Mondes.
2. Allard, M., Boucher, S. & Forest, L. (1994), *The museum and the school*. McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 29 (002).
3. Reynolds, R. (2016), *Museums and design education: looking to learn, learning to see*. Routledge.
4. Andrei, R. (2005), *Pedagogia muzeală – programe și strategii*, în *Revista Muzeelor*, nr.3, http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2005_03_23.pdf



5. Carnall, M.; CookBeth, B. (2010), *The Virtual Museum*, în Cook, Rebecca Reynolds,

https://books.google.md/books?hl=ro&lr=&i d=zsUFDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq =Carnall,+Mark%3B+CookBeth,+Beth,+20 10,+The+Virtual+Museum,+%C3%AEn+C ook,+Rebecca+Reynolds&ots=L1FR17zlbA &sig=ll1Q51k73- 7sFZYpWdFWwnmTfjs&redir_esc=y#v=on epage&q&f=false

6. Boda, Gh. (2018), *Educația muzeală ca formă de educație non-formală*, Tyragetia 25 , s.n., vol. XII [XXVII], nr. 2, 2018, pp. 25-30.

7. Cojocariu, V.; Barabaș, N.; Mitocaru, V. (1998), *Pedagogie muzeală*, Ministerul Culturii, Centrul de Perfecționare și Formare a Personalului din Instituțiile de Cultură, București.

8. Hooper-Greenhill, E. (2001), *L'éducation et le musée en perpétuelle métamorphose*, Allard,

9. Cucos, C. (2013), *Pedagogia muzeală – statut, obiective, valențe practice*

<http://www.constantincucos.ro/2013/11/pedagogia-muzeala-statut-obiective-valente-practice>

10. Hooper-Greenhill, E. (2007), *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

11. Jacobi, D., & Coppey, O. (1995), *Introduction-Museum and Education:*

Beyond Consensus, Finding Partnership.Culture & Museums, 7 (1), pp. 10-22,

https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1053

12. Murgoci, M. (2005), „*Muzeele și educația pentru adulți*”, în *Revista Muzeelor*, nr. 4, 2005, http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2005_04_01.pdf

11. Stradling, R. (2014), *Multiperspectivitatea în predarea istoriei /Un Ghid Pentru Profesori / Editura Universitară București, 2014, http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2013/10/Multiperspectivitatea-in-predarea-istoriei.pdf*

13. *The Museum and the School* (1996), McGill Journal of Education, vol. 29, No. 2 (Spring); Allard, Michel; Larouche, Marie-Claude; Lefebvre, Bernard; Meunier, Anik; Vadeboncoeur, Guy, 1996,

14. *La visite au Musee* (1996)//Réseau, volume 27, n. 4, décembre 1995-janvier 1996, pp. 14-19, / <http://www.unites.uqam.ca/grem/>

15. Zbucea, A. (2006a), „*Educația formală și informală în muzeu*”, în *Revista Muzeelor*, nr.1, http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2006_01_05.pdf

16. Zbucea, A., (2006b), „*Educatorul fără manual*”, în *Revista Muzeelor*, nr. 4, http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2006_04_01.pdf



17. Галкина Т.В. (2010), Музейная педагогика: Коммуникативный феномен экскурсии как базовой музейно-педагогической формы//Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №4. С.63-67. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kommunikativnyy-fenomen-ekskursii-kak-bazovoy-muzeyno-pedagogicheskoy-formy>

18. Галкина Т.В. (2011), Основы классификации музейно-педагогических форм в российских музеях//Вопросы музеологии. 2011. №2. С. 145-152. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-klassifikatsii-muzeyno-pedagogicheskikh-form-v-rossiyskih-muzeyah>

19. Якуба Е.П. (2015), Социокультурные практики школьного музея в системе культурного образования, с. 285 - 289//Проблемы культурного образования: материалы V всеросс. заоч. науч.-практ. конф. 25 мая 2015 г./Мин. обр. и науки Челяб. обл.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квалификации работников образования; под ред. В. М. Кузнецова, С.Н. Трошкова. – Вып. 12. – Челябинск: «Край Ра» 2015. – 296 с.

20. Столяров, Б.А. (2004), Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие/Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004 – 216 с.

21. Юхневич М.Ю. (2001), Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике. М., 2001.

Вопросы музеологии/под ред. Медведевой Е.Б.//Научно-практический журнал «Музей». 2013. №9. С. 76-83. UTL:

<http://www.panor.ru/list/muzey201309/muzey/assets/basic-html/page76.html>



**Aspecte manageriale ale eticii la nivel
instituțional
Managerial aspects of institutional level
ethics**

**Natalia Mihăilescu,
doctorandă,
Institutul de Științe ale Educației,
Chișinău**

Rezumat

Articolul abordează problema managementului eticii în instituția școlară, care urmărește dezvoltarea culturii etice organizaționale și individuale. În acest context, se descrie procesul de interiorizare a culturii organizaționale, bazate pe un sistem de valori etice, determinând astfel dezvoltarea culturii etice individuale. Pe baza modelului de interiorizare a culturii organizaționale, se explică relația dintre procesul de instituționalizare a eticii și dezvoltarea culturii etice.

Cuvinte-cheie: etică, managementul eticii, cultură etică.

Abstract

The article addresses the issue of ethics management in the school institution, which pursues as a goal the development of organizational and individual ethical culture. In this context, it describes the process of organizational culture internalization, based on a system of ethical values, thus determining the formation/development of individual ethical culture. Based on the model of internalization of organizational culture, the relationship between

the ethical institutionalization process and the development of ethical culture is explained.

Keywords: ethics, ethics management, ethical organizational culture.

Problematika eticii este adusă în discuție ori de câte ori deciziile și acțiunile noastre îi implică pe ceilalți, nu numai prin consecințele pe care le antrenează, ci și prin intențiile ce le animă și mijloacele care le facilitează. Un domeniu al cunoașterii etice îl reprezintă etică aplicată – o sinteză specifică a eticii teoretice, aplicată în diverse domenii de activitate a omului. *O ramură a eticii aplicate care studiază specificul manifestării moralei în activitatea profesională* este etica profesională.

Pentru managementul problemelor de etică profesională, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a elaborat în anul 2015 *Codul de etică al cadrului didactic* [2], care reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice și funcționează atât ca un *contract moral* între părinți/alți reprezentanți legali, elevi, copii, comunitatea locală și diferitele categorii de personal din sistemul de învățământ general și profesional tehnic responsabile de instruire și educație, cât și ca un sistem de standarde de conduită profesională.

Codul declară ca *principii etice de activitate profesională*: a) devotament față de profesia de pedagog; b) profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/alți



reprezentanți legali; c) respect și toleranță față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor; d) colaborarea cu colegii, părinții/alți reprezentanți ai copiilor și elevilor; e) onestitatea și integritatea; f) receptivitate la nevoile copiilor și elevilor; g) răspundere în fața conducerii instituțiilor de învățământ, colectivelor pedagogice și organelor reprezentative ale părinților/altor reprezentanți legali; h) eficiență și eficacitate; i) obiectivitate și corectitudine.

Scopul final urmărit prin intermediul Codului este *comportamentul etic* al cadrului didactic, la care se poate ajunge printr-un proces managerial de instituționalizare a eticii.

Fiind un *cod de etică profesională/etică pedagogică*, *Codul de etică al cadrului didactic* se referă doar la două categorii de actori ai procesului educațional, ia în vizor doar comportamentul etic al cadrului didactic și, adiacent, al cadrului de conducere. În viziunea noastră, abordarea unilaterală a problemelor de etică în instituția educațională doar prin intermediul *Codului de etică al cadrului didactic* nu poate conduce la rezultate spectaculoase pe dimensiunea dezvoltării *culturii etice individuale a tuturor membrilor comunității școlare*. În viziunea noastră, este necesară o abordare sistemică a eticii la nivelul instituției de învățământ general, cu implicarea conștientă și activă, responsabilizarea tuturor membrilor

comunității școlare (cadre de conducere, cadre didactice, elevi, părinți, parteneri ai școlii), scopul final fiind *cultura etică*.

Pentru știința managerială, *managementul eticii* este un concept nou, insuficient abordat în cercetările de specialitate din domeniul managementului general și mai puțin explorat din perspectiva managementului educațional.

Evidențiem ca valoroasă definiția dată de D. Menzel, conform căreia managementul eticii reprezintă ansamblul acțiunilor întreprinse de manageri pentru a stimula formarea unei *conștiințe morale și a unei sensibilități etice*, capabile să impregneze toate aspectele activității organizațiilor; managementul eticii urmărește *instituționalizarea eticii, promovarea și menținerea unei puternice culturi etice la locul de muncă, nu controlul și penalizarea comportamentului personalului* [7, p. 97].

Considerăm necesar să evidențiem că managementul eticii poate fi *bazat pe reguli* (coduri și proceduri de conformitate) sau *pe valori*, adică pe *crearea unei culturi organizaționale etice* – orientare potrivită, în viziunea noastră, pentru instituțiile educaționale.

Luând în considerare că *instituționalizarea eticii* presupune un proces de promovare a valorilor etice în cadrul instituțiilor școlare, care urmează să devină parte a culturii organizaționale,



considerăm că este important să elucidăm *raportul dintre procesul de instituționalizare a eticii și cel de dezvoltare a culturii organizaționale etice.*

Definim cultura organizațională etică drept *sistemul de valori și principii etice, împărtășite, interiorizate și asumate de către toți membrii instituției școlare, care determină comportamentul etic al acestora.*

În căutarea continuă a propriei sale identități, omul se va regăsi în spațiul cultural care-l reprezintă sau îl definește într-o oarecare măsură. Fiecare dintre noi deține un set de valori de bază și ne vom simți confortabil într-un context omogen cu setul nostru de valori, în care vom putea interacționa cu persoane ce posedă modele valorice asemănătoare. În același timp, învățăm să ne modelăm propriul sistem de valori, atitudini și comportamente conform unor standarde etice care să fie acceptate și de către ceilalți, din jur [1, pp. 3-11]. Asumează *cultura organizațională etică* modelează identitatea individuală și cea de grup și determină *formarea culturii etice individuale a fiecărui membru al instituției școlare.*

Vom evidenția în cele ce urmează *modelul internalizării culturii organizaționale*, autor M. Ritchie [9, pp. 214-228], pe care îl considerăm relevant pentru *managementul eticii*. Autorul susține că *cultura organizațională* poate fi învățată, interiorizată; pe măsură ce noul angajat se

integrează într-o organizație, devine participant activ, el este expus la aceste valori și credințe, începând astfel *internalizarea culturală.*

Observând comportamentele membrilor organizației, noii membrii pot determina comportamentele dezirabile/indezirabile. Finalitatea internalizării constă în integrarea comportamentelor și valorilor instituției în sistemul individual de valori al angajaților.

Este important să se asigure relația dintre următoarele variabile: *expectații, adeziune/conformare și recompense*. Noul angajat încearcă să adere la standardele comportamentale organizaționale, căută comparative comportamentale și *această căutare a comportamentelor dezirabile reprezintă începutul interiorizării culturii organizaționale.*

Internalizarea culturii organizaționale este definită de autor ca similaritatea dintre valorile și credințele individului și cele ale organizației, care conduce, în consecință, la crearea unui *sistem motivator intrinsec*. Congruența valorică *individ-organizație* poate fi reprezentată ca distanța dintre două sisteme de valori. Astfel, pe măsură ce acestea sunt tot mai apropiate (similare) unul de celălalt, cu atât sunt mai asemănătoare. Așadar, pe măsură ce indivizii încep să interiorizeze *sistemul valoric organizațional*, aceștia încep a-și percepe propriul comportament ca pe unul

dezirabil/corect/acceptat de către comunitatea respectivă. Această dualitate conduce la o serie de consecințe pozitive, precum: creșterea nivelului de satisfacție față de muncă, crearea unui sens al atașamentului, creșterea angajamentului organizațional etc. *Tocmai acest proces este semnificativ și pentru promovarea valorilor etice în cadrul instituției de învățământ, printr-un sistem de activități manageriale bine gândite și corect orientate.*

Procesul învățării, precum și cel al împărtășirii valorilor și parametrilor comportamentali, sunt esențiale în interiorizarea culturii organizaționale. Un proces activ de învățare, centrat pe specificațiile comportamentale din partea angajaților, dublat de modalități și eforturi din partea instituției de a transmite sistemul de valori organizaționale, susține angajatul în acest proces, facilitează transmiterea valorilor etice.

Valorile organizaționale împărtășite, *în special cele etice*, creează un punct comun de referință, utilizat de membrii organizației în procesul lor continuu de colectare și evaluare a informației din mediul organizațional. Pe măsură ce organizația își precizează propriile expectații comportamentale, angajații vor găsi că este mai ușor să-și regleze comportamentul, să se disciplineze și să-și evalueze propriul comportament, în raport cu prescripțiile organizaționale. Funcția reglatorie și

disciplinatorie a internalizării ar ajuta, de asemenea, la crearea trăirilor de apartenență.

Descriind procesul internalizării ca pe unul care învață, M. Ritchie ajunge să definească cele trei condiții care stau la baza internalizării culturii organizaționale: *percepția clară a parametrilor comportamentali dezirabili; existența unei scheme organizaționale simple; utilizarea recompenselor* – aspecte pe care le considerăm relevante pentru interiorizarea valorilor etice și managementul eticii într-o instituție de învățământ.

În același timp, atenționăm asupra faptului că, conform rezultatelor cercetărilor experimentale, 1) recompensarea comportamentelor neetice determină creșterea frecvenței acestor comportamente; 2) pedepsirea comportamentelor neetice a dus la scăderea frecvenței lor; 3) recompensarea comportamentelor etice nu a condus la nici o schimbare [3].

În timp ce cultura organizațională este ghidată și influențată de etica societății în care activează instituția, aceasta este determinată, în ultimă instanță, de către persoanele care fac parte din ea, precum și de implicațiile etice ale situațiilor care apar în activitatea didactică. Or, anumite caracteristici ale culturii unei organizații afectează predictibil, într-o direcție pozitivă, practicile etice [10, pp. 24-39]. Prin urmare, echipa managerială a unei instituții are responsabilitatea de a asigura condițiile



favorabile pentru ca profesorii să „facă ceea ce trebuie” din punct de vedere etic, precum și să asigure un mediu și o cultură organizațională care sprijină valorile etice.

Practic, într-o organizație cu o *cultură etică înrădăcinată*, membrii organizației au un *comportament etic*, înțeleg și dezbat problemele etice, căutând rezolvări adecvate și, nu în ultimul rând, se conformează codului de etică [5, p. 65].

A răspunde în mod eficient preocupărilor etice este esențial atât pentru colectiv, cât și pentru instituție în ansamblu. Atunci când personalul organizației realizează că nu își poate exprima deschis preocupările etice, acest lucru poate duce la *epuizare morală*, un factor important de presiune, o cauză majoră a abandonării activității profesionale [8].

Prin urmare, este esențial ca managerii să promoveze comportamentele și practicile etice în organizație și să *integreze în mod eficient etica în cultura organizațională generală*. În consecință, ca să-și îndeplinească rolul lor în cadrul instituției, managerii nu au doar obligația de a-și realiza îndatoririle etice fundamentale, ci, de asemenea, trebuie să se asigure că personalul *este sprijinit în eforturile lor de a adera la standarde etice*.

Studiile arată că în organizațiile cu o *cultură etică puternică*, frecvența abaterilor etice observate este mult redusă [4, pp. 217-223]; un mediu etic sănătos și o cultură etică

sănătoasă nu îmbunătățesc doar moralul angajaților, dar ajută și la creșterea productivității și îmbunătățirea eficienței în organizație [13, p. 623].

Este important a distinge *cultura organizațională de climatul organizațional*. În acest context, D.R. Demison [3, pp. 1-21] susține că *cultura organizațională* este un cod, un sistem logic de structurare a comportamentelor și semnificațiilor, pe când *climatul organizațional* are o arie de întindere mult mai îngustă, fiind, parțial, o *reacție subiectivă a membrilor organizației la cultura organizațională*.

Climatul etic reprezintă un subset al *climatului organizațional*, fiind definit drept *totalitatea descrițiilor psihologice ale caracteristicilor organizaționale relativ stabile, date de practicile și procedurile existente și care au un conținut etic* [8].

Este important să menționăm despre influența climatului etic asupra performanței organizaționale și a satisfacției angajaților, a atitudinilor și comportamentelor etice, a angajamentului față de organizație.

Este clar că procesul de dezvoltare a climatului etic este unul anevoios. În aceeași logică, este important să se conștientizeze că climatul etic este dependent de valorile angajaților, de comportamentele asociate acestor valori, iar clarificarea valorilor se realizează printr-un proces continuu de reflectare asupra lor. În acest context, apreciem ca relevante *principiile de bază în*



dezvoltarea climatului etic în organizații
[6]:

- *Recunoașterea faptului că managementul eticii în organizație este un proces necesar.* Cu toate că programele etice produc rezultate tangibile (coduri, politici, proceduri etc.), cel mai important rezultat este procesul de reflectare și dialog, care va demara schimbarea dorită pe dimensiunea etică.
- Criteriul de succes al programelor etice îl constituie *manifestarea comportamentelor consonante valorilor organizației.* Declararea unor valori reprezintă începutul acestor programe, dar, fără a le traduce în comportamente reale, listele de valori, principiile și codurile vor rămâne doar bune intenții.
- Cel mai bun mod de a rezolva problemele etice este de a *reduce posibilitatea ca ele să apară.* Respectiv, dezvoltarea practică a codurilor etice va sensibiliza angajații față de aspectele etice și va minimiza posibilitatea manifestării comportamentelor neetice.
- Facilitarea procesului de luare a deciziilor etice în grup și informarea angajaților în legătură cu aceste decizii.
- Integrarea managementului eticii cu

celelalte practici manageriale; dezvoltarea politicilor și procedurilor de personal trebuie să reflecte valorile și climatul etic organizațional dorit.

Climatul etic poate fi îmbunătățit prin intermediul *programelor etice* care includ activități de training etic, ce oferă modalități de rezolvare a problemelor *etice*. Scopul acestor programe este de a asigura un echilibru între valorile diferite, a le oferi informații și instrumente practice angajaților, pentru ca aceștia să înțeleagă și să clarifice aceste valori. Reiterăm, deci, că *criteriul de succes al programelor etice îl constituie manifestarea comportamentelor etice, consonante valorilor etice ale organizației.*

Un rol special, în acest sens, le revine managerilor, care au misiunea de a facilita procesul de luare a *deciziilor etice* în grup și a informa angajații în legătură cu aceste decizii. Evidențiem că leaderul, prin stilul său de conducere, promovează un anumit tip de climat organizațional; respectiv, rolul managerului în crearea *climatului etic* este definitoriu.

Studiile realizate asupra *programelor etice organizaționale* indică asupra importanței *orientării controlului* [12, pp. 41-57], ceea ce are ca rezultat distincția între abordările orientate spre *compliance* și cele orientate către *valoare*, în vederea gestionării aspectelor etice într-o organizație. Desigur, pentru o instituție de



învățământ este necesar a implementa modelul orientat spre valori, nu cel orientat spre complianță.

De fapt, G. Weaver și L.K. Trevino precizează că în organizații pot funcționa concomitent ambele tipuri de programe, acestea încurajând conștientizarea de către angajați a aspectelor etice, fortificând disponibilitatea acestora de a căuta soluții pentru problemele etice și reducând numărul de comportamente neetice. Din păcate, puține instituții iau în serios programele etice, acestea cuprinzând sarcini incomode, percepute ca fiind redundante, precum [12, p. 90]:

- crearea unor mecanisme de implementare a codului etic;
- organizarea și conducerea unor comisii de etică, menite să se ocupe de dezvoltarea politicilor cu caracter etic, de evaluarea acțiunilor și deciziilor instituției și angajaților, de cercetarea și sancționarea cazurilor de abatere de la reguli;
- punerea la punct a unor sisteme de comunicare pentru raportarea abuzurilor sau de solicitare a consilierii;
- organizarea de traininguri etice, cum ar fi cele vizând formarea virtuților profesiei didactice;
- desfășurarea activităților disciplinare în cazul comportamentelor neetice;

- crearea unei culturi instituționale de respect pentru valorile specifice instituției.

În viziunea noastră, prin intermediul structurilor de *management al eticii* se poate monitoriza climatul etic, oferi sprijin și consiliere, promova echitatea, monitoriza satisfacția profesională a angajaților, pot fi menținute relații interpersonale pozitive. Mecanismele etice au menirea de a alinia valorile angajaților la cele organizaționale; astfel, vor apărea mai puține probleme din cauza nerespectării obligațiilor și responsabilităților profesionale. Cu certitudine, dezvoltarea *climatului etic* reprezintă un factor ce poate produce avantaje competitive pentru instituție, fiind una dintre *resursele ei intangibile*, alături de imagine și cultura organizațională.

Bibliografie

1. Andrițchi, V. *Valențe ale teoriilor motivării resurselor umane*. În: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 2, pp.3-11. ISSN 1811-5470.
2. Codul de etică al cadrului didactic: Ordinul MECC, nr. 861 din 07.09.2015. În: *Monitorul Oficial*, nr. 59-67, 18.03.2016, art. nr. 407.
3. Demison, D.R., Spreitzer, G.M. *Organizational culture and organizational development: a competing values approach*. În: *Research in Organizational Change and*



Development, 2001, nr. 5, pp. 1-21. ISSN 0897-3016.

4. Key, S. *Organizational ethical culture: Real or imagined?* In: *Journal of Business Ethics*, 2009, nr. 3, pp. 217-223. ISSN 0167-4544 (print version); ISSN 1573-0697 (electronic version).

5. Kotter, J. P., Heskett, J.L. *Corporate Culture and Performance*. New York: The Free Press, 2012, 214 p. ISBN 0029184673.

6. McNamara, C. *Complete Guide to Ethics Management. An Ethics Toolkit for Managers*. Retrieved July 23, 2008, from Free management Library [citat:

11.07.2017]. Disponibil:

<http://www.managementhelp.org/ethics/ethxgde>

7. Menzel, D. *Ethics management for public administrators: leading and building organizations of integrity*. New York: M.E. Sharpe. Inc, 2006. 304 p. ISBN 978-07-65632616.

8. National Center for Ethics in Health Care (NCEHC). *Ethical Leadership Fostering an Ethical Environment & Culture* [citat:

25.10.2018]. Disponibil:

<http://www.ethics.va.gov/ELprimer.pdf>

9. Ritchie, M. *Organizational culture: An examination of its effect on the internalization process and member performance*. In: *Southern Business Review*, Spring, 2000, pp. 214-228, ISSN 0884-1373.

10. Simha, A., Cullen, J.B. *Ethical Climates and Their Effects on Organizational*

Outcomes: Implications from the Past and Prophecies for the Future. In: *Academy of Management Perspectives*, 2012, 26 (4), pp. 20-4. ISSN 1558-9080 (print).

11. Vulcănescu, M. *Școala sociologică a lui Dimitrie Gusti*. [citat: 30.11.2018].

Disponibil:

<http://biblior.net/scoala-sociologica-a-lui-dimitrie-gusti/vi-conceptia-etica.html>.

12. Weaver, G.R., Trevino, L.K. *Corporate ethics programs as control systems: Influences of executive commitment and environmental factors*. In: *Academy of Management Journal*, 2010, vol. 42, nr. 1, pp. 41-57. ISSN (print): 0001-4273; ISSN (online): 1948-0989.

13. Witt, M.A., Stahl, G.K. *Foundations of Responsible Leadership: Asian Versus Western Executive Responsibility Orientations Toward Key Stakeholders*. In: *Journal of Business Ethics*, 2016, nr. 136, pp. 623-638. ISSN 0167-4544 (print version); ISSN 1573-0697 (electronic version).



Utilizarea tehnologiilor informaționale în dezvoltarea competențelor cadrelor didactice

Use of information technologies in the development of teachers' competences

Elena Gabriela Ștefan, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Astăzi, metodele de instruire se coagulează în strategii din ce în ce mai inovative, pentru a face din fiecare oră o cale de acces la metode și instrumente de cunoaștere. De cele mai multe ori, profesorii sunt nevoiți să apeleze la cursuri de formare continuă, pentru a afla ce este inovator și pentru a se putea adapta la specificul materiei predate. Noile tehnologii pot contribui la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și fac posibile rezultate din cele mai interesante. Astfel, este necesar ca noi, profesorii, să avem aceeași deschidere către societatea informațională, în care producerea de informație și folosirea ei în cele mai neașteptate moduri constituie o provocare pentru toți.

Cuvinte-cheie: e-learning, formare continuă, calitate, educație, învățământ.

Abstract

Today, training methods coalesce into more innovative strategies to make every hour a way to access knowledge methods and tools. In most cases, teachers are required to use continuous training to find out what is

innovative and to be able to adapt to the specifics of the subject. New technologies can contribute to the professional development of teachers and make possible the most interesting results. So, it is necessary for us teachers to have the same openness to the information society in which production of information and its use in the most unexpected ways is a challenge for all.

Keywords: e-learning, continuous training, quality, education, education.

Folosirea calculatorului, a diverselor programe și a platformelor, în special e-learning, oferă cadrelor didactice posibilitatea dezvoltării culturii informației. Cercetarea efectuată în cele ce urmează a permis stabilirea posibilității dezvoltării și valorificării gândirii cadrelor didactice, aplicând diferite metode de învățare, programe pe calculator, pentru a realiza scopurile și obiectivele cercetării generale.

Cadrelor didactice trebuie să dispună de strategii și mijloace care să le formeze elevilor priceperi, abilități, competențe. Calculatorul oferă profesorilor posibilitatea de a-și organiza și reprezenta materialele informative în funcția de inteligență dominantă a elevilor, particularizând astfel actul de învățare, la cunoașteri multiple, în sistemul complex al învățării. Elevii care au ca dominantă inteligența spațial-vizuală beneficiază de așa avantaje, cum ar fi imagini, scheme, diagrame, histograme, pe care le poate oferi calculatorul. Lecțiile pe



calculator îl pot pune pe elev în situații de a efectua analize ale cauzelor și efectelor, de a realiza desene și combinații, clasificări pe diverse criterii.

Pornind de la aceste idei și dorind să cunoaștem mai bine importanța pe care o acordă cadrele didactice formării continue, le-am propus să răspundă la un chestionar. Or, chestionarul și interviul sunt cele mai utilizate tehnici de cercetare în științele socioumane. În general, se recomandă utilizarea interviului, când trebuie studiate comportamente dificil de observat, pentru că se desfășoară în locuri private, când se cercetează credințele și atitudinile, neexistând documente scrise despre acestea (M. Stacey, 1970).

Utilizarea interviului în cercetarea științifică are mai multe *scopuri*:

- identificarea variabilelor și a relației dintre variabile (scop explorator); astfel, se pot formula ipoteze interesante și valide;
- poate constitui instrumentul principal de recoltare a informațiilor în vederea testării ipotezelor; fiecare întrebare reprezintă un *item* în structura instrumentului de măsurare;
- colectarea unor informații suplimentare celor obținute prin alte metode;
- stabilirea gradului de acces a cadrelor didactice la platforma e-learning (acestea au avut ca sarcină să completeze un chestionar alcătuit din câteva întrebări legate de

utilizator și de rolul calculatorului în viața lor).

Astfel, chestionarul aplicat a cuprins următoarele întrebări:

1. La întrebarea **Cat de des folosești calculatorul?**, **84%** din cadrele didactice de gen masculin și **61%** din cadre didactice de gen feminin răspund ca îl utilizează zilnic, **30%** din cadrele didactice de gen feminin și **9%** din cadrele didactice de gen masculin îl accesează săptămânal. **8%** din fete și **7%** din băieți îl utilizează de câteva ori pe luna, **2%** din fete și **0%** din băieți – de câteva ori pe an, ceea ce ne-a permis să considerăm că implicarea tehnologiilor informaționale nu este doar o speranță, ci o realitate care poate fi exploatată din plin.

2. La întrebarea **La ce este bun calculatorul?**, **71%** din cei care accesează calculatorul consideră că acesta este bun pentru studiu individual, vizionare de filme și audiții muzicale și doar **29%** îl consideră util în școală, pentru procesul de predare-învățare.

3. La întrebarea **Unde ați învățat să utilizați calculatorul?**, cadrele didactice au răspuns că au învățat să utilizeze calculatorul fie acasă, cu rudele, cu prietenii, în cea mai mare parte (**72%**), în cadrul unor cursuri organizate special (**9%**), iar în școală au învățat să-l utilizeze doar **19%**, ceea ce, din păcate, este foarte

puțin pentru nivelul cerințelor societății informaționale.

4. Întrebarea **Care dintre următoarele calități definesc, în opinia ta, cadrul didactic ideal pentru a-l implica în procesul de predare-învățare cu ajutorul tehnologiilor informaționale?** (a. inteligent; b. ambițios; c. comunicativ; d. implicat activ; e. creativ; f. altele) a fost adresată unui eșantion de cadre didactice în formulă combinatorie, pentru a răspunde la întrebarea chestionarului. Am dorit să evidențiem faptul că cei mai mulți utilizatori de tehnologii informaționale, **54,3%**, consideră creativitatea indispensabilă, iar în ordine descrescătoare apar ambiția (**48%**), inteligența (**42%**), comunicativitatea (**34%**) și implicarea activă (**31%**).

	INTELIGENT	AMBITIOS	COMUNICATIV	IMPLICAT ACTIV	CREATIV
FRECVENȚA ALEGERII	42	48	34	31	51
PROCENT (%)	44,7	48,9	36,2	33,0	54,3

S-a putut astfel observa care este nivelul și specificitatea calităților celor care utilizează tehnologii informaționale într-o școală gimnazială.

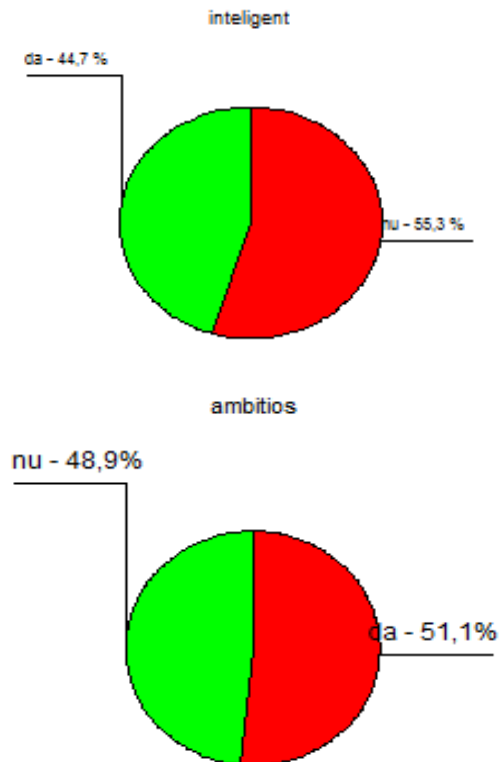
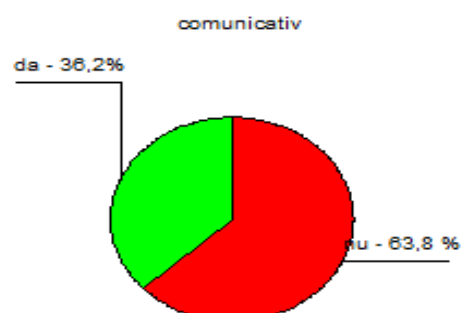


Diagrama nr. 1 calitatea –

Diagrama nr. 2 calitatea – ambițios inteligent

Ca număr de procente, valorile sunt apropiate, dar diferența dintre ele este semnificativă datorită implicațiilor pe care acestea le au asupra rezultatelor demersurilor instrucționale și a efectelor provocate la nivel individual și de grup.

Diagrama nr. 3 calitatea – comunicativ



Procentele reprezintă de câte ori a fost menționată fiecare calitate, indiferent de combinație (combinațiile fiind prea multe, nu s-ar mai înțelege nimic).

5. La întrebarea **Câte cadre didactice utilizează tehnologii informaționale în cadrul activităților instructive?**

La această întrebare, clarificatoare fost pentru noi și frecvența cu care cadrele didactice au utilizat tehnologia informațională în cadrul activităților instructive, ca și curajul acestora de a spune adevărul despre aceste lucruri, care în unele școli sunt tabu. Din această analiză a rezultat faptul că cele mai numeroase cadre didactice care au implicat tehnologii informaționale în cadrul activităților instructive sunt catedrele de limba și literatura română (3 persoane), limba engleză și franceză, limba germană (câte 3 persoane pentru fiecare disciplină), apoi de matematică (2 persoane), de istorie, biologie, geografie, chimie, fizică și arte (1 persoană). Astfel, se poate spune că într-o școală gimnazială cadrele didactice care predau discipline din aria curriculară limbă și comunicare utilizează tehnologii informaționale în cadrul activităților instructive, urmași îndeaproape de colegii care predau materii din aria curriculară științe, om și societate sau arte.

6. Întrebarea **Care este ritmul în care aceste cadre didactice utilizează tehnologiile informaționale?** a relevat că

într-o perioadă complexă, marcată de trecerea la o societate informațională, în care răspândirea vastă a noilor tehnologii privind informația și comunicarea va impune educația permanentă (de-a lungul întregii vieți) și va implica folosirea calculatorului în mod profesional, rolul tehnologiei

DISCIPLINA	NR. RASPUNSURI	PROCENTE (%)
limba si literatura română	3	15,0
Matematică	2	10,0
istorie	1	5,0
geografie	1	5,0
Biologie	1	5,0
chimie	1	5,0
fizică	1	5,0
limba engleză	3	15,0
limba franceză	3	15,0
limba germană	3	5,0
arte	1	15,0
TOTAL	20	100,0

informaționale devine tot mai important, iar eficiența studierii acestei tehnologii este condiționată de gradul de fundamentare a condițiilor metodologice de elaborare și aplicare a programării educaționale. Implementarea acestor tehnologii poate facilita receptarea, înțelegerea, fixarea și



consolidarea mult mai durabilă a cunoștințelor elevilor. Astfel, se poate oferi un set de instrumente, la care profesorii și elevii pot apela, în scopul realizării sarcinilor, pentru formarea abilităților, pentru evaluare etc. Conceptul de „învățământ multimedia” are un portofoliu relativ modest. Problematika este supusă astăzi reevaluării, iar necesitatea acceptării căilor alternative se impune cu vehemență. Optimizarea procesului de învățământ prin implementarea tehnologiilor informaționale se va caracteriza prin următoarele:

- asigurarea unui climat stimulat;
- promovarea unor relații democratice;
- interes pentru cooperare;
- păstrarea unui echilibru între exigență și indulgență;
- accentuarea dominantei afective (prin implicarea mai multor receptori);
- stimularea participării și comunicării deschise;
- angajarea activă a elevilor în procesul de predare-învățare.

Studierea conținutului disciplinei, precum și asimilarea informației, se realizează prin aplicarea cunoștințelor în procesul de creare. Prin formarea continuă a profesorilor, elevii sunt obișnuiți să identifice, să proceseze, să însușească și să utilizeze informații și idei, dezvoltându-și astfel abilități de analiză, sinteză și evaluare. Prin folosirea platformelor educaționale și în

special a platformei e-learning, accentul se pune nu pe memorare, ci pe dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, de găsire și aplicare a informației, de colaborare și de lucru în echipă. Pentru ca acest lucru să se producă în clasă, profesorii trebuie să le ofere elevilor posibilități de învățare, astfel încât aceștia să conștientizeze, să urmărească și să-și monitorizeze propriile procese de gândire pe parcursul întregii activități de învățare, prin intermediul tehnologiei informaționale și multimedia.

CONCLUZII

În urma cercetării teoretice și experimentale efectuate, am ajuns la următoarele concluzii:

- în contextul reformei învățământului național și, în special, al utilizării modelului însușirii active, este necesară implementarea noilor tehnologii didactice, centrate pe elev, și intervenirea în cadrul utilizării lor cu noile tehnologii informaționale, care permit sporirea eficienței procesului de instruire la diferite etape ale învățării;

- este necesară pregătirea profesorilor în vederea utilizării corecte a tehnologiei informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare;

- aplicarea tehnologiilor informaționale avansate, în procesul de predare-învățare a informaticii, implică

eficientizarea învățării și crearea competențelor cerute de societatea modernă;

- utilizarea tehnologiilor multimedia dezvoltă abilitățile și aptitudinile de operare eficientă cu diverse coduri și informații conceptuale, vizuale și auditive. Mai mult, utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de studiere a disciplinelor școlare realizează și niște obiective de ordin general, constituie o manieră eficientă de a pregăti specialiști sau absolvenți capabili:

- să se adapteze rapid la situațiile vieții;
- să obțină independent cunoștințele necesare, să le folosească în practică pentru rezolvarea diferitor probleme, pentru a se integra fără probleme în medii profesionale și sociale;
- să judece independent, critic, să poată vedea problemele apărute și să găsească căi raționale de rezolvare a lor;
- să conștientizeze unde și în ce fel cunoștințele căpătate pot fi aplicate;
- să fie capabil să genereze idei noi, să gândească creativ;
- să știe a lucra cu informația (să poată acumula faptele necesare pentru rezolvarea problemei concrete, să le analizeze, să elaboreze ipoteze de rezolvare, să realizeze generalizările necesare, să realizeze concordanța dintre metodele analogice și alternative de rezolvare, să stabilească legăturile statistice, să facă concluzii argumentate,

să folosească concluziile obținute pentru rezolvarea problemelor noi);

- să fie comunicabil și să se poată încadra în diferite grupe sociale fără dificultăți.

În concluzie, se poate afirma că formarea continuă a cadrelor didactice nu se limitează la a fi un imperativ generat de evoluția socială, ci trebuie supusă unui proces de actualizare în acord cu expansiunea mijloacelor de comunicare modernă. Astfel, cadrele didactice vor identifica atât oportunități de dezvoltare profesională, cât și modalități de integrare în circuitele evolutive specifice societății bazate pe cunoaștere.

Bibliografie

1. Cojocaru, V.Gh., Cojocaru, V., *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2017.
2. Ceobanu, C., *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*, Polirom, Iași, 2016.
3. Cojocaru, V.Gh., Cojocaru, V., *Instruire interactivă prin e-learning*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2013.
4. Cucos, C., „Un nou mediu de formare-elearningul”, în *Didactica Pro*, nr. 3, 2005, pp. 23-25.



5. Scientific Conference eLSE „eLearning and Software for Education”, Bucharest, April 17-18, 2005.
6. Craina, S., Losonczy, C., *Utilizarea calculatorului în procesul de predare-învățare*, Editura București 2000+, București, 2005.
7. *Ministerul Educației Naționale OM 3354. Anexa Regulamentul privind Învățământul Deschis la Distanță în Universități*, 2007.
8. Grosseck, G., *Marketing și comunicare pe Internet*, Editura Lumen, Iasi, 2006. Malita, L., *Windows 2000. Organizarea computerului și a fișierelor*, Editura Universității de Vest din Timișoara, Timișoara, 2005.
9. Potolea, D., Noveanu, E. (coord.), *Informatizarea sistemului de învățământ: Programul S.E.I.*, Editura Agata, București, 2008.

Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal

Aspects of developing pragmatic competence in efl in a formal setting

**Lilia Petriciuc, lector,
Catedra de filologie engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Necesitatea de a aborda elementele competenței de comunicare (CC) în echilibru este pe deplin argumentată din punct de vedere teoretic. În procesul didactic însă, se remarcă favorizarea componentei lingvistice, în special pe dimensiunea lexicală, în detrimentul celorlalte dimensiuni, ceea ce, inevitabil, determină diverse deficiențe în legătură cu analiza, tratarea acestei competențe. Articolul accentuează necesitatea dezvoltării competenței pragmatice și prezintă câteva strategii didactice eficiente din această perspectivă.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare (CC), competență pragmatică (CP), intervenție pedagogică, strategie, marginalizare, deficiență, cadrul formal, transfer pozitiv/negativ.

Abstract

The need for a balanced approach to all the components of communicative competence in language teaching is extensively proven from



a theoretical standpoint. In practice, however, the linguistic dimension, particularly the lexical one, prevails in the teaching-learning process, to the detriment of the other elements. The article highlights the importance of creating a balance among all the CC components, emphasizing that special attention should be paid to the pragmatic competence in a formal setting. Some effective teaching strategies in this regard are also described.

Keywords: Communicative Competence (CC), Pragmatic Competence (PC), pedagogical treatment, strategy, marginalization, deficiency, formal setting, positive/negative transfer.

Realizările recente în didactica formării competenței de comunicare într-o limbă străină (LS) accentuează necesitatea abordării armonioase, în echilibru, a tuturor componentelor sale, pentru a se evita tratări fragmentare sau deficitare ale acesteia. Dimensiunile limbii sunt inseparabile și elementele identificate în calitate de componente ale CC se suprapun, ceea ce adesea produce confuzie cadrelor didactice referitor la ce anume să predea pentru a optimiza procesul de formare a competențelor. Dacă ne referim la abilitățile comunicative (scrierea, vorbirea, citirea, audierea), cu certitudine, nu apar dubii sau confuzii referitoare la ceea ce ar trebui să se facă în cadrul demersului pedagogic pentru a le dezvolta. În formarea dimensiunilor CC însă, din cauza conceptualizărilor variate și uneori ambigue, profesorii se simt copleșiți

sau derutați în fața numărului imens de aspecte cărora trebuie să le acorde atenție. Respectiv, în special în cazul studierii limbii engleze ca limbă străină (LES), apariția lacunelor și deficiențelor devine adeseori inevitabilă și deosebit de dificil de înlăturat. Problema devine una cu adevărat însemnată, dacă ne referim la studenții care, după o perioadă în care au studiat LES timp de 6-10 ani, ating un anumit nivel de competență lingvistică, marcat prin prezența unor structuri și utilizări atipice ale LS, apoi intră într-o fază de stagnare, în care progresul lipsește sau este imperceptibil. Fenomenul este prezentat ca *fosilizarea interlimbajului* și necesită tratări didactice aparte, pentru a fi depășit. În acest articol, vom aborda necesitatea asigurării unui echilibru între componentele CC, cu accent pe competența pragmatică (dimensiunea discursivă), care, în cazul studenților moldoveni, prezintă numeroase lacune, ce se traduc în producerea de texte incoerente, nestructurate, cu idei ce nu întotdeauna urmează un traseu logic.

Dacă pe *dimensiunea lingvistică a CC* înlăturarea unor deficiențe are mai mulți sorți de izbândă, prin elaborarea unei strategii didactice ce vizează extinderea repertoriului lexico-structural al limbii-țintă și asigurarea cu surse de input de calitate, lucrurile sunt mult mai delicate în ceea ce privește celelalte dimensiuni ale CC.

Competența sociolingvistică, fiind în strânsă interdependență cu aspectele socioculturale ale comunității în care este folosită o limbă, este adesea marginalizată în cadrul formal din diverse considerente. Astfel, Ommagio [6], Mede și Dikilitaş [5] subliniază lipsa de pregătire calitativă a cadrelor didactice, a vorbitorilor non-nativi ai limbii-țintă (LȚ), precum și lipsa de încredere că posedă cunoștințele și competențele necesare pentru a preda eficient dimensiunea dată.

În mod similar celorlalte dimensiuni ale CC, competența pragmatică reprezintă un construct extrem de complex și abordarea sa exhaustivă în cadrul formal este pur și simplu imposibilă. Gradul sporit de complexitate al dimensiunilor sale nu justifică însă marginalizarea sau ignorarea totală a aspectelor date în anevoiosul proces de formare a CC într-o LȚ.

Competența pragmatică (care include componenta discursivă, cea funcțională și cea de concepere schematică, conform CECRL), în opinia mai multor cercetători [1; 7; 8, pp. 2-3] a fost, la rândul ei, masiv neglijată în procesul didactic și a trebuit să aștepte *abordarea comunicativă*, pentru a beneficia de atenția care i se cuvine. Astfel, în special pe dimensiunea discursivă, se mizează adesea, în mod nejustificat, pe faptul că aceasta este transferabilă din limba maternă, în care o mare parte a predării este consacrată dobândirii capacităților

discursive [CECRL, p. 101]. Cei care învață o LS au tendința de a fosiliza anumite procedee și forme de exprimare specifice limbii materne, ceea ce conferă discursurilor în limbă țintă (LȚ) o alură rigidă, artificială, constând dintr-o înșiruire de propoziții construite după același tipic: S+VP+ CD+ CI+... etc.

Unele elemente sunt cu adevărat transferabile, în special cele de ordin pragmlingvistic, facilitând asimilarea diverselor dimensiuni ale limbii-țintă. În asemenea cazuri, ne referim la *un transfer pozitiv* (similitudini în desfășurarea unor acte de vorbire precum exprimarea recunoștinței, a face o invitație, a cere permisiunea etc.), cu efecte benefice asupra dezvoltării CC în LȚ. Pe de cealaltă parte, *transferul negativ*, ca revers al aceluiași fenomen, este unul semnificativ într-o LS și afectează diverse aspecte ale CC, creând ambiguitate, incoerență, discurs nestructurat [3] și formare defectuoasă a CC în ansamblu. Aceste influențe reciproce sunt absolut firești în interacțiunile dintre diverse limbi, însă uneori se impun măsuri de calitate orientate spre înlăturarea efectelor negative, care afectează comunicarea în LȚ. De exemplu, dacă e să ne referim la ordinea cuvintelor în propoziție, atunci menționăm că, nestăpânind regulile specifice limbii engleze, destul de rigide, și recurgând la cele specifice limbii române, mult mai flexibile, cei care studiază LES deseori produc un

enunț dintr-un amalgam de cuvinte care nu transmit un mesaj logic, structurat și coerent, având ca rezultat eșuarea comunicării. Astfel, *intervenția pedagogică devine esențială* pentru înlăturarea erorilor. Corder [Apud 3, p. 9] distinge între greșeli pragmatice și erori. Greșelile se referă la diverse încălcări ocazionale, sporadice, în utilizarea resurselor LȚ. Erorile, pe de altă parte, reflectă utilizarea defectuoasă a acestora în mod regulat, sistematic.

Stilul de comunicare a majorității covârșitoare a studenților este caracterizat de diverse erori, care par să se fi cronicizat și generează o serie de dificultăți în a exprima idei complexe prin construirea de fraze, limitându-se la propoziții separate, deseori insuficient de coerente, și creează impresia de ruptură și incongruență. Se remarcă în mod aparte repertoriul extrem de redus de markeri ai discursului pentru a exprima o gamă variată de funcții și raporturi semantice, predominând conjuncțiile *and* și *but*, utilizate abuziv pentru a conecta idei, în efortul de a produce un oarecare grad de coerență. La fel, studenții prezintă deficiențe în utilizarea markerilor discursivi pentru a exprima contrastul, concesia, finalitatea, ordinea cronologică, integrând mult prea sporadic sau deloc elemente precum *however*, *in addition to*, *moreover*, *furthermost* etc., care ar conferi mai multă expresivitate și naturalețe discursului lor în LȚ etc. De asemenea, studenții au

competențe minime în utilizarea procedurilor care exprimă modalitatea, limitându-se la unele utilizări standard ale verbelor modale și, deși le recunosc în texte, integrează mult prea puține structuri, precum *I suppose*, *it seems to me*, *it appears*, *definitely* etc. O explicație a acestei tendințe pernicioase s-ar găsi în faptul că discursul didactic, ca sursă importantă de input, este adesea mult prea rigid, influențat de constrângeri instituționale [4, p. 39], și se limitează la instrucțiuni simple, prezentate pas cu pas. Deși aspectul dat este pe larg dezbătut în lingvistica aplicată, discursul pedagogic *per se* nu poate servi drept sursă și model pentru șlefuirea CC pe dimensiunea discursivă; în primul rând, din cauză că acesta nu este întotdeauna unul extrem de diversificat, oricât de înalt ar fi gradul său de autenticitate. Profesorul, în virtutea rolului său statutar, își modifică prea puțin discursul, care, conform expectanțelor, trebuie să fie model de exactitate și corectitudine, contrar discursului autentic, marcat de structuri gramaticale incorecte, produse intenționat sau ba: discursul didactic este lipsit quasi total de asemenea „erori” [Apud 4, p. 43].

Necesitatea de a varia sursele de input devine una imperioasă în contextul în care particularitățile discursului informal impregnează din ce în ce mai mult limbajul formal, afectând stilul îngrijit și elevat al comunicării. Dacă în cazul comunicării orale



sensul poate fi perceput sau clarificat imediat prin interpretarea celorlalte elemente constitutive ale contextului comunicării, în cazul comunicării scrise, care se referă la abilitatea de a înțelege și a produce monologuri sau texte de diferit gen, precum povestiri, expozeuri, descrieri etc., respectându-se principiul conectării logice a propozițiilor (competența structurală) pentru a construi un text încheiat într-un context social (dimensiunea discursivă a CP), riscul de a percepe sau a interpreta eronat mesajul transmis crește considerabil, ceea ce poate conduce spre non-comunicare. Constatarea servește drept argument forte pentru o abordare complexă, susținută, orientată spre extinderea repertoriului de marcheri discursivi ai studenților universitari prin încorporarea și predarea explicită a dimensiunii date în cadrul lecțiilor de limbă engleză și organizarea de activități didactice ce vizează anume asimilarea și utilizarea corectă a unui vast spectru de marcheri specifici în producerea de texte proprii, atât oral, cât și în scris.

Deși o mare parte din studenți sunt familiarizați cu diverși marcheri, ei nu îi încorporează în producerea de discursuri proprii, fapt confirmat de Llobera [Apud 8, p. 6], care constată că în context instructiv-educativ este esențial să se distingă între CP oferită și CP produsă de cei care învață. O atitudine *laissez-faire*, în speranța că elementele date vor fi asimilate involuntar,

prin intermediul altor tipuri de sarcini și activități didactice, se soldează cu lacune care nu întotdeauna pot fi eliminate ulterior, din cauza fosilizării acestora.

Martin Perez [Apud 8, p. 12] propune realizarea următoarelor tipuri de activități, pentru a dezvolta dimensiunea discursivă a CP, care pot fi realizate atât oral, cât și în scris, cu sarcini ce vizează încorporarea diverselor aspecte ale CP:

- *elemente de coeziune lexicală în text* (de exemplu, utilizarea sinonimelor, pronumelor, reformularea, parafrizarea), cum ar fi, bunăoară: *Rescrieți textul, înlocuind numele proprii cu pronume personale, reformulând ideile astfel încât să evitați orice tip de repetare lexicală;*

- *elemente de coeziune gramaticală* (de exemplu, elipsa, utilizarea conectorilor, construcțiilor paralele): *Citiți atent propozițiile. Reformulați textul astfel încât acesta să fie unitar, logic, coerent, cu încorporarea acestor elemente. First and foremost, besides, most of all, however, additionally, apart from that, the more... the less.*

Helen came home quite late. Helen was feeling bitter. And she was also angry with herself and everybody else. She thought it wise to put all negativity and resentment behind and focus more on her own perspectives. But she did not expect it to be so hard and heartrending. She also discovered how other people change



attitudes towards you when you have a hard time. She thought about it a lot and she got to feel even worse...;

- *minidialoguri sau narațiuni care prezintă succesiuni de fapte sau idei;*

- *conectarea paragrafelor succesive într-un text unitar;*

- *elaborarea în scris a unui argument față de o situație descrisă în text;*

- *elaborarea unui alt început/sfârșit al textului (cu accentul pe anumiți conectori sau marcheri ai discursului).*

La fel de relevante și eficiente, din perspectiva consolidării CP, sunt și următoarele sarcini:

- *de completare a unui text cu cuvintele lipsă, în particular cu conectori sau alte tipuri de marcheri. În special în cazul unui nivel redus de competență, pentru diferențiere, se poate oferi un text din care sunt extrase anumite elemente, care îi asigură coeziunea și coerența, solicitând studenților să completeze spațiile în timp ce audiază textul. În acest scop, pot fi folosite versurile cântecelor (datorită repetițiilor pe care le conțin). De exemplu: În perechi, încercați să completați spațiile cu elementele lipsă. În unele cazuri, sunt posibile multiple variante:*

_____, she was somebody you _____felt like talking to on the phone. _____ I was too afraid my parents would answer, _____ then

they'd find out I was in New York and kicked out of Pencey and all. _____ I just finished ___on my shirt. _____I got all ready and went down in the elevator to the lobby to see what was going on (anyway, always, but, and, and all, so, then).

Pentru un nivel mai înalt de cunoaștere a limbii, la etapa prelectură, se poate prezenta un paragraf din textul de lectură, din care au fost extrase elementele coezive (acestea fiind oferite mai jos, în dezordine, sau lipsind în totalitate, în funcție de nivelul studenților). Studenții lucrează în perechi sau în grupuri mici, propunând propriile variante, care ar face ca textul să fie unul încheșat și coerent. În continuare, citesc textul și stabilesc cât de aproape au fost alegerile făcute și care este sensul transmis de alegerile lor, în comparație cu cel transmis de textul original;

- *dialoguri (semighidate) care să vizeze incorporarea unor elemente specificate în avans. De exemplu: În perechi, construiți un dialog dintre personajele textului câteva săptămâni/luni după.... Utilizați cât mai multe dintre elementele următoare: first of all, anyway, anyhow, no matter what, in spite of, frankly speaking, undoubtedly, moreover, what is more, as a result, as long as, in fact, on the contrary;*

- *completarea unui text cu informație extrasă dintr-un alt text (text*



mining sau hypertextele). De exemplu:
Citiți textul A. Puneți semne de întrebare în fața a trei propoziții care ar putea fi modificate/completate. Apoi citiți textul B. Utilizând informația din acesta, introduceți completări în textul A, având grijă să nu modificați sensul inițial;

- *completare frazelor/conectarea propozițiilor pentru a forma fraze. De exemplu: Construind fraze, continuați gândul: Jack got a sense of being the main reason for his parents' separation..... He fully realized his efforts would be fruitless, however.....*

Pentru dezvoltarea abilității de a construi mesaje coerente, care exprimă anumite funcții ale limbii, sunt binevenite exercițiile de împerechere a jumătăților de fraze, în care elementele coezive sunt furnizate și servesc drept indicii. De exemplu: 1. *We were hoping to see my former school mates, but... (expressing disappointment).* 2. *I ended up at the wrong house because....*

a. *Those people turned out to be complete strangers, at least to me.*

b. *As I discovered later, she had moved to a new one;*

- *jocul de rol și simulările;*

- *reconstituirea unui text.* Studenții primesc fișe care conțin câte o propoziție extrasă din textul ce urmează a fi studiat. Ei trebuie să identifice locul acesteia, astfel încât să reconstruiască textul, având voie să

citească propoziția de pe fișa lor, însă fără să o arate colegilor. Astfel, se va interacționa, se va analiza sensul, se vor respecta turnurile de fraze și se vor crea diverse versiuni ale unuia și aceluiași text;

- *exercițiile în baza opțiunilor multiple (multiple choice);*

- *identificarea erorilor și corectarea lor;*

- *exerciții de punctuație în baza unui text;*

- *narațiunea unui text, cu respectarea ordinii cronologice (cu suport vizual/fără suport).*

Pentru ameliorarea dimensiunii discursive, studenții vor fi implicați în activități didactice productive, orientate spre consolidarea elementelor CP, deoarece la nivel formal și semantic acestea sunt deja cunoscute de către studenții care învață limba engleză. Din această perspectivă, de exemplu, se pot propune sarcini în baza textului, precum ordonarea cronologică a evenimentelor pentru intercalarea de markeri temporali (*when, whenever, at that time, firstly, afterwards, during*) sau concesivi și contrastivi, precum *therefore, although, nevertheless, however, despite, in spite of* etc., pentru a analiza și comenta comportamentul personajelor, reacțiile lor și atitudinea proprie față de acestea.

În concluzie, reiterăm necesitatea de a valorifica o gamă variată de sarcini și activități didactice ce pot fi implementate în vederea formării eficiente a competenței pragmatice, împreună cu exploatarea



calitativă a varii surse de input, care, gradual, contribuie la ameliorarea dimensiunii date și, implicit, a CC. Studenții universitari, pentru a-și ameliora nivelul de CC, au nevoie de intervenție pedagogică, pentru dezvoltarea CP în termeni de coerență și coeziune a discursului, pentru a lucra eficient și corect cu materialul lingvistic de care dispun, din acest punct de vedere. Activitățile didactice propuse pentru dezvoltare CP pe dimensiunea discursivă antrenează capacitatea studenților de a percepe relațiile dintre propoziții pentru a construi fraze sau paragrafe și a le conecta logic, pentru a obține un text încheiat și a conferi naturalețe discursului lor în limbă-tintă.

Bibliografie

1. Alcón, S.E., „Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Ed. C. Muñoz. Ariel Lingüística, 2000, pp. 259-276. ISBN: 84-344-8240-1.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice. Strasbourg, trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, „Tipogr. Centrală”, 2003, 204 p. ISBN: 9975-78-259-0.
3. Hanganu, E.C., *Issues in Discourse Transfer from Romanian to English*, 2015 [vizitat la 4.01.2019]. Disponibil la https://www.researchgate.net/publication/275968298_Issues_In_Discourse_Transfer_From_Romanian_To_English. DOI: 10.13140/RG.2.1.3734.6725 la 23.02.2019.
4. Jaroszek, M., *Factors Determining the Development of Discourse Competence in Advanced Learners of English. A Longitudinal Study*. PHD Thesis. ŚLĄSKI University. 2008, 234 p.
5. Mede, E., Dikilitaş, K., *Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers Critical Perceptions*. *Participatory Educational Research*. 2015, nr. 2 (3), pp.14-31. ISSN: 2148-6123.
6. Omaggio, A.C., *Teaching Languages in Context: Proficiency-Oriented Instruction*. 3rd ed. Boston, 2001, MA: Heinle & Heinle Publishers. 498 p. ISBN 0838417051.
7. Trillo, R.J., *The Pragmatic Fossilization of Discourse Markers in Non-Native Speakers of English*. *Journal of Pragmatics*, 2002, nr. 34 (6), pp.769-784. ISSN: 0378 2166.
8. Trujillo, S.F., Ortega, J.L., *Discourse Competence. Dealing with Texts in the EFL Classroom. Workbook in TEFL in Secondary Education (Workbook)*. University of Granada, 2005, pp. 1-28 [Citat la 2.12.2018]. Disponibil la <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/discourse.pdf>.

Managementul școlii de arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău: semnificații și aprecieri
Management of School of Arts „Alexei Stârcea”: meaning and appreciation

Iulia Mândrescu,
director-adjunct,
Școala de Arte „A. Stârcea”
din mun. Chișinău

Rezumat

În acest articol se abordează semnificațiile managementului curriculumului școlii de arte, corespondența finalităților pedagogice cu planul de învățământ al Școlii de Arte „A. Stârcea”, oportunitatea diferențierii instruirii și rezultatele investigaționale privind aprecierea activității școlii de către subiecții educaționali.

Cuvinte-cheie: managementul curriculumului școlii de arte, plan de învățământ, educație estetică/artistică, valori.

Abstract

The management's significance of the curriculum in the art school, the correspondence of the pedagogical and the curriculum of the „A. Stârcea”, the opportunity to differentiated he training and the investigation results regarding the appreciation of the school activity by the educational subjects is be in gad dressed.

Keywords: arts' school curriculum management, curriculum, aesthetic/artistic education, values.

Managementul curriculumului vocațional în școala de arte are o semnificație aparte, care ține de specificul procesului de învățământ axat preponderent pe învățarea individuală și de grup, stil de predare-învățare propriu acestor tipuri de instituții educaționale. Din această perspectivă, schema cibernetică și funcțională a Școlii de Arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău poate fi prezentată prin figura ce urmează:

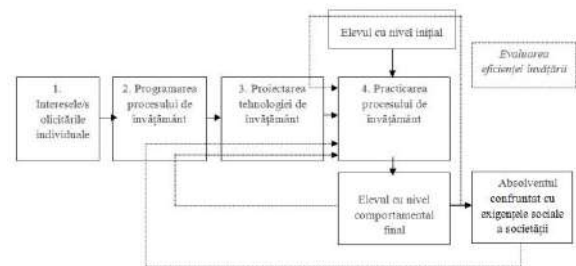


Figura 1. Schema cibernetică și funcțională a școlii de arte (adaptare)

Schema cibernetică din figura 1 elucidează instituirea unui feedback continuu în funcționarea școlii de arte și reglarea procesului de învățământ centrat pe rezultate, dar și pe proces, întru asigurarea calității educației. Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare-învățare la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. În acest context, menționăm că *Planul de învățământ*

al școlii de arte, propus de ministerul de resort, ținând cont de opțiunile școlii, elevilor, părinților, reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care preconizează finalitățile pedagogice în perspectiva educației estetice/artistice, cu o repartizare de timp de învățare pe profiluri de formare conform prevederilor politicilor educaționale, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și interesele acestora, de experiențele în domeniu (Tabelul 1). Curriculumul la decizia școlii (CDȘ) vizează o cunoaștere și o înțelegere a fenomenului artistic contemporan, generând repere utile în demersul creațiilor personale. După absolvirea școlii de arte, elevul devine capabil să creeze valori și să aprecieze valorile create de alții.

Tabelul 1. Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației estetice/artistice în planul de învățământ al Școlii de Arte „A. Stârcea” din mun.

Chișinău [Apud 2].

Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației estetice/artistice	Durata studiilor, clasele și numărul total de ore							
	pe săptămână							
Specialitatea și disciplina	Cl.1	Cl.2	Cl.3	Cl.4	Cl.5	Cl.6	Cl.7	Cl.8
Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare instrumentală								
Instrumente cu clape: pian	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5
Instrumente cu corzi: vioară, violoncel, chitară	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5
Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare instrumentală								
Instrumente acoro-fone și percuție: flaut, trompetă, clarinet, saxofon, trombon, oboi, violoncel, basoan	6,5	7,5	10	10	11	11	6	
Instrumente populare: acordeon, nai, țambal, cobză	6,5	7,5	10	10	11	11	6	
Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare corală								
Cor	6	6	6	6	6	6	6	6
Profilul Arte Vizuale. Specialitatea Arte plastică								
Arte plastică: desen, pictură, compoziție, arte decorative, aplicații, sculptură, modele	13	13	13	13	13			
Profilul Arte Teatrale. Specialitatea Actorie								
Actorie	9	9	9	9	9	6	6	
Profilul Arte Coregrafice. Specialitatea Dans popular								
Coregrafie	11	12	12	12	12	6		

Principalele scopuri ale educației artistice sunt similare altor țări și prevăd drept obiective „deprinderile, cunoștințele și înțelegerea artistică – „aprecierea critică”, „moștenirea culturală”, „exprimarea/identitatea individuală”, „diversitatea culturală” și „creativitatea”. Oricum, „artele și învățarea/interesul permanent” sunt menționate în planurile de învățământ. Există legături crosscurriculare importante între arte și alte arii ale curriculumului.

Un exemplu de prezentare complexă a cadrului conceptual-metodologic al disciplinei studiate în Școala de Arte „A. Stârcea” din perspectiva celor abordate este prezentat în figura 2.

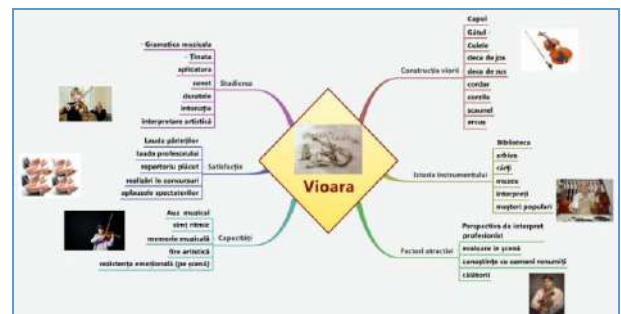


Figura 2. Harta mentală Vioara

Pentru formarea personalității integre, competente și educate, libere și creatoare, deschise la transformări de tip inovator, avem nevoie de un învățământ modern, concurențial, performant, de calitate, ale cărui coordonate conceptuale și metodologice de edificare sunt determinate de Codul Educației și Strategia „Educația 2020”. Or, învățământul artistic, în calitate de parte componentă a sistemului

educațional, are menirea să asigure dezvoltarea intereselor, aptitudinilor, capacităților elevilor, a talentului acestora, ceea ce reclamă un învățământ individualizat, diferențiat.

Această strategie diferențioare redă trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”, specifică școlii de arte, trecere ce poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea corectă a curriculumului la decizia școlii și în condițiile în care are loc într-adevăr trecerea la centrarea pe nevoile și interesele elevului. În acest context, schema de diferențiere a instruirii, elaborată de C. Crețu, prezintă specificul activității în instituțiile de acest gen, precum este școala de arte (Figura 3).

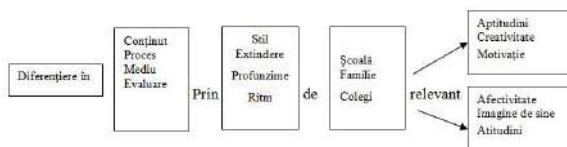


Figura 3. Schema de diferențierea instruirii
[Apud 1]

Aceste orientări pot și trebuie realizate prin crearea unui mediu favorabil învățării. În acest scop, am realizat un studiu complex cu referință la condițiile, asigurarea didactică și rezultatele activității școlii în care activez, în viziunea cadrelor didactice, elevilor și părinților, care sugerează soluții de îmbunătățire continuă a situației în domeniu. În continuare, prezentăm rezultatele studiului.

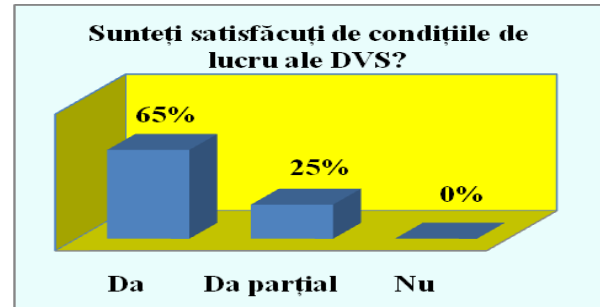


Figura 4. Gradul de satisfacție a condițiilor

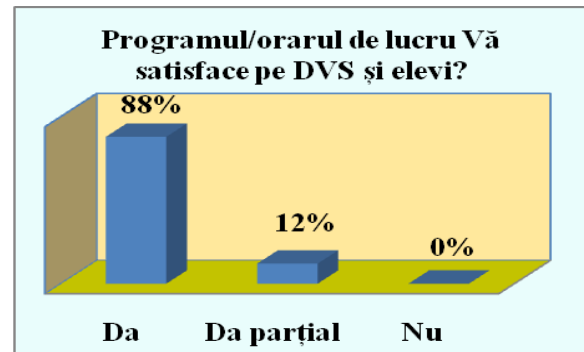


Figura 5. Aprecierea programului de lucru al cadrelor didactice

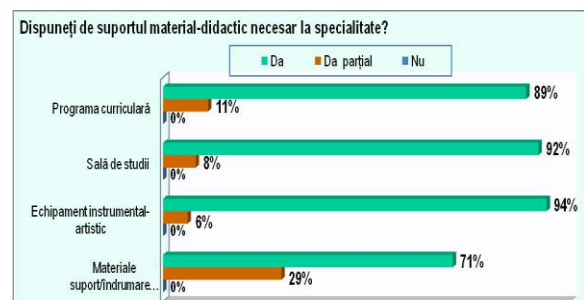


Figura 6. Aprecierea asigurării cu material didactice

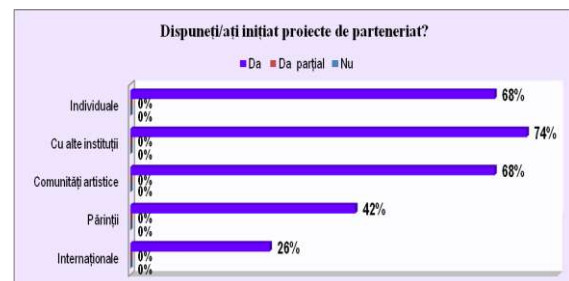


Figura 7. Gradul de implicare a cadrelor didactice în acțiuni de parteneriat

Prezintă interes și răspunsurile/aprecierile elevilor la *Chestionarul pentru elevi* (Figura 8).

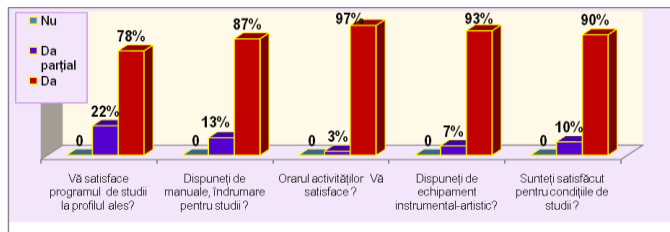


Figura 8. Aprecierea condițiilor de studii de către elevi

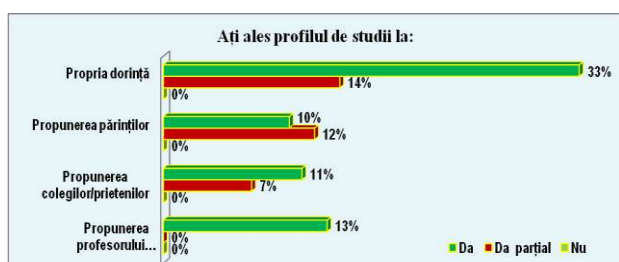


Figura 9. Factori de influență asupra alegerii profilului de studii de către elevi

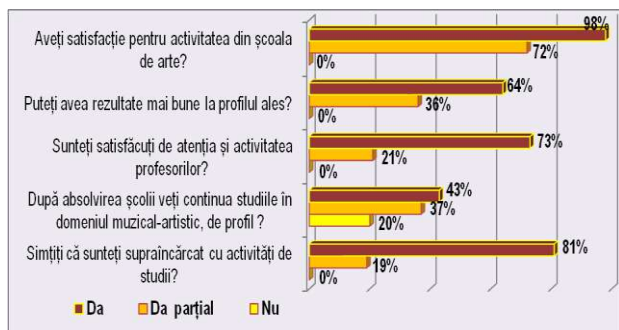


Figura 10. Aprecierea situației de învățare de către elevi și urmarea studiilor
Chestionarul adresat părinților scoate în evidență aprecierea acestora cu privire la activitatea școlii (Figura 11).

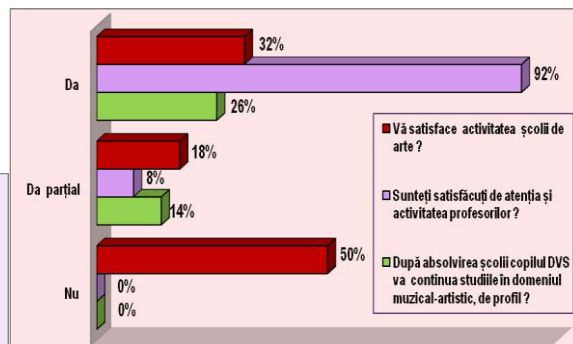


Figura 11. Aprecierea de către părinți a activității școlii

O retrospectivă asupra rezultatelor obținute indică asupra faptului că *profesorii, elevii și părinții* sunt, în mare parte, satisfăcuți de condițiile și rezultatele activității școlii, specificând că circa 50% din absolvenți vor continua studiile în domeniul artelor, instrumental-artistice, indice firesc pentru astfel de instituții. Or, școala de arte, prioritar, are misiunea de a extinde educația artistică a copiilor, iar mai apoi și de a-i orienta spre îmbrățișarea profesiei în domeniile menționate. Astfel, Școala de Arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău se racordează la cerințele sociale, dar și individuale ale elevilor, este o instituție prestigioasă de cultură din R. Moldova.

Bibliografie

1. Cojocaru, V.Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2004.
2. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași, Polirom, 2010.



**Efficientizarea stilului de conducere prin
valorificarea
sistemului metodologic-managerial al
școlii**

**Efficiency of the driving style by
validation
of the methodological-managerial system
of the school**

**Iuliana Călin, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion
Creangă”, Chișinău**

Rezumat

În acest articol se abordează stilul de conducere al managerului școlar, influența lui în perspectiva schimbărilor demarate și în procesul de dezvoltare a școlii prin aplicarea unui sistem metodologic-managerial adecvat, rezultatele investigației privind aprecierea stilului și a trăsăturilor de personalitate ale managerului de către cadrele didactice.

Cuvinte-cheie: stil de conducere, management, manager, leadership, competențe, atitudini, personalitate, școală, comportament.

Abstract

The article addresses the school manager's style of leadership, his influence in the perspective of the changes started and the development of the school by applying a suitable methodological-managerial system, the results of the investigation regarding the appreciation of

the manager's style and personality traits by the cadres teaching.

Keywords: leadership style, management, manager, leadership, skills, attitudes, personality, school, behavior.

Faptul că de particularitățile stilului de muncă al managerilor în educație depinde evoluția pozitivă a sistemului educațional, buna funcționare a organizației școlare, strategia dezvoltării și performanțele școlii, calitatea educației elevilor *se înțelege și se conștientizează* tot mai mult, precum și *convingerea în oportunitatea profesionalizării conducerii* la toate nivelurile sistemului de învățământ. Un director de unitate școlară profesionist, sub aspect de pregătire managerială, sociabil, adaptabil, politicos, inteligent, corect, demn, dinamic, încrezător în forțele sale și ale colectivului său, energic, care își face din toate aceste calități un adevărat stil comportamental, obține, după cum confirmă practicile educaționale, rezultate mult mai bune în activitatea sa decât un altul, nepregătit profesional pentru a-și exercita funcția de manager, nesociabil, lipsit de inițiativă, instabil, subiectiv.

O analiză retrospectivă asupra evoluției învățământului din România și Republica Moldova în perioada de tranziție denotă că învățământul a cunoscut o dezvoltare mai pronunțată tocmai în anii când sistemul de învățământ era ghidat de

către miniștri valoroși, vizonari, competenți, personalități cu caracter și un stil pozitiv pronunțat, devotați cauzei structurării învățământului pe principii democratice și umaniste. Și la nivelul unităților școlare rezultatele sunt mai semnificative în acele instituții care sunt conduse cu multă pricepere și credință, cu entuziasm și inteligență de către manageri ce dispun de un stil propriu și adecvat schimbărilor socioeducaționale. Altfel au evaluat lucrurile în anii când se resimțea o dirijare încorsetată de vechile tipare de gândire și acțiune, atât la nivel de sistem, cât și la nivel de unitate școlară, situații care încă nu sunt excluse. Schimbarea din exterior și interior ce se produce în domeniul educației, a mediului în care funcționează școala astăzi determină o nouă poziție a directorului în sistem. Aceasta solicită un alt conținut și un alt caracter al managementului educațional, un stil de conducere ce mobilizează, inspiră, entuziasmează actanții educaționali în vederea creării unui mediu creator, captivant, atractiv, care să pună accentul pe formarea personalității eficiente, competente, capabile să-și descopere identitatea, să-și făurească propriul destin.

Astfel, stilul de conducere care reprezintă „modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător” [6, p. 5] este atât de important, încât cele mai multe dintre

teoriile conducerii pornesc de la stilul de conducere și se „învârt” în jurul lui sau ajung la el. În contextul celor abordate, este extrem de importantă examinarea „stilurilor de leadership”, care în mai multe lucrări de specialitate se definesc cu referință la patru aspecte, ce vizează *determinarea politicilor, alegerea tehnicilor și elaborarea etapelor, repartiția sarcinilor colegilor de lucru, atitudinea în raport cu criticile și elogiile*. În funcție de promovarea acestor caracteristici, specialiștii în domeniu expun diverse variante ale stilurilor de conducere, care, pe de o parte, reflectă/determină Modelul de management al școlii, sistemul metodologic-managerial aplicat, iar pe de altă parte, asigură structurile și procesele în contextual vizat, adecvat celor patru aspecte enunțate (Figura 1).

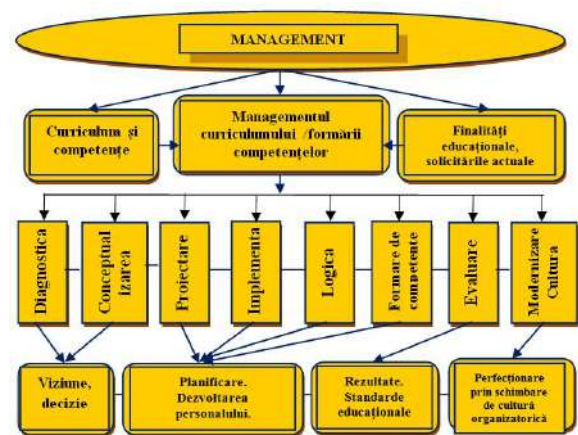


Figura 1. Modelul conceptual al managementului curriculumului/formării competențelor

În convingerea noastră, Modelul respectiv, actualmente, vizează

formarea/dezvoltarea competențelor și asigurarea calității educației, care reclamă un management al competențelor și un management al calității – aspecte care marchează și stilul de conducere al școlii.

În scopul efectuării unei diagnoze a stării de lucruri cu referință la aspectul de conducere al unităților școlare, implicit al stilului promovat, eficacitatea acestei activități, am realizat un studiu de caz, cu participarea a 60 de cadre didactice din județul Galați, România, în cadrul Cercului metodic al profesorilor de limba și literatura română. Cadrelor didactice li s-a propus un chestionar cu referire la activitatea directorului în școala în care ei își desfășoară activitatea, care, în formă finală, generalizată, reflectă situația prezentată în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele studiului de caz privind manifestarea competențelor directorului

Nr.	Conținutul generalizat al structurii apreciere	Foarte puternică	Puternică	Moderat	Slabă	Foarte slabă
1	În ce măsură se manifestă capacitățile, competențele directorului în conducere? (include 15 indicatori)	15.8%	32.9%	34.4%	13.9%	3%
2	Apreciați atitudinile directorului dvs. (include 9 indicatori)	23.1%	36%	20.6%	14.7%	5.6%
3	Apreciați trăsăturile de personalitate (include 10 indicatori)	24.5%	37.2%	23.6%	12.3%	2.4%

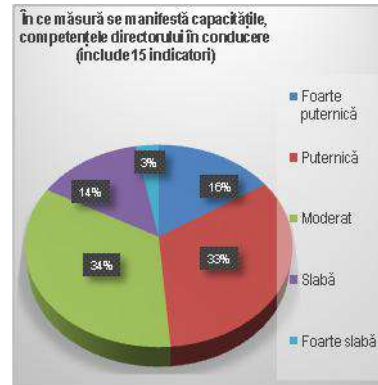


Diagrama 1

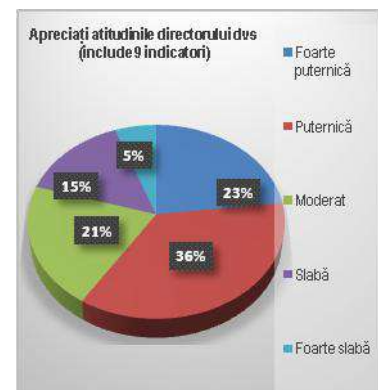


Diagrama 2.

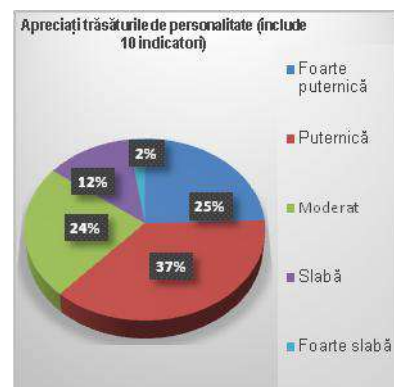


Diagrama 3.

(1) **Analiza gradului de manifestare a capacităților, competențelor directorului** (Diagrama 1) cu referință la viziune, planificare, organizare, luarea deciziilor, monitorizare, coordonare, motivare, implicare și participare a personalului în conducere, dezvoltarea personalului, comunicare, evaluare, delegare, negociere și soluționare a conflictelor denotă că



personalul didactic a apreciat în școlile lor prezența acestora la directorii cu calificativul „foarte puternic” și „puternic” la nivel de 48,7%, „moderat” – la cel de 34,4%, „slab” și „foarte slab” – la cel de 16,9%. Această generalizare o facem pornind de la faptul că fenomenul conducerii este unitar, complex și poate da rezultate dorite doar în cazul aplicării integrale a funcțiilor sale la cel mai înalt nivel al activităților respective. Evident, dacă considerăm necesară promovarea în activitatea managerială a capacităților indicate mai sus, la nivel de „foarte puternic” și „puternic”, atunci nu putem fi satisfăcuți de faptul că 51,3% reflectă starea suficientă, slabă și foarte slabă de cunoaștere și aplicare a funcțiilor manageriale, fapt ce denotă anumite deficiențe în pregătirea directorilor de unități școlare. În topul capacităților nevalorificate deplin se regăsesc delegarea, evaluarea, coordonarea, monitorizarea, viziunea, planificarea, organizarea, motivarea, participare/implicare a personalului în conducere. În contextul noilor orientări cu caracter reformator, este îngrijorător faptul că acești indicatori sunt reduși. Situația în care circa 50% reflectă nivelurile de manifestare moderat și slab/foarte slab influențează direct asupra ritmului de perfecționare a școlii, aprecierii stilurilor de conducere, a competenței generale a directorului instituției respective.

(2) **Perfecționarea școlii, performanțele acesteia** (Diagrama 2) depind, mai întâi de toate, de atitudinile directorului, care vizează responsabilitatea, inițiativa, inovația, eficiența, dinamismul, asumarea riscului, lucrul în echipă, relațiile interumane, dorința de schimbare – acestea sunt determinante pentru manifestarea stilului de conducere, a rezultatelor acestei activități.

Examinând rezultatele, opiniile cadrelor didactice chestionate, constatăm că 59,1% din numărul directorilor manifestă o atitudine „foarte puternică” și „puternică” față de acești parametri și, totodată, nu ne satisface situația când 20,1% din numărul acestora demonstrează o atitudine „slabă” și „foarte slabă”, care, împreună cu cea „moderată” (suficientă), de 26,6%, devine îngrijorătoare.

Pornind de la faptul că schimbarea se manifestă mai întâi la nivelul practicilor educaționale de conducere, surprind valorile scăzute privind dinamismul, eficiența, inițiativa, relațiile interumane, ceea ce mărturisește despre ponderea stării de conservatism, indiferență, ca urmare a evoluției prea lente a mentalității, comportamentului, despre persistența barierelor perceptivă (saturația, stereotipia), cognitive (ignoranța, inflexibilitatea), personal-emoționale (teama de risc, căutarea siguranței afective în trecut etc.), culturale, care sunt pentru unii încă destul de însemnate. Această situație poate fi

schimbată și trebuie schimbată prin formarea continuă a cadrelor didactice, sporirea exigențelor față de îndeplinirea standardelor de funcție, cu aplicarea unui sistem riguros de evaluare, iar în unele cazuri, prin înlocuirea lor.

(3) **Aprecierea trăsăturilor de personalitate** (Diagrama 3) de către cadrele didactice indică rezultate mai bune: 61,7,% manifestă trăsături de personalitate puternice, fiind caracteristice încrederea în sine, energia; pe de altă parte, slab se manifestă așa însușiri ca flexibilitatea, integritatea, angajarea, adaptabilitatea la schimbare. Acestea, ca, de altfel, toate trăsăturile indicate în tabel, pe care trebuie să le posede/manifeste directorul în situații concrete de conducere, afectează/influențează într-un mod specific aspectele psihofiziologice, sociale din colectiv. Evident, „modelul de trăsături” nu poate fi absolutizat, el poate fi doar examinat în contextul unor situații concrete ale acțiunilor de conducere. Totuși, nu putem să nu tragem anumite concluzii, fie și relative, din rezultatele obținute cu privire la manifestarea trăsăturilor de personalitate ale directorilor. Putem remarca stilul de conducere al directorului, apreciat de către cadrele didactice, conform tipologiei propuse, după criteriul *participarea indivizilor la actul decizional*.

(4) La întrebarea **Care din următoarele stiluri de conducere sunt**

caracteristice directorului Dvs.?, răspunsurile sunt acceptabile, în general: autocratic – 14,2%; democratic – 63,9%; permisiv (liberal) – 17,9%. Astfel, 68,9% din numărul directorilor folosesc în unitățile școlare un stil democratic de conducere. Totodată, trebuie avut în vedere că stilul de conducere examinat în varianta clasică depinde de situație și context, condiții, este unul variabil, cu avantajele și dezavantajele sale, dar, oricum, se impune promovarea unui stil democratic-participativ de conducere, ponderea căruia este însemnată. Trecerea de la modelul autoritar birocratic la cel democratic participativ de conducere, în contextul schimbării și perfecționării școlii, este o necesitate evidentă. Tendința directorului de a concentra în mâinile sale tot ce ține de luarea deciziilor și de modalitățile de traducere a acestora în viață, neluarea în considerare a opiniilor colectivului, caracteristici proprii stilului autoritar, precum și a persoanelor care nu determină în comun realizarea obiectivelor, sarcinilor, nu proiectează, nu coordonează, nu controlează și nu evaluează, lasă lucrurile în voia întâmplării – caracteristici proprii stilului liberal – se întâlnește tot mai rar. Nevoia promovării stilului democratic, axat pe asumarea liberă a responsabilităților, inițiativă, autonomie instituțională, pedagogică, didactică, administrativă, financiară se impune tot mai mult, conceptualizând, astfel, calea de la

„managementul ca știință a conducerii” spre „managementul ca artă a conducerii”, apropiindu-ne de autoconducere ca formă superioară a manifestării democrației.

(5) Prezintă interes și răspunsurile la întrebarea Cum apreciați **tipul/ritmul de perfecționare a școlii?** [4] (în versiunea ce urmează), prezentate în figura 2.



Figura 2. Tipul/ritmul de perfecționare a școlii

Este mare ponderea persoanelor care consideră că școala „bate pasul pe loc, stagnează” (12,7%), dar și a celor ce susțin că aceasta se mișcă „agale, în promenadă”. Nu e mică nici ponderea celor care nu s-au regăsit, se află „în căutare”, (24 %), deși acest rezultat poate fi reprezentat și altfel, în pozitiv. Școala „în mișcare” este concepută de aproape jumătate din cei chestionați, aceștia fiind conștienți de schimbările în pozitiv care se produc în actualitate, rezultate care corelează cu rezultatele obținute la întrebarea **Apreciați unul din variantele raportului „implementare și calitatea educației?”** [1].

(1) Implementare înaltă: calitate înaltă – 53,8%;

(2) Implementare scăzută: calitate înaltă – 12,2%;

(3) Implementare scăzută: calitate scăzută – 19,5%;

(4) Implementare înaltă: calitate scăzută – 15,5 %.

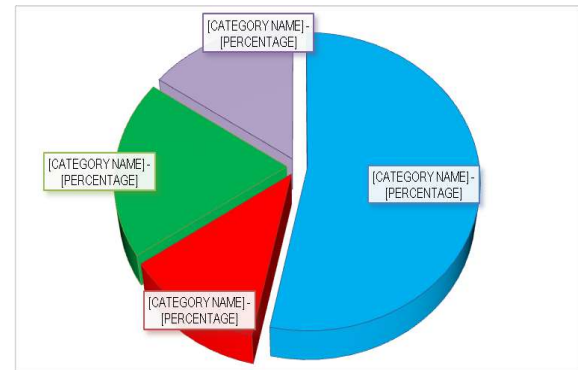


Diagrama 4. Implementare: calitate

Varianta cea mai potrivită este prima (53,8%); totodată, circa 50% din respondenți apreciază celelalte variante, dintre care mai puțin dăunătoare ar fi „implementare scăzută: calitate înaltă”.

În sfârșit, întrebarea **Cum apreciați la modul general activitatea directorului Dvs.?** a scos în evidență mutațiile pozitive în acest domeniu, deși, în raport cu rezultatele reale, performanțele elevilor sunt neadecvate cerințelor sociale și individuale.

Tabelul 2. Aprecierea generală a activității directorului instituției de învățământ

Foarte bună	Bună	Satisfăcătoare	Puțin satisfăcătoare	Insuficientă
13,2 %	43 %	32,8%	8,8%	2,2%

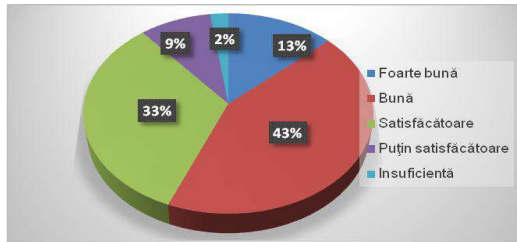


Diagrama 5. Aprecierea generală a activității de conducere a directorului

Stilul de management, menționează P. Nica și A. Iftimescu, este rezultanta acțiunii unui mare număr de factori (Figura 3).

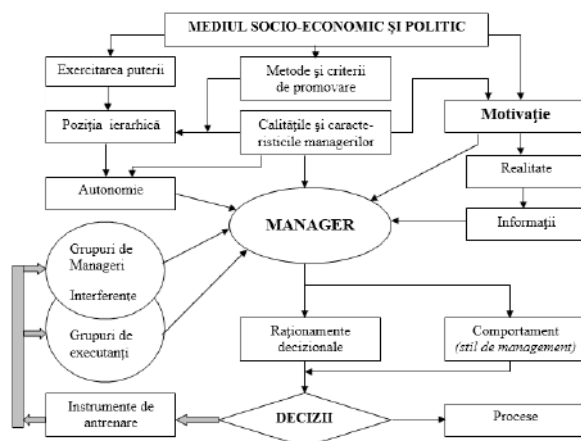


Figura 3. Factori de influență ai stilului de management [Apud 5, adaptare]

Figura 3 reprezintă factorii de influență ai stilului managerial, între care un rol important îl au calitățile și caracteristicile managerilor, mediul socioeconomic și politic, motivația, poziția ierarhică, autonomia funcțională și psihologică, grupurile de manageri și de subordonați și sistemul informațional, la care se mai adaugă câteva elemente, cum ar fi personalitatea managerului, nivelul de instrucție, experiența, voința și motivația proprie, vârsta managerului, aspecte care

joacă un rol esențial în manifestările comportamentale ale managerilor [5].

În contextul celor menționate, ținem să precizăm importanța relației dintre lideri/director și subordonați, care nu este unidirecțională, ci bidirecțională, relație în care comportamentul și sentimentele pozitive provenite dintr-o parte influențează în mod pozitiv comportamentul și sentimentele din cealaltă parte. Starea de bine a subordonaților poate influența comportamentul de afiliere al liderilor. Oamenii au, în general, tendința de a-i evita pe cei depresivi, preferându-i pe aceia care emană o stare de bine, acest lucru fiind valabil și pentru lideri, în raport cu angajații lor. Astfel, influența reciprocă de bine creează un mediu favorabil, sănătos.

Un comportament al liderului care promovează sănătatea în organizație ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- arată considerație față de subordonați;
- planifică acțiuni atunci când este nevoie, în special în situații stresante;
- permite subordonaților să-și controleze mediul de muncă, oferă oportunități de participare, autonomie și control;
- inspiră angajații să dea o valoare mai mare muncii lor;
- asigură stimularea intelectuală;
- este charismatic.

Un comportament ineficient al liderului, în ceea ce privește sănătatea în



organizație, este caracterizat de următoarele aspecte:

- inițiază acțiuni fără să manifeste considerație față de subordonați;
- privează subordonații de participare, autonomie și control;
- folosește doar o abordare tranzacțională față de subordonați;
- are un comportament de tip *laissez-faire* – nu le răspunde subordonaților și nu le monitorizează performanța.

Ca metodă eficientă în promovarea sănătății ocupaționale ar putea fi proiectarea și implementarea unor programe de training pe diverse teme, de importanță majoră în îmbunătățirea și menținerea sănătății atât la nivel individual (subordonat și lider), cât și la nivel organizațional. Astfel de teme ar putea fi *comunicarea asertivă, exprimarea emoțiilor, managementul timpului, managementul conflictelor, managementul stresului*. La intervențiile pentru diminuarea stresului și *dezvoltarea stării de bine*, trebuie să participe nu numai cei mai stresați angajați, ci și liderii lor. Acest lucru va întări eficiența intervenției. Pe măsura descentralizării, dezvoltării autonomiei școlare, care creează posibilități pentru exercitarea atribuțiilor și responsabilităților proprii, crește rolul managementului instituțional și deci a implicării/participării personalului în viața școlii prin delegare a puterii, acordare de împuterniciri, care

facilitează inițiativa, asumarea liberă de către personal de noi responsabilități, stare proprie sistemelor democratice.

În concluzie:

Necesitatea studierii *stilului de conducere* derivă din (1) capacitatea sa de a se difuza în rândul membrilor grupului; acesta nu acționează izolat, de sine stătător, ci are (2) influență asupra membrilor organizației, (3) climatului moral-psihologic.

Stilul de management rezultă din îmbinarea a două atitudini fundamentale: (1) *responsabilitatea* față de *misiunea* și *obiectivele* organizației și (2) *cooperarea* ce se stabilește între manager și ceilalți salariați. Prin consecințele lor, activitățile implicate de rolurile exercitate de manager (interpersonale, informaționale, decizionale) au o mare influență asupra stilului de conducere, precum și a caracteristicilor și responsabilităților activității managerilor, care înglobează următoarele aspecte:

Managerii sunt răspunzători pentru activitatea lor și a subordonaților. Ei trebuie să elaboreze obiective concrete și criterii de evaluare, pentru a face acțiunile lor mai eficiente.

Asigură un echilibru între scopurile și prioritățile aflate în competiție.

Gândesc analitic și conceptual.

Acționează ca mediator, asigură o armonizare între interesele individuale, de



grup și cele ale organizației, în ansamblul ei.

Aplică un stil adecvat fiecărei situații în parte și asigură suportul motivațional al grupului de salariați.

Reprezintă un simbol în relațiile cu colaboratorii, partenerii.

Un bun manager școlar este la curent cu situația din unitatea respectivă, se concentrează asupra domeniilor esențiale, prioritare, prin instrumente specifice, își antrenează colaboratorii în acțiuni de inovare continuă, este preocupat de motivația acestora și creșterea performanțelor organizaționale și individuale.

Bibliografie

1. Cojocaru, V.Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, Lumina, 2004.
2. Cojocaru, V.Gh., *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*, Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016.
3. Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, București, EDP, 1996.
4. Hopkins, D. et al., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău, Prut Internațional, 1998.
5. Nica, P., Iftimescu, A., *Management: concepte și aplicații*, Iași Polirom, 2003.
6. Zlate, M., *Leadership și management*, Iași, Polirom, 2004.

Conceptualizarea modelului de conducere a școlii

bazat pe competențe

The conceptual model of the school driving

based on competences

**Valeria Calapod, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Articolul abordează conceptul managementului școlii din perspectiva competențelor manageriale, prin valorizarea resurselor umane în scopul creșterii calității actului educațional. În acest sens, stilul de conducere al directorului este foarte important și trebuie să fie orientat spre stimularea și motivarea cadrelor didactice. Un model integrat de conducere a școlii bazat pe competențe, în care managerul va interacționa permanent cu personalul din subordine, va conduce, în final, la obținerea de performanțe individuale și organizaționale, în conformitate cu prevederile standardelor educaționale.

Cuvinte-cheie: model de conducere, competențe, negociere, management, managementul resurselor umane, conducere tranzacțională, motivare profesională.



Abstract

The article addresses the concept of school management from the perspective of managerial skills, by valorizing human resources in order to increase the quality of the educational act. In this sense, the director's style of leadership is very important and should be geared towards stimulating and motivating teachers. An integrated leadership model of the school based on skills, in which the manager will permanently interact with the subordinate staff will ultimately lead to individual and organizational performance in accordance with the educational standards.

Keywords: model of leadership, competences, negotiation, management, human resources management, transactional management, professional motivation.

Societatea modernă impune competiție și performanță, care reclamă pregătire individuală și profesională solidă, bazată pe competențe. Școala este structura de bază, în sistemul educațional, care pune bazele educației și formării personalității în devenire. Funcționarea strategică a acesteia se desfășoară, în prezent, într-un nou context social-pedagogic, marcat de procesele democratizării și ale calității. Calitatea vieții este condiționată de calitatea educației, care reclamă competențe individuale și colective, inclusiv în procesul de conducere a școlii.

Pentru realizarea unui management educațional ancorat în realitățile educaționale de astăzi, care orientează

procesul instructiv educativ pe formarea și dezvoltarea de competențe în scopul asigurării calității, directorului de școală îi revine importanta sarcină de a face trecerea de la *o logică a puterii*, proprii sistemului de conducere de tip administrativ-birocratic în educație, care mai persistă, la *o logică a competențelor* în toate relațiile și structurile organizaționale, proprii unui model democratic-participativ în conducerea școlii. Această direcție pune accent pe valorizarea resurselor umane (cadre didactice, elevi, părinți), capabile să își utilizeze competențele native sau dobândite prin studiu în luarea unor decizii proprii, fără a avea influență din partea conducerii școlii, optând pentru găsirea celor mai bune soluții, pentru a face față provocărilor educaționale actuale. În acest sens, stilul de conducere al directorului este foarte important și trebuie să fie orientat spre stimularea atât a activității cadrelor didactice, cât și a elevilor, dar și spre o bună colaborare cu părinții acestora. Pentru eficientizarea activităților școlare și extrașcolare, directorul trebuie să cunoască foarte bine ce doresc elevii și profesorii să le ofere școala, dar și ce pot oferi aceștia în schimb școlii. Așa cum remarcă profesorul universitar Vasile Gh. Cojocaru, managementul competențelor este orientat spre relațiile umane. Arta negocierii și realizării de ofertă/cerință constituie esența teoriilor cu privire la acest tip de management. La nivel de birocrație, elevul

este remarcat cu sancțiuni, pedeapsă, pe când în cadrul unui model democratic de conducere acesta este stimulat, primește recompense.

Tranzacția se definește drept „comunicare și schimb, realizate în timpul unei relații interpersonale” [1, p. 89]. În context, examinând literatura de specialitate, în special lucrările lui W. Bennis, J. Burns, M. Zlate, S. Covey, V.Gh. Cojocaru, am elaborat un model integrat de conducere a școlii, bazat pe competențe, care înglobează procesul complex și dinamic de conducere, credem, cu o aplicabilitate practică extinsă (Figura 1).



Figura. 1. Modelul integrat al conducerii școlii, bazat pe competențe

Caracterul inovator al acestui model

înglobează idei, precum:

- conducerea este parte a unui proces organizațional: comportamentul conducătorului, dar și comportamentul membrilor grupului este restricționat de structura, tehnologiile, așteptările de rol;
- conducerea este concepută ca un proces dinamic, proactiv, axată pe responsabilitate și competențe de rol;

- conducerea de echipă imprimă norme, valori, modele de gândire și acțiune proprii conducerii de tip „managerial”, manifestând competențe generale și specifice adecvate situațiilor și rolurilor prestabilite ale managerului: interpersonale (rol de simbol, de îndrumător, de legătură), comunicațional-informaționale (rol de sistem nervos, de propagator, de purtător de cuvânt), decizionale (rol de inițiator, de mediator al conflictelor, de contabil, de negociator);
- managerul instituției și membrii grupului interacționează permanent, stabilesc relații și înțelegeri de conlucrare reciprocă în bază de cerere-ofertă și negociere a recompenselor;
- membrii grupului, la solicitările conducerii unității școlare, în vederea realizării sarcinilor care-i revin, mobilizează resursele sale formative (cunoștințe, abilități, atitudini etc.), demonstrând un comportament competent și performant, adecvat cerințelor înaintate și recompensei stabilite;
- efectul comportamentului conducătorului și comportamentului membrilor grupului este realizarea sarcinilor, scopurilor organizației/instituției educaționale, obținerea de performanțe individuale și



organizaționale adecvate prevederilor standardelor educaționale.

Conducerea bazată pe competențe (Bennis, 1993, Boyatzis, Cameron, Quinn) promovează teoria potrivit căreia competențele esențiale care tind să prezică diferențele dintre performerii remarcabili (liderii) și performerii de valoare medie pot fi cuantificate și îmbunătățite. Această perspectivă asupra înțelegerii și conștientizării managementului competențelor impune noi orientări ale managementului școlii în pregătirea tinerei generații către muncă și viață. Astfel, arta negocierii și realizării de ofertă/cerință constituie esența acestei teorii.

Conform acestui model, bazat pe competențe, „atât salariații, cât și managerii acționează pe baza unor principii, valori, imagini, aspirații și motivații, factori de putere etc. (cel mai adesea, corelați într-o adevărată strategie de acțiune), competențele fiind negociate (între actori egali) sau se tranzacționează (între actori inegali). În acest scop, se impune ca atât managerul școlar, cât și cadrele didactice să dețină competențe de negociere și de comunicare. Negocierea, sau tranzacția, este o „activitate managerială esențială” [3, p. 3], fiind, în același timp, „o știință, dar și o artă” și cheia succesului managerial. Modelul tranzacțional (al schimbului social) presupune că „- conducerea este o tranzacție, un schimb social între lider și

subordonați – fiecare dă și primește ceva în schimb. Liderul și subordonații se influențează reciproc” [6, p. 9]. Pentru a motiva implicarea personalului în realizarea obiectivelor strategice, managerul negociază, promițând recompense în schimbul îmbunătățirii calității serviciilor oferite. Ca urmare, organizația, în anumite cazuri, își poate adapta obiectivele în funcție de solicitările salariatului, iar aceștia, la rândul lor, își pot modifica acțiunile în funcție de solicitările organizației și ținând cont de propriile aspirații. Concordanța dintre nevoile și cerințele personalului din subordine și ceea ce le poate oferi organizația reprezintă un real succes pentru orice manager. Acesta trebuie să-și dezvolte în permanență calitățile de negociator, să-și cunoască foarte bine angajații, să fie la curent cu nevoile lor, să empatizeze cu aceștia și, astfel, să reușească să înțeleagă ce îi motivează și îi face să își ducă la bun sfârșit atribuțiile din fișa postului. Modelul tranzacțional se apropie foarte mult de stilul democratic de conducere, prin care managerul stimulează personalul didactic în vederea încurajării depunerii unui efort mai mare, care să asigure creșterea calității și a performanțelor școlare.

Din perspectiva definiției conducerii ca o artă de mobilizare a membrilor organizației spre îndeplinirea unor scopuri, obiective prestabilite ale instituției și realizarea aspirațiilor,



așteptărilor, năzuințelor acestora, conducerea tranzacțională, în contextul abordării în baza principiilor antropocentrice, este de o importanță majoră. În acest scop, în atenția directorului trebuie să se afle în permanență aplicarea unor strategii de motivare a personalului din subordine, în perspectiva îmbunătățirii rezultatelor și creșterii performanțelor școlare și extrașcolare. Metodele și tehnicile cu efecte motivaționale sunt diverse și țin de personalitatea și competențele managerului. Printre ele, se numără și cele care privesc comunicarea. Aceasta trebuie să fie motivantă, prin recunoașterea realizărilor unui angajat sau prin recunoașterea progreselor făcute la învățătură de un elev. „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 [4, p. 263]. De asemenea, pentru o atitudine pozitivă în ceea ce privește activitatea personalului din subordine, directorul trebuie să acorde o atenție sporită integrității sale fizice și morale și, prin puterea exemplului personal, să devină un lider capabil să-și motiveze angajații.

Pentru a-și îndeplini la standarde optime rolul de negociator, managerul trebuie să afle ce și-ar dori angajații de la organizație, pentru a crește calitatea muncii

lor, să cunoască factorii care le pot produce insatisfacții și să intervină, în măsura în care este posibil, pentru a reglementa aceste situații.

În acest scop, am aplicat un chestionar privind factorii motivaționali unui număr de 45 de cadre didactice de diverse specializări.

Din centralizarea răspunsurilor, a reieșit că profesorii sunt puternic motivați de următorii factori: climat organizațional plăcut, armonios, fără relații tensionate; încurajarea evoluției în carieră prin dezvoltarea profesională; comunicarea și competența managerială; recunoașterea meritelor, a muncii depuse atât în interiorul, cât și în exteriorul școlii; munca în echipă, colaborarea dintre colegi; responsabilitățile trasate de către conducerea școlii; salariu motivant; siguranța fizică și psihică.

Printre factorii care pot produce insatisfacții se numără lipsa de personalitate a managerului; stil de conducere birocratic-autoritar; comunicare defectuoasă din partea managerului; atmosferă de lucru tensionată; subiectivitate în decizii a directorului; nerecunoașterea meritelor; nerealizarea profesională; baza materială, salariul.

Nu doar cadrele didactice au așteptări de la manager sau de la instituția unde își desfășoară activitatea. Și școala, prin intermediul directorului care o reprezintă, are anumite expectanțe,



prevăzute în documentele școlare: elaborarea documentelor de proiectare a activităților, realizarea activităților curriculare școlare și extrașcolare, evaluarea rezultatelor, aplicarea strategiilor care privesc managementul clasei de elevi, promovarea imaginii instituției școlare, respectarea legislației în vigoare, a codului etic, preocupare pentru dezvoltarea ei, efectuarea serviciului pe școală, consilierea elevilor etc.

Concluzii:

În vederea stimulării activității educaționale a angajaților, atenția managerului trebuie să se îndrepte spre:

- gestionarea eficientă a climatului organizațional: spațiu de lucru deschis, prietenos, armonios;
- dezvoltarea spiritului de echipă, colaborare etc.;
- comunicare managerială eficientă, ton plăcut, motivant în transmiterea și gestionarea informațiilor;
- transparență în decizii, empatie etc.;
- încurajarea formării și dezvoltării profesionale, crearea oportunității de a disemina informațiile și competențele dobândite la cursurile de formare, atribuire de responsabilități prin care să-și

pună în valoare și să poată implementa cunoștințele, abilitățile, priceperile, deprinderile formate;

- desfășurarea activității într-un mediu organizațional civilizată și sigur din punct de vedere al riscurilor;

- recunoașterea meritelor pentru activitățile realizate, prin acordarea de feedback pozitiv la finalizarea unei sarcini. Lauda, aprecierea verbală, venite din partea managerului, vor motiva și mai mult subalternii în realizarea atribuțiilor;

- delegarea de responsabilități prin fișa postului, urmărind, astfel, ca profesorul să simtă că face parte integrantă din organizația școlară;

- practicarea unui stil de conducere democratic-participativ.

Înainte de toate însă, managerul trebuie să fie un exemplu demn de urmat, un etalon pentru cei din jur, capabil să aplice strategii și să rezolve probleme complexe, lider cu inițiativă, ale căror acțiuni să ducă la creșterea coeziunii grupului, să îndrume subalternii în direcția îndeplinirii cu succes a obiectivelor propuse. Toate acestea reclamă competență din partea managerului, în îndeplinirea rolurilor și atribuțiilor din cadrul procesului tranzacțional.



Bibliografie

1. Cojocaru, V., *Competență-performanță-calitate-concepte și aplicații în educație*, Chișinău, Tipografia UPS Ion Creangă, 2016.
2. Constantin, T., *Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale*, Iași, Polirom, 2008.
3. Iosifescu, Ș., *Negociere și managementul conflictelor*, Suport de curs, 2006.
4. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă* (ediția a II-a), Iași, Polirom, 2004.
5. Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O., *Motivarea eficientă*, Iași, Polirom, 2005.
6. Rus, M., *Leadership și comportament organizațional*, București, Editura Pro Universitaria, 2015.
7. Zlate, M., *Leadership și management*, Iași, Polirom, 2004.
8. Zlate, M., *Psihologia muncii. Relații interumane*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
9. Bennis, W., *Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii*, București, Editura [Business Tech](#), 2006.



**Pedagogical conditions of forming
communicative
competences in students by means of
game situations**

**Condiții pedagogice de formare a
competențelor
de comunicare la studenți prin situații de
joc**

**Iskender Topcu, doctoral student,
Ion Creangă State Pedagogical
University, Chișinău**

Abstract

The article describes pedagogical conditions for the formation of communicative competence of students by means of game situations. It has been determined that the traditional approach to learning under the conditions of the modern school does not fully ensure the intensive mastery of the necessary system of knowledge. Using the system of game situations allows effective formation, improvement and development of skills and abilities of all types of linguistic activity. Game exercises, when used systematically, contribute to modeling the conditions of real communication in the learning process, which, in turn, leads to an increase in the level of motivation to learn a foreign language.

Keywords: pedagogical conditions, linguistic activity, communicative competences.

Rezumat

În articol se descriu condițiile pedagogice pentru formarea competenței de comunicare la studenți prin situații de joc. Am stabilit că metodele tradiționale de predare în școala modernă nu asigură pe deplin formarea sistemului necesar de cunoștințe. Situațiile de joc contribuie eficient la formarea competențelor lingvistice. Activitățile de joc folosite în predare sistematic contribuie la modelarea condițiilor de formare a competenței de comunicare în procesul de învățare și la ridicarea nivelului de motivație în învățarea unei limbi străine.

Cuvinte-cheie: condiții pedagogice, activitate lingvistică, competențe comunicative.

The process of formation of communicative competence in students by means of game situations occurs under the influence of pedagogical conditions that stimulate its development in the school educational process and the subsequent self-development. Identifying the pedagogical conditions of the formation of communicative competence in students by means of game situations, we used system, activity and communicative approaches, which are interconnected and reflect the essential characteristics of the competence studied.

The aim of the research was to characterize the pedagogical conditions for the formation of communicative competence in students by means of game situations.



The first condition used was “Positive motivation in learning a foreign language while organizing the educational process with the introduction of media space.” Motivation is one of the complex mechanisms in the ratio of internal and external factors of personal behavior, which determine the occurrence, orientation and methods of implementing specific forms of activity.

Practical teaching experience indicates that there are no students without motivation to learn. Any cognitive activity of students in conjunction includes operational (knowledge, skills, abilities) as well as motivational components (motive, interest, attitude). Motivation is the source of activity, and motive is the object at which an individual’s activity is directed. Learning activities are typically encouraged not by one motive but by a certain system of motives that interact and complement each other [3, p. 221].

In modern pedagogical science, there are two models of innovation:

1) innovations-modernizations that update the learning process and guide it towards achieving guaranteed results in the framework of traditional reproductive orientation; these are based on a technological approach to learning, aimed at communicating knowledge to students and shaping “activities” according to model;

2) innovations-transformations that transform the educational process, bring to it elements of research activity, and contribute to student's searching and learning cognitive activity [1, p. 178].

It is obvious that any innovation is due to some innovative activity which was defined by Rogova G.V as a lengthy, complex, multifactor and controversial process, diverse in content and technology. Studies conducted in the field of teaching foreign languages show that organization of the educational process for mastering the language increasingly acquires the characteristics of an innovative educational environment, mainly through the use of computer telecommunication technologies [4, c. 89].

The second condition was “Use of media space (newspapers, magazines, the Internet, advertising texts (video), cinema, fiction literature, installations) as means of developing communicative competence.”

Teachers of foreign languages come to an important conclusion of the need of a synthesis of written and oral forms of speech at any level of teaching a foreign language. A newspaper text is the most suitable for this purpose since working with it contributes to assimilation of the rules for constructing a written form in a journalistic style, that is, it teaches written communication in a particular style [2, p. 163].



Thus, using information resources of the Internet by integrating them into the learning process it is possible to address a number of problems more effectively during a lesson: to form reading skills by using net materials of varying degrees of complexity directly; to improve writing skills by composing answers to partners and participating in essay preparation; to expand vocabulary, both active and passive, by means of modern foreign language, which reflects a particular stage in the development of the people culture as well as the social and political structure of society; to get acquainted with cultural knowledge that includes speech etiquette, nuances of the speech behavior of various peoples when communicating, features of culture, traditions of the studied language country [3, p. 94].

Communicative competence in its modern sense assumes formation of intercultural interaction. It is important here to decide for what purposes its capabilities and resources are going to be used: to incorporate Internet materials into the content of the lesson (to integrate them into the teaching program); to organize independent search for information by the students while working on the text; to arrange systematic study sessions of a certain foreign language course remotely under the guidance of a teacher [5, p. 6].

The third condition was “Possession of the methodology for conducting and organizing game situations involving interdisciplinary communication in teaching English.”

The theoretical foundation of interdisciplinary connections are set forth in the works of S. Nikolayev, O. Kovalenko, E. Skorokhodko, N. Samaruk, K. Cusco, N. Vasilishina, A. Borisenko, and others. Links between elements of knowledge in individual subjects studied in school form motives for learning.

“Interdisciplinarity” in its broad, functional understanding is the collision, interpenetration, synergy of different sciences (disciplines) leading to the development of integration processes, growing interaction, mutual enrichment of methods, tools for obtaining new scientific knowledge [2, p. 61].

One of the effective means of solving the problem of learning communication in a foreign language, namely the means of creating a positive motivation for foreign language communication, is educational games or game situations. A game situation is a specially organized exercise that requires use of emotional and mental strength. Feelings of equality, the atmosphere of delight and joy, the sense that the task is within reach - all this makes it possible to overcome shyness, which interferes with free use of another language



words in speech, provides an adequate level of assimilation of the particular educational material [3, p. 156].

Thus, the successful implementation of the system of integration of the means of interdisciplinary connections into the teaching process depends on the readiness to identify such interdisciplinary connections and implement them into the organizational and pedagogical system of a secondary school.

The fourth condition was “The possibility of creating a real language environment for intercultural communication based on the technology of project activities.”

The concept of pedagogical technology is used in the studies of V. Bespalko, V. Bogomolov, A. Verbitsky, A. Saveliev, K. Selevko, N. Talyzina, D. Chernilevsky, V. Yudina, and others, who consider it an integral system that includes goals, content, and process of learning.

M. Levina understands pedagogical technology as a system of consistent deployment of activities aimed at achieving the study goals and personal development of the students. According to V. Pityukov, pedagogical technology should be understood as an integral system of conceptually and practically significant ideas, principles, methods, and means of training and education, that guarantees a reliable and diagnosable result during the

current period and at its subsequent reproduction and replication [1, p. 283].

The method of projects involves a combination of students’ individual independent work with their work in small groups or an entire team.

The main provisions of this method of teaching a foreign language can be defined as follows: formation of each student’s personal qualities and development of his creative abilities in the process of learning; development of the ability to cooperate in joint activities (group work); teaching English as a means of intercultural interaction [3, p. 38].

The project methodology makes it possible to master information, to draw parallels between different nations’ cultures and legal systems, to find their common features and differences, to form a tolerant attitude towards sociocultural differences. Working on the projects, students actively use such computer programs as Open Office Impress and Microsoft PowerPoint as well as various Internet resources.

Having analyzed a variety of pedagogical conditions for the formation of communicative competences in students by creating game situations in English classes, we have specifically identified the following ones: positive motivation during foreign language learning when the educational process is organized with the introduction of media space; mastery of incorporating



methods of conducting and organizing game situations with interdisciplinary connections when teaching English; the possibility of creating real language environment for intercultural communication on the basis of the technology of project activities.

competence/V. Kholod//English language and literature – 2011, № 9, pp. 5-9 (in Russian).

References

1. Game modeling in the activities of the teacher: A manual for students of higher educational institutions/Ed. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikova. – Moscow: Academia, 2006. 368 p. (in Russian).
2. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Transdisciplinarity of synergetics: consequences for education/E.N. Knyazev, S.P. Kurdyumov//Synergetic paradigm. Man and society in conditions of instability. – Moscow, 2003. 232 p. (in Russian).
3. Maslyko E.A. Handbook of a teacher of foreign languages: A reference book/E.A. Maslyko, P.K. Babinskaya, A.F. Budko, S.I. Petrova. – Minsk: Vysheishaia Shkola, 2005. 279 p. (in Russian).
4. Rogova G.V. The method of teaching English at the initial stage in educational institutions: A manual for teachers and students of pedagogical universities/G.V. Rogova. – Moscow: Academia, 2006. 332 p. (in Russian).
5. Kholod A.V. Interactive technologies as a means of forming communicative